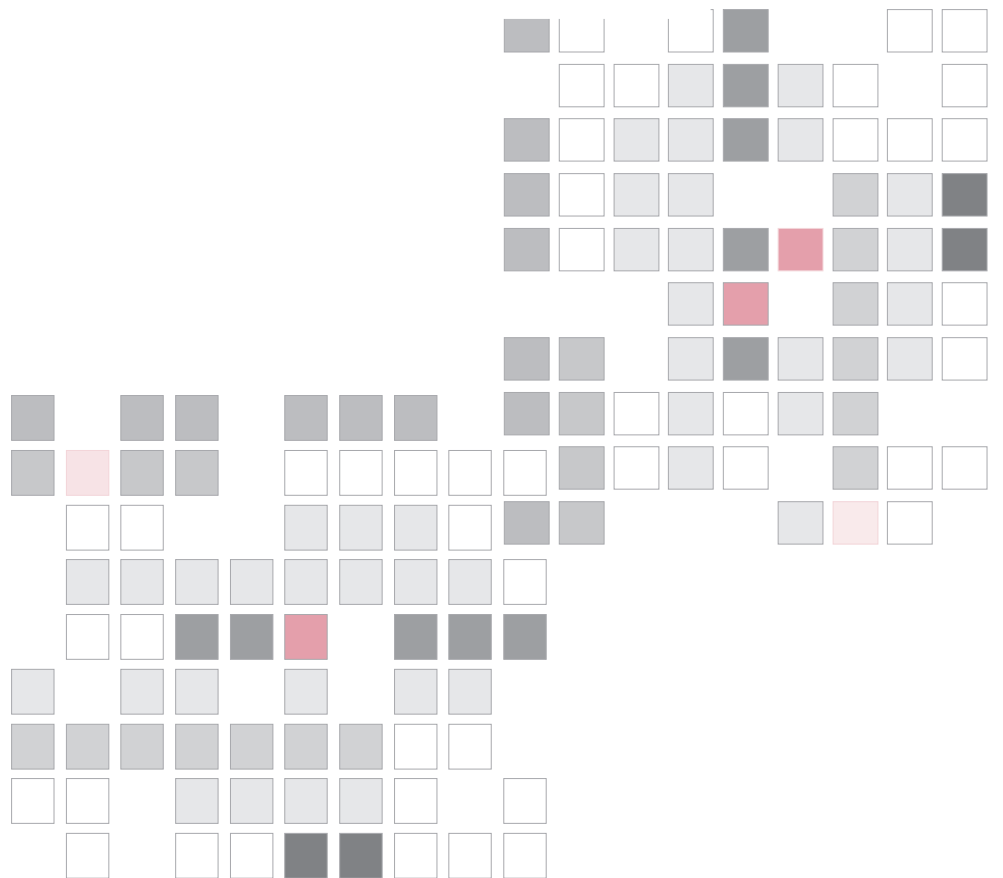


# ALAIC



# ALAIC - ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN

## CUERPO DIRECTIVO (2016 – 2018)

### Presidenta

Delia Crovi Druetta (México)

### Vice-presidente

Gustavo Cimadevilla (Argentina)

### Director Científico

Gabriel Kaplun Hirsz (Uruguay)

### Director Administrativo

Vicente Castellanos Cerda (México)

### Directora de Comunicaciones

Sandra Liliana Osses Rivera (Colombia)

### Director de Relaciones Internacionales

Fernando Oliveira Paulino (Brasil)

### Consejo fiscal

Esperanza Pinto (Bolivia)

Luz María Garay Cruz (México)

Esmeralda Villegas Uribe (Colombia)

### Consejo consultivo

Margarida Krohling

Enrique Sánchez Ruiz

Erick Torrico

Eduardo Villanueva

## GRUPOS DE TRABAJO

### ■ GT1 - Comunicación Intercultural y Folkcomunicación

Coordinadora: Betania Maciel (Brasil)

Vicordinadores: Vicente Castellanos (México) Gustavo Said (Brasil)

### ■ GT2 - Comunicación Organizacional y Relaciones Públicas

Coordinadora: María Antonieta Rebeil (México)

Vicordinadores: Rebeca Arévalo (México), André Quiroga Sandi (Brasil)

### ■ GT3 - Comunicación Política y Medios

Coordinador: Matías Ponce (Uruguay)

Vicordinadores: Roberto Gondo (Brasil), Hugo Sánchez (México)

### ■ GT4 - Comunicación y Educación

Coordinadora: Paula Morabes (Argentina)

Vicordinadoras: Beatriz Marín (Colombia), Gladys Ortiz (México)

### ■ GT5 - Comunicación y Salud

Coordinadora: Inesita Araujo (Brasil)

Vicordinadores: Jesús Arroyave (Colombia), Janet García (México)

### ■ GT6 - Economía Política de las Comunicaciones

Coordinador: Daniel Valencia (Colombia)

Vicordinadores: Ruy Lopes (Brasil), Daniela Monje (Argentina)

### ■ GT7 - Estudios de Recepción

Coordinador: Jerónimos Repoll (México)

Vicordinadoras: Valquiria Michela John (Brasil), Beatriz Inzunza (México)

### ■ GT8 - Comunicación Popular, Comunitaria y Ciudadanía

Coordinadora: Patricia Saldanha (Brasil)

Vicordinadores: Washington Uranga (Argentina), Nivea Bona (Brasil)

### ■ GT9 - Teoría y Metodología de la Investigación en Comunicación

Coordinador: Raúl Fuentes (México)

### ■ GT10 - Comunicación, Tecnología y Desarrollo

Coordinadora: Mónica Franchi Carniello (Brasil)

Vicordinadores: Federico Beltramelli (Uruguay), Pilar García (Colombia)

### ■ GT11 - Comunicación y Estudios Socioculturales

Coordinador: Carlos del Valle Rojas (Chile)

Vicordinadores: Evandro Vieira Ouriques (Brasil), Daniel Badenes (Argentina)

### ■ GT12 - Comunicación para el Cambio Social

Coordinadora: Amparo Cadavid (Colombia)

Vicordinadora: Liliana Raigoso (Colombia)

### ■ GT13 - Comunicación Publicitaria

Coordinadora: Carola García (México)

Vicordinadores: Elizabeth Moraes Gonçalves (Brasil), Fabio Andrés Ribero (Colombia)

### ■ GT14 - Discurso y Comunicación

Coordinador: Tanius Karam (México)

Vicordinadores: Laan Mendes de Barros (Brasil), Silvia Alvarez Curbelo (Puerto Rico)

### ■ GT15 - Comunicación y Ciudad

Coordinador: Eduardo Alvarez (Uruguay)

Vicordinadores: Ximena Poo (Chile), Juan David Zapata (Colombia)

### ■ GT16 - Estudios sobre Periodismo

Coordinadora: Ana Rocha Temer (Brasil)

Vicordinadora: Marli dos Santos (Brasil)

### ■ GT17 - Historia de la Comunicación

Coordinador: Eduard Colom

Vicordinadoras: Celia Palacio (México), Cristina Gobbi (Brasil)

### ■ GT18 - Ética, Libertad de Expresión y Derecho a la Comunicación

Coordinador: Fernando Paulino (Brasil)

Vicordinadores: Marco Santuario (Brasil), Edgar Allan Niño (Colombia)

### ■ GT19 - Comunicación Digital, Redes y Procesos

Coordinador: Carlos Arcila (Colombia)

Vicordinadores: Cossette Castro (Brasil), Daniel Barredo (Colombia)

## INDEXACIÓN

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS DE LA  
COMUNICACIÓN ES INDEXADA EN:

- REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN ES INDEXADA EN: DOAJ - DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS - <HTTP://WWW.DOAJ.ORG>. ACCESO EN: <HTTP://WWW.DOAJ.ORG/DOAJ?UILANGUAGE=EN>.
- LATINDEX - SISTEMA REGIONAL DE INFORMACIÓN EN LÍNEA PARA REVISTAS CIENTÍFICAS DE AMÉRICA LATINA, EL CARIBE, ESPAÑA Y PORTUGAL - <HTTP://WWW.LATINDEX.UNAM.MX>. ACCESO EN: <HTTP://WWW.LATINDEX.UNAM.MX/BUSCADOR/FICREV.HTML?FOLIO=22528&OPCION=1>.
- PORTAL DE LA COMUNICACIÓN < HTTP PORTALCOMUNICACION.COM/>. ACCESO EN: < HTTP://WWW.PORTALCOMUNICACION.COM/RECURSOS\_DET.ASP?ID=2074&CAT=8.>
- REVISCOM - REDE CONFIBERCOM DE REVISTAS DE COMUNICAÇÃO, DA CONFEDERAÇÃO IBERO-AMERICANA DAS ASSOCIAÇÕES CIENTÍFICAS E ACADÊMICAS DE COMUNICAÇÃO (CONFIBERCOM) -

- <HTTP://REDREVISTASCOMUNICACION.WORDPRESS.COM/>. ACCESO EN: <HTTP://WWW.REVISTAORGANICOM.ORG.BR/SISTEMA/>.
- QUALIS-CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL E NÍVEL SUPERIOR: <HTTP://QUALIS.CAPES.GOV.BR/WBQUALIS/>. CCESO EN: <HTTP://QUALIS.CAPES.GOV.BR/WBQUALIS/PRINCIPAL.EAM>. NÍVEL B1 DA VERSÃO IMPRESSA NA ÁREA DE AVALIAÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS.
- QUALIS-CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL E NÍVEL SUPERIOR: <HTTP://QUALIS.CAPES.GOV.BR/WBQUALIS/>. CCESO EN: < HTTP://QUALIS.CAPES.GOV.BR/WBQUALIS/PRINCIPAL.SEAM>. NÍVEL B1 DA VERSÃO IMPRESSA NA ÁREA DE AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR.
- QUALIS-CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR: <HTTP://QUALIS.CAPES.GOV.BR/WBQUALIS/>. ACCESO EN: < HTTP://QUALIS.CAPES.GOV.BR/WBQUALIS/PRINCIPAL.SEAM>. NÍVEL B1 DA VERSÃO DIGITAL NA ÁREA DE AVALIAÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS.

ALAIC

REVISTA LATINOAMERICANA DE  
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

LA REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN ES EDITADA POR LA ALAIC - ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN. SE TRATA DE UN PERIÓDICO CIENTÍFICO SEMESTRAL, DE ALCANCE INTERNACIONAL, QUE TIENE COMO OBJETIVO PRINCIPAL PROMOVER LA DIFUSIÓN, DEMOCRATIZACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCUELA DEL PENSAMIENTO COMUNICACIONAL LATINOAMERICANO. VISA, TAMBIÉN, AMPLIAR EL DIÁLOGO CON LA COMUNIDAD ACADÉMICA MUNDIAL Y CONTRIBUIR PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA SOCIEDAD EN EL CONTINENTE.

|  |  |
|--|--|
| EDITORA:   | MARGARIDA M. KROHLING KUNSCH (BRASIL)  |
| EDITOR ADJUNTO:  | ARLINDO REBECHI JUNIOR (BRASIL)  |
| COMISSÃO EDITORIAL<br>E EXECUTIVA / COMITÉ<br>EDITORIAL E EJECUTIVO:   | CLAUDIA NOCIOLINI REBECHI (BRASIL)<br>JORGE VILLENA MEDRANO (BOLIVIA)<br>MARIA CRISTINA GOBBI (BRASIL) |
| COORDENADORA DO DOSSIÊ TEMÁTICO /<br>COORDINADORA DE DOSSIER TEMÁTICO: | LUZ MARIA GARAY (MÉXICO)<br>MONICA FRANCHI CARNIELLO (BRASIL)<br>PAULA MORABES (ARGENTINA)             |

#### CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL

|   |   |  |
|---|---|--|
| Alfredo Alfonso (Argentina)             | Héctor Schmucler (Argentina)                | Migdalia Pineda de Alcázar (Venezuela) |
| Alberto Efendy Maldonado (Brasil)       | Helena Sousa (Portugal)                     | Miquel de Moragas (Espanya)            |
| Antonio Fidalgo (Portugal)              | Isabel Ferin (Portugal)                     | Moisés de Lemos Martins (Portugal)     |
| Antonio Pasquali (Venezuela)            | James Lull (Estados Unidos)                 | Muniz Sodré (Brasil)                   |
| Armand Mattelart (Francia)              | Jesús Martín-Barbero (Colombia)             | Nancy Díaz Larrañaga (Argentina)       |
| Bernard Miège (Francia)                 | João José Azevedo Curvello (Brasil)         | Octavio Islas Carmona (México)         |
| Bernardo Nosty (Espanha)                | Joaquim Mateus Paulo Serra (Portugal)       | Pedro Gilberto Gomes (Brasil)          |
| Cesar Ricardo Siqueira Bolaño (Brasil)  | John Downing (Estados Unidos)               | Rafael Alberto Perez (Espanha)         |
| Cicilia Maria Krohling Peruzzo (Brasil) | José Marques de Melo (Brasil)               | Raúl Fuentes Navarro (México)          |
| Delia Covi Druetta (México)             | Juan Gargurevich (Perú)                     | Ruy Sardinha Lopes (Brasil)            |
| Doris Fagundes Haussen (Brasil)         | Kaarle Nordenstreng (Finlandia)             | Sérgio Bairon (Brasil)                 |
| Eliseo Colón (Puerto Rico)              | Kenton Wilkinson (Estados Unidos)           | Sonia Virginia Moreira (Brasil)        |
| Eneus Trindade (Brasil)                 | Lucia Castellón (Chile)                     | Teresa Velázquez (Espanya)             |
| Enrique Bustamante (Espanya)            | Manuel Chaparro (Espanha)                   | Tereza Quiróz (Perú)                   |
| Enrique Sánchez Ruiz (México)           | Margarida Ledo Andión (Espanya)             | Thomas Tufte (Dinamarca)               |
| Erick Torrico Villanueva (Bolivia)      | Maria del Carmen Cevallos (Ecuador)         |  |
| Eugênia Barrichelo (Brasil)             | Maria Helena Weber (Brasil)                 |  |
| Francisco Sierra (Espanha)              | Maria Immacolata Vassallo de Lopes (Brasil) |  |
| Gaetan Tremblay (Canadá)                | Martín Becerra (Argentina)                  |  |
| Giovanni Bechelloni (Italia)            |   |  |
| Guillermo Orozco Gómez (México)         |   |  |
| Gustavo Cimadevilla (Argentina)         |   |  |

#### ASSISTENTE EDITORIAL / ASISTENTE EDITORIAL

CLAUDIA NOCIOLINI REBECHI (BRASIL)

#### SECRETARIA:

SANDI AURÉLIO (ESTAGIÁRIA)

#### REVISÃO / REVISIÓN

Jorge Villena Medrano (Espanol)

Pedro Ulsen (Português)

Marielza Correa (INGLÉS)

#### DISEÑO Y EDITORIALIZACIÓN ELECTRÓNICA

107artedesign

#### DIREÇÃO / DIRECCIÓN

Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación  
ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación  
Avenida Professor Lúcio Martins Rodrigues, 443, bloco 22, sala 25  
Cidade Universitária / Butantã - São Paulo - SP - Brasil - CEP 05508-900  
Tel./Fax: (55-11) 3091-8204 / 3091-2949  
Correo Electrónico: revistaalaic@usp.br  
Home page: www.alaic.net/revistaalaic  
ISSN on line: 2238-1694

## Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación

### Sistema de avaliação dos trabalhos:

A comissão editorial e executiva deste periódico promove chamadas de trabalhos para cada um dos números da revista e as contribuições recebidas participam de um processo de avaliação idôneo. Primeiramente, a editora e a comissão editorial verificam se os textos cumprem com os critérios formais, conforme as normas do periódico. Ao serem aprovados nesta primeira etapa, os trabalhos, sem identificação de autoria, são avaliados por dois membros do Conselho Editorial, no mínimo.

Ficha catalográfica elaborada por el  
Serviço de Biblioteca e Documentação - ECA/USP

Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación / / [publicação da Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación]. — Ano 14, n.26 (1º sem. 2017). — São Paulo: ALAIC, 2016-200 p; 28cm Semestral  
ISSN 1807-3026  
1. Comunicação 2. Comunicação - América Latina 3. Comunicação - Pesquisa 4. Meios de comunicação - América Latina I. Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.

CDD - 24 ed. - 302.2 302.2098

## EDITORIAL ..... 7

## DOSSIÊ TEMÁTICO/ DOSSIER TEMÁTICO ..... 19

EL ESPECTRO RADIOELÉCTRICO COMO BIEN COMÚN: UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA COMUNALIDAD Y LAS REDES CELULARES COMUNITARIAS EN OAXACA, MÉXICO ..... 19

INTERFACE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ..... 28

PERFIL DE AUDIÊNCIA DE RÁDIO EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ: A MÍDIA NÃO COMERCIAL COMO DIFUSORA DE CONTEÚDO REGIONAL ..... 38

LOS MEDIOS ESCOLARES CONVERSAN PARA VIVIR LA CIUDAD ..... 52

MÍDIA-EDUCAÇÃO, EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... 64

TECNOLOGÍAS DIGITALES Y DOCENCIA, PRÁCTICAS DE PROFESORES. ESTUDIO CUALITATIVO EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ..... 74

REDES SOCIALES DIGITALES Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE JÓVENES UNIVERSITARIOS DE MÉXICO Y CHILE: UNA REVISIÓN DE ESTUDIOS ..... 86

MECANISMOS DE INTERACCIÓN EN REDES SOCIO-DIGITALES. EL CASO DE ESTUDIANTES MEXICANOS DE POSGRADO ..... 96

ESCOLA, TABLET\* E VÍNCULOS SOCIAIS ..... 106

APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA POR MEIO DE E PARA O AUDIOVISUAL ..... 116

NOVOS LETRAMENTOS E ATIVISMO: APRENDIZAGENS FORMAL E INFORMAL NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS EM SÃO PAULO ..... 128

JUVENTUDE RURAL E NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE: UM ESTUDO DO USO DO CELULAR NO SUL DO BRASIL ..... 140

EDUCOMMUNICATION: A THEORETICAL APPROACH OF STUDYING MEDIA IN SCHOOL ENVIRONMENTS ..... 152

ARTICULACIONES ESTRATÉGICAS EN COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN PARA LEER ALAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ARGENTINA (2003-2015) ..... 164

A CONTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO PARA OS ESTUDOS MIGRATÓRIOS ..... 176

ESCUELAS, MEDIACIONES Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS ..... 192

TELEVISIÓN LOCAL Y CAMBIO SOCIAL: PROPUESTA DE MODELO PARTICIPATIVO PARA EL DESARROLLO MUNICIPAL EN CUBA ..... 204

STREET RIVER: PRÁTICAS DE CONVERGÊNCIA MÍDIÁTICA E DE IDENTIDADE NOS RIOS DA AMAZÔNIA ..... 214

A PERCEPÇÃO DE PERIFERIA NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE GRUPOS COMUNITÁRIOS EM FORTALEZA ..... 226

## ENTREVISTA ..... 338

EDUCOMUNICAÇÃO, DO MOVIMENTO POPULAR ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: O PERCURSO ACADÊMICO DE ISMAR DE OLIVEIRA SOARES ..... 338

## ESTUDOS/ESTUDIOS ..... 248

PROPUESTA FORMATIVA DE POSGRADO: LA MAESTRÍA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (ARGENTINA) ..... 248

## RESENHAS/RESEÑAS ..... 254

RESEÑA DEL LIBRO: REDES SOCIALES DIGITALES: LUGAR DE ENCUENTRO, EXPRESIÓN Y ORGANIZACIÓN PARA LOS JÓVENES ..... 254

LA DIVERSIDAD AUDIOVISUAL ..... 259

CONVERGENCIA EDUCATIVA EN AMERICA LATINA. LOS MEDIOS Y LA ESCUELA EN LA ERA DIGITAL ..... 263

MARIO KAPLÚN: MEMÓRIAS DE UM CAMPO ..... 267

## NORMAS ..... 274



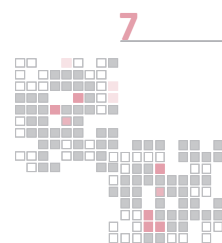
## Comunicação e Educação para uma prática transformadora

A *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, nesta edição, tem como dossiê temático “Comunicação, educação, tecnologia e desenvolvimento”. Trata-se de áreas de estudos latino-americanos muito relevantes para a ALAIC, integrando seus grupos de trabalhos (GTs) desde quando estes foram instituídos pela entidade nos anos 1990. Os GTs sempre foram muito atuantes e produtivos, tendo sido mesmo objeto de obras coletivas de textos apresentados nos congressos, como as que foram coordenadas por Delia Crovi (*Comunicación y educación: perspectiva latinoamericana*, 2001) e Gustavo Cimadevilla (*Comunicación, tecnología y desarrollo: discusiones y perspectivas desde el sur*, 2002, e *Comunicación, tecnología y desarrollo: debates actuales*, 2004).

Este periódico científico, ao produzir um dossiê específico desta temática em tempos de grandes transformações e de revolução da era digital, que afetam diretamente a forma de educar e de produzir conhecimentos, espera contribuir para o debate e para intervir nos processos e nas ações educativas e socioculturais em benefício das nossas populações latino-americanas. A formação de uma consciência crítica só será possível se o processo educativo e o processo comunicativo estiverem imbricados, gerando uma prática transformadora. Acreditamos que tal constatação se faz muito presente e necessária para repensar o papel da comunicação, da educação e da tecnologia na sociedade contemporânea e da informação.

Este dossiê apresenta o estado da arte dos estudos nas áreas de comunicação, educação, tecnologia e desenvolvimento que se configuram no cenário da pesquisa acadêmica latino-americana e só podem ser pensados sob o prisma interdisciplinar. O enfoque na comunicação se justifica pelo papel que a mídia desempenha nos processos sociais, fato que ficou ainda mais evidente com a tecnologia digital. O foco na educação é sustentado na incorporação de novas tecnologias nos processos educacionais, tanto presenciais como a distância, bem como na formação de um contexto no qual os educandos e educadores possuem amplo acesso à informação por meio das mídias. A tecnologia é o elo que fomenta a discussão proposta neste dossiê. Por fim, o desenvolvimento resulta do modo como uma sociedade lida com os processos, entre os quais a produção e o uso de tecnologias, norteadas pelo pensamento de qual sociedade ela quer ser. A proposta deste dossiê se trata de refletir, em seus aspectos teóricos e metodológicos, a respeito da articulação do campo acadêmico de comunicação/educação à medida em que entendemos sua emergência e desenvolvimento cada vez mais consolidados em pesquisas conjuntas.

Neste número especial temos o privilégio de contar com a entrevista concedida a Claudemir Edson Viana pelo professor Ismar de Oliveira Soares. Docente vinculado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São



Paulo (ECA-USP). Fundador do Núcleo de Comunicações e Educação da ECA-USP, articulador da criação da licenciatura em Educomunicação nessa mesma instituição e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), coube a Ismar o protagonismo dos estudos e das práticas dessa área no Brasil. Sua liderança tem movido equipes de pesquisadores para concretização de inúmeras iniciativas em prol do desenvolvimento dos campos da comunicação e da educação no país, com grandes reflexos no exterior. Sua obra e o trabalho realizado ao longo de sua carreira, com reconhecimento internacional, expressam significativas contribuições na formação de massa crítica voltada à produção de novos conhecimentos e a atividades de extensão de interesse público.

No dossiê desta edição apresentam-se artigos resultantes de pesquisas situadas em países como Brasil, Bolívia, Chile, Argentina, Uruguai, Cuba e México, o que reflete a capilaridade dos estudos que entrelaçam comunicação, educação tecnologia e desenvolvimento na América Latina. O conjunto de artigos evidencia alguns aspectos norteadores desse debate.

Uma primeira vertente a destacar é a permeabilidade das mídias tradicionais e sociais nas diversas instâncias da sociedade, desde os espaços institucionais, como a escola, até grupos minoritários ou ideologicamente dissonantes do senso comum, que se apropriam das tecnologias de comunicação para ampliar sua voz na sociedade, em um processo diretamente relacionado ao desenvolvimento social. Entram nessa seara os textos “El espectro radioeléctrico como bien común: una reflexión en torno a la comunalidad y las redes celulares comunitarias en Oaxaca, México”, de Carlos F. Baca-Feldman, Daniela Parra Hinojosa e Erick Huerta Velázquez; “Redes sociales digitales y participación política de jóvenes universitarios de México y Chile: una revisión de estudios”, de Fernando de Jesús Domínguez Pozos, Rocío López González e Gladys Ortiz-Henderson; “Juventude rural e novas formas de sociabilidade: um estudo do uso do celular no sul do Brasil”, de Ângela Cristina Trevisan Felippi e Ana Carolina D. Escosteguy; “Street River: práticas de convergência midiática e de identidade nos rios da Amazônia”, de Lucas Gil Corrêa dos Santos e Manuela do Corral Vieira; “A percepção de ‘periferia’ na produção audiovisual de grupos comunitários em Fortaleza”, de Samaisa dos Anjos Xavier Henrique e Edgard Patrício; “Novos letramentos e ativismo: aprendizagens formal e informal nas ocupações de escolas em São Paulo”, de Richard Romancini e Fernanda Castilho; e, por fim, “Interface comunicação educação e relações étnico-raciais”, de Rosângela Malachias.

Uma segunda vertente identificada nos textos do dossiê legitima a escola como protagonista da mudança social por meio da educação, estabelecendo a interface com o campo da comunicação por meio da difusão do conceito e das práticas de educomunicação. Tal abordagem se manifesta nos artigos “Los medios escolares conversan para vivir la ciudad”, de Juan Carlos Ceballos Sepúlveda e Beatriz Elena Marín Ochoa; “Mídia-educação, educomunicação e formação de professores”, de Sérgio Fabiano Annibal, Caroline Kraus Luvizotto e Érika Porceli Alaniz; “Tecnologías digitales y docencia, prácticas de profesores. Estudio cualitativo en la Universidad Pedagógica Nacional”, de Luz María Garay Cruz e Mariana Martínez Aréchiga; “Mecanismos de interacción en redes socio-digitales: el caso de estudiantes mexicanos de posgrado”, de Delia Covi; “Escola, tablet e vínculos sociais”, de Norval Baitello Jr e Helena Maria Cecília Navarrete; “Aprendizagem na cibercultura por meio de e para o audiovisual”, de Suyanne Tolentino de Souza; “Educommunication: a theoretical approach of studying media in school environments”, de Julio César Mateus e María Teresa Quiroz.



Em perspectivas teórico-reflexivas, apresentam-se os textos “Escuelas, mediaciones y experiencias significativas”, de Eva da Porta, e “Articulaciones estratégicas en comunicación/educación para leer a las políticas públicas inclusivas en Argentina (2003-2015)”, de Paula Morabes, Darío Gabriel Martínez e Vanina Vissani. Essa vertente de abordagens é coroada com a seção da entrevista, na qual Ismar de Oliveira Soares prestigia os leitores apresentando sua trajetória de pesquisador no campo da educomunicação.

Identifica-se ainda uma terceira vertente nos textos que compõem o dossiê desta edição, apresentando estudos de mídias que se estruturam e se posicionam como instrumentos de desenvolvimento regional, ao se distanciarem do modelo de mídia comercial, predominante na maioria dos países latino-americanos. O texto “Televisión local y cambio social: propuesta de modelo participativo para el desarrollo municipal en Cuba”, de Dagmar Herrera Barreda e Hilda Saladrigas Medina, evidencia que a mídia televisiva pode operar a partir de outra lógica, alternativa à comunicação massiva aliada à indústria cultural, demonstrando que as mídias ganham a dimensão que a sociedade atribui a elas. O artigo “Perfil de audiência de rádio educativa no município de Taubaté: a mídia não-comercial como difusora de conteúdo regional”, de Monica Franchi Carniello, Hugo Análio da Mota e Moacir José dos Santos, revela que veículos locais possuem representatividade e impacto em esfera local, exercendo uma função distinta dos veículos pertencentes aos grandes grupos de mídia. E os autores Mohammed El Hajji e Camila Escudero contribuem com a edição ao abordar um tema atual: “A contribuição da comunicação para os estudos migratórios”.

Na seção de “Estudios”, María Belén Fernández escreve sobre a Maestría en Comunicación y Educación da Facultad de Periodismo y Comunicación Social da Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Esse programa de pós-graduação visa formar quadros de pessoas que possam intervir na complexa realidade sociocultural da América Latina e contribuir como desenvolvimneto qualitativo do campo acadêmico da comunicação e educação.

Por fim, com a intenção de disseminar e compartilhar um pouco da produção acadêmica latino-americana, apresentam-se resenhas dos livros “Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes”; “El audiovisual en la era digital: políticas y estrategias para la diversidad”; “Comunicación: memorias de un campo” “Convergencia educativa en América Latina. Los medios y la escuela en la era digital” com a intenção de disseminar e compartilhar um pouco da produção acadêmica latino-americana.

Nossa esperança é que esta edição da *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* contribua para o aprofundamento dos estudos e das práticas da educação e da comunicação numa perspectiva eminentemente interdisciplinar e integrada, com vistas a uma intervenção salutar na sociedade e a uma formação mais crítica dos nossos professores, pesquisadores, estudantes e profissionais. Nesse sentido, desejamos a todos uma boa leitura.

Margarida Maria Krohling Kunsch  
Editora

**Coordenadoras do dossiê**

Luz María Garay

Monica Franchi Carniello

Paula Morabes

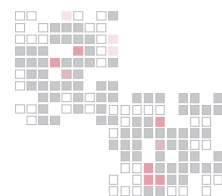
## Comunicación y Educación para una práctica transformadora

La *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, en esta edición, presenta como dossier temático “Comunicación, educación, tecnología y desarrollo”. Se trata de áreas de estudios latinoamericanos muy relevantes para la ALAIC, integrando sus grupos de trabajos (GTs) desde cuando estos fueron instituidos por la entidad en los años 1990. Los GTs siempre fueron altamente actuantes y productivos, habiendo sido el mismo objeto de obras colectivas de textos presentados en los congresos, como las que fueron coordinadas por Delia Crovi (*Comunicación y educación: perspectiva latinoamericana*, 2001) y Gustavo Cimadevilla (*Comunicación, tecnología y desarrollo: discusiones y perspectivas desde el sur*, 2002, y *Comunicación, tecnología y desarrollo: debates actuales*, 2004).

Este periódico científico, al producir un dossier específico de esta temática en tiempos de grandes transformaciones y de revolución de la era digital, que afectan directamente la forma de educar y de producir conocimientos, espera contribuir para el debate y para intervenir en los procesos y en las acciones educativas y socioculturales en beneficio de nuestras poblaciones latinoamericanas. La formación de una conciencia crítica sólo será posible si el proceso educativo y el proceso comunicativo estuviesen aplicados, generando una práctica transformadora. Creemos que tal constatación se hace muy presente y necesaria para repensar el papel de la comunicación, de la educación y de la tecnología en la sociedad contemporánea y de la información.

Este dossier presenta el estado del arte de los estudios en las áreas de comunicación, educación, tecnología y desarrollo que se configuran en el escenario de la investigación académica latinoamericana y sólo pueden ser pensadas sobre el prisma interdisciplinar. El enfoque en la comunicación se justifica por el papel que los medios desempeñan en los procesos sociales, hecho que se encuentra todavía más evidente con la tecnología digital. El foco en la educación es sustentado en la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos educacionales, tanto presenciales como la distancia, bien como en la formación de un contexto en el cual los educandos y educadores poseen amplio acceso a la información a través de los medios de comunicación. La tecnología es el hilo conductor que fomenta la discusión propuesta en este dossier. Finalmente, el desarrollo resulta del modo como una sociedad lida con los procesos, entre los cuales la producción y el uso de tecnologías, norteadas por el pensamiento de cuál sociedad ella quiere ser. Se propone asimismo en este dossier reflexionar en sus aspectos teóricos y metodológicos respecto de la articulación como campo académico de comunicación/educación en la medida que entendemos que emerge un recorrido cada vez más consolidado de investigación en dicha conjunción.

En este número especial tenemos el privilegio de contar con la entrevista concedida a Claudemir Edson Viana por el profesor Ismar de Oliveira Soares. Docente vinculado a la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo (ECA-USP). Fundador del Núcleo de Comunicaciones y Educación de la ECA-USP, articulador de la creación de la licenciatura en Educomunicación



en esa misma institución y presidente de la Asociación Brasileira de Investigadores y Profesionales en Educomunicación (ABPEducom), le incumbió a Ismar el protagonismo de los estudios y de las prácticas de esa área en el Brasil. Su liderazgo ha movilizado equipos de investigadores para la concretización de inúmeras iniciativas en pro del desenvolvimiento de los campos de la comunicación y de la educación en el país, con grandes reflejos en el exterior. Su obra y el trabajo realizado a lo largo de su carrera, con reconocimiento internacional, expresan significativas contribuciones a la formación de masa crítica dirigida a la producción de nuevos conocimientos y a actividades de extensión de interés público.

En el dossier de esta edición se presentan artículos resultantes de investigaciones situadas en países como Brasil, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay, Cuba y México, lo que refleja la capilaridad de los estudios que entrelazan comunicación, educación tecnología y desarrollo en América Latina. El conjunto de artículos evidencia algunos aspectos que norlean ese debate.

Una primera vertiente a destacar es la permeabilidad de los medios tradicionales y sociales en las diversas instancias de la sociedad, desde los espacios institucionales, como la escuela, hasta grupos minoritarios o ideológicamente disonantes del sentido común, que se apropian de las tecnologías de comunicación para ampliar su voz en la sociedad, en un proceso directamente relacionado al desenvolvimiento social. Entran en ese argumento los textos: “El espectro radioeléctrico como bien común: una reflexión en torno a la comunalidad y las redes celulares comunitarias en Oaxaca, México”, de Carlos F. Baca-Feldman, Daniela Parra Hinojosa y Erick Huerta Velázquez; “Redes sociales digitales y participación política de jóvenes universitarios de México y Chile: una revisión de estudios”, de Fernando de Jesús Domínguez Pozos, Rocío López González y Gladys Ortiz-Henderson; “Juventud rural y nuevas formas de sociabilidad: un estudio del uso del celular en el sur del Brasil”, de Ângela Cristina Trevisan Felippi y Ana Carolina D. Escosteguy; “Street River: prácticas de convergencia mediática y de identidad en los ríos de la Amazonia”, de Lucas Gil Corrêa dos Santos y Manuela do Corral Vieira; “La percepción de ‘periferia’ en la producción audiovisual de grupos comunitarios en Fortaleza”, de Samaisa dos Anjos Xavier Henrique y Edgard Patrício; “Nuevos letramientos y activismo: aprendizaje formal e informal en las ocupaciones de escuelas en São Paulo”, de Richard Romancini y Fernanda Castilho; y, por fin, “Interface comunicación educación y relaciones étnico-raciales”, de Rosangela Malachias.

Una segunda vertiente identificada en los textos del dossier legitima a la escuela como protagonista del cambio social por medio de la educación, estableciendo la interface con el campo de la comunicación por medio de la difusión del concepto y de las prácticas de educomunicación. Tal abordaje se manifiesta en los artículos “Los medios escolares conversan para vivir la ciudad”, de Juan Carlos Ceballos Sepúlveda y Beatriz Elena Marín Ochoa; “Medios-educación, educomunicación y formación de profesores”, de Sérgio Fabiano Annibal, Caroline Kraus Luvizotto y Érika Porceli Alaniz; “Tecnologías digitales y docencia, prácticas de profesores. Estudio cualitativo en la Universidad Pedagógica Nacional”, de Luz María Garay Cruz y Mariana Martínez Aréchiga; “Mecanismos de interacción en redes socio-digitales: el caso de estudiantes mexicanos de posgrado”, de Delia Crovi; “Escuela, tableta y vínculos sociales”, de Norval Baitello Jr y Helena Maria Cecília Navarrete; “Aprendizaje en la cibercultura por medio de y para lo audiovisual”, de Suyanne Tolentino de Souza; “Educomunicación: una aproximación teórica al estudio de los medios de comunicación en los ambientes escolares”, de Julio César Mateus y María Teresa Quiroz. En perspectivas teórico-reflexivas, se presentan los textos “Escuelas, mediaciones y experiencias significativas”, de Eva da Porta, y “Articulaciones estratégicas en comunicación/educación para leer a las políticas públicas inclusivas en Argentina (2003-2015)”, de Paula Morabes, Darío Gabriel Martínez y Vanina Vissani. Esa vertiente de abordajes se encuentra coronada con la sección entrevista, en la cual Ismar de Oliveira Soares prestigia a los lectores presentando su trayectoria de investigador en el campo de la educomunicación.

Se identifica también una tercera vertiente en los textos que componen el dossier de esta edición,

presentando estudios de medios que se estructuran y se posicionan como instrumentos de desarrollo regional, al distanciarse del modelo de medio comercial, predominante en la mayoría de los países latinoamericanos. El texto: “Televisión local y cambio social: propuesta de modelo participativo para el desarrollo municipal en Cuba”, de Dagmar Herrera Barreda y Hilda Saladrigas Medina, evidencia que los medios televisivos pueden operar a partir de otra lógica, alternativa a la comunicación masiva aliada a la industria cultural, demostrando que los medios ganan la dimensión que la sociedad les atribuye. El artículo “Perfil de audiencia de radio educativa en el municipio de Taubaté: los medios no-comerciales como difusores de contenido regional”, de Monica Franchi Carniello, Hugo Análio da Mota y Moacir José dos Santos, revela que vehículos locales poseen representatividad e impacto en esfera local, ejerciendo una función distinta de los vehículos pertenecientes a los grandes grupos mediáticos. Y los autores Mohammed El Hajji y Camila Escudero contribuyen con la edición al abordar un tema actual: “La contribución de la comunicación para los estudios migratorios”.

En la sección de “Estudios”, María Belén Fernández escribe sobre la Maestría en Comunicación y Educación da Facultad de Periodismo y Comunicación Social da Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Ese programa de posgrado pretende formar cuadros de personas que puedan intervenir en la compleja realidad sociocultural de América Latina y contribuir con el desenvolvimiento cualitativo del campo académico de la comunicación/educación.

Finalmente, con la intención de diseminar y compartir un poco sobre la producción académica latinoamericana, se presentan reseñas de los libros “Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes”; “El audiovisual en la era digital: políticas y estrategias para la diversidad”; “Comunicación: memorias de un campo” y “Convergencia educativa en América Latina. Los medios y la escuela en la era digital”.

Nuestra esperanza es que esta edición de la *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* contribuya para profundizar los estudios y las prácticas de la educación y de comunicación en una perspectiva eminentemente interdisciplinar e integrada, con vistas a una intervención saludable en la sociedad y a una formación más crítica de nuestros profesores, investigadores, estudiantes y profesionales. En ese sentido, deseamos a todos una bue lectura.

Margarida Maria Krohling Kunsch

Editora

**Coordinadoras del dossier**

Luz María Garay

Monica Franchi Carniello

Paula Morabes

EL ESPECTRO RADIOELÉCTRICO COMO BIEN COMÚN: UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA COMUNALIDAD Y LAS REDES CELULARES COMUNITARIAS EN OAXACA, MÉXICO

**Carlos F. Baca-Feldman, Daniela Parra Hinojosa y Erick Huerta Velázquez 19**

INTERFACE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**Rosangela Malachias 28**

PERFIL DE AUDIÊNCIA DE RÁDIO EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ: A MÍDIA NÃO COMERCIAL COMO DIFUSORA DE CONTEÚDO REGIONAL

**Monica Franchi Carniello, Hugo Análio da Mota y Moacir José dos Santos 38**

LOS MEDIOS ESCOLARES CONVERSAN PARA VIVIR LA CIUDAD

**Juan Carlos Ceballos Sepúlveda, Beatriz Elena Marín Ochoa 52**

MÍDIA-EDUCAÇÃO, EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Sérgio Fabiano Annibal, Caroline Kraus Luvizotto y Érika Porceli Alaniz 64**

TECNOLOGÍAS DIGITALES Y DOCENCIA, PRÁCTICAS DE PROFESORES. ESTUDIO CUALITATIVO EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**Luz María Garay Cruz y Mariana Martínez Aréchiga 74**

REDES SOCIALES DIGITALES Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE JÓVENES UNIVERSITARIOS DE MÉXICO Y CHILE: UNA REVISIÓN DE ESTUDIOS

**Fernando de Jesús Domínguez Pozos, Rocío López González y Gladys Ortiz-Henderson 86**

MECANISMOS DE INTERACCIÓN EN REDES SOCIO-DIGITALES. EL CASO DE ESTUDIANTES MEXICANOS DE POSGRADO

**Délia Crovi 96**

ESCOLA, TABLET\* E VÍNCULOS SOCIAIS

**Norval Baitello Jr., Helena Maria Cecília Navarrete 106**

APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA POR MEIO DE E PARA O AUDIOVISUAL

**Suyanne Tolentino de Souza 116**



NOVOS LETRAMENTOS E ATIVISMO: APRENDIZAGENS FORMAL E  
INFORMAL NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS EM SÃO PAULO

**Richard Romancini, Fernanda Castilho 128**

JUVENTUDE RURAL E NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE: UM ESTUDO DO  
USO DO CELULAR NO SUL DO BRASIL

**Ângela Cristina Trevisan Felippi, Ana Carolina D. Escosteguy 140**

EDUCOMMUNICATION: A THEORETICAL APPROACH OF STUDYING  
MEDIA IN SCHOOL ENVIRONMENTS

**Julio César Mateus, María Teresa Quiroz 152**

ARTICULACIONES ESTRATÉGICAS EN COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN  
PARA LEER ALAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN DE  
JÓVENES Y ADULTOS EN ARGENTINA (2003-2015)

**Paula Morabes, Darío Gabriel Martínez y Vanina Vissani 164**

A CONTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO PARA OS ESTUDOS MIGRATÓRIOS

**Mohammed ElHajji y Camila Escudero 176**

ESCUELAS, MEDIACIONES Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

**Eva Da Porta 192**

TELEVISIÓN LOCAL Y CAMBIO SOCIAL: PROPUESTA DE MODELO  
PARTICIPATIVO PARA EL DESARROLLO MUNICIPAL EN CUBA

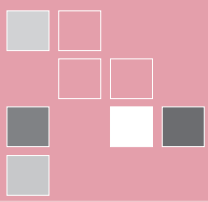
**Dagmar Herrera Barreda y Hilda Saladrigas Medina 204**

STREET RIVER: PRÁTICAS DE CONVERGÊNCIA MUDIÁTICA E DE  
IDENTIDADE NOS RIOS DA AMAZÔNIA

**Manuela do Corral Vieira y Lucas Gil Corrêa dos Santos 214**

A PERCEPÇÃO DE PERIFERIA NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE  
GRUPOS COMUNITÁRIOS EM FORTALEZA

**Samaisa dos Anjos Xavier Henrique y Edgard Patrício 226**



# EL ESPECTRO RADIOELÉCTRICO COMO BIEN COMÚN: UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA COMUNALIDAD Y LAS REDES CELULARES COMUNITARIAS EN OAXACA, MÉXICO

THE RADIO SPECTRUM AS A COMMON GOOD: A REFLECTION ABOUT THE "COMUNALIDAD" AND COMMUNITY CELLULAR NETWORKS IN OAXACA, MEXIC

*O ESPECTRO DE RÁDIO COMO UM BEM COMUM: UMA REFLEXÃO SOBRE A "COMUNALIDAD" E AS REDES CELULARES COMUNITÁRIAS EM OAXACA, MÉXICO*

## Carlos F. Baca-Feldman

■ Docente investigador en la Universidad Iberoamericana Puebla (UIA Puebla). Doctorante en Sociología por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vález Pliego de la BUAP. Coordina el área de investigación de REDES A.C.

■ E-mail: [bacafeldman@gmail.com](mailto:bacafeldman@gmail.com)

## Daniela Parra Hinojosa

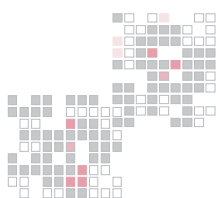
■ Docente en la Maestría de Comunicación y Cambio Social (UIA Puebla) y en la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de la UNAM campus Morelia. Maestra en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Coordina el área de difusión de REDES A.C.

■ E-mail: [dan.parra@yahoo.com](mailto:dan.parra@yahoo.com)

## Erick Huerta Velázquez

■ Doctorante en Desarrollo Rural en la UAM Xochimilco. Experto de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) para temas de conectividad en zonas apartadas y pueblos indígenas. Coordinador general adjunto de REDES A.C.

■ E-mail: [redescomunica@gmail.com](mailto:redescomunica@gmail.com)



## RESUMEN

A partir del 2013, 18 comunidades del estado de Oaxaca, México, han generado las bases de un sistema autónomo de telefonía celular, apoyados por dos organizaciones sociales: Rhizomatica y REDES A.C. En el presente intentamos sistematizar el proceso y las relaciones sociales que han traído consigo estas primeras experiencias. Para ello queremos proponer un análisis del proceso partiendo de una epistemología propia de los pueblos oaxaqueños: la comunalidad. Ello nos permitirá ver las posibilidades, límites y contradicciones de esta forma de apropiación tecnológica.

**PALABRAS CLAVES:** RELACIONES SOCIALES; TELEFONÍA CELULAR; COMUNALIDAD; OAXACA.

## ABSTRACT

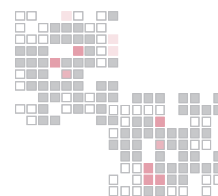
Since 2013, 18 communities in the state of Oaxaca, Mexico, have created the bases for their own autonomous cellular telephone system, supported by two social organizations: Rhizomatica and REDES A.C. In this paper, we try to systematize the process and the social relations that have emerged from these early experiences. For this purpose, we want to propose the analysis of the process from an epistemology characteristic of the peoples of Oaxaca: the “comunalidad”. This point of view will allow us to determine the possibilities, limits and contradictions of this kind of technological appropriation.

**KEYWORDS:** SOCIAL RELATIONS; CELLULAR TELEPHONY; “COMUNALITY”; OAXACA.

## RESUMO

Desde 2013, 18 comunidades do estado de Oaxaca, no México têm gerado as bases de um sistema autónomo de telefonia celular, apoiados por duas organizações sociais: Rhizomatica e REDES A.C. Neste texto, tentamos sistematizar o processo e as relações sociais que têm trazido estas primeiras experiências. Neste sentido, queremos propor uma análise do processo partindo de uma epistemologia própria dos povos de Oaxaca: a “comunalidad”. Isso nos permitirá estabelecer as possibilidades, os limites e as contradições desta forma de apropriação tecnológica.

**PALAVRAS-CHAVE:** RELAÇÕES SOCIAIS; TELEFONIA CELULAR; “COMUNALIDAD”; OAXACA.





## 1. Introducción

El espectro radioeléctrico se encuentra en una paradoja constante entre su apropiación por empresas privadas y su utilización como bien común por parte de las comunidades. Desde tal perspectiva, este trabajo forma parte de un esfuerzo colectivo en la sistematización de la experiencia de las Redes de Telefonía Celular Comunitaria desarrolladas en el estado de Oaxaca, México. Este proyecto, que toma forma en el año 2013, surge a partir de una articulación entre las autoridades de la comunidad de Talea de Castro y las organizaciones Rhizomatica y Redes por la Diversidad, Equidad y Sustentabilidad A.C. (REDES A.C.). Al momento de realizar este artículo, en octubre de 2016, ya son 18 las comunidades en la región que cuentan con una red de telefonía celular propia. Estas comunidades han logrado desafiar los límites entre la regulación del Estado, la apropiación del espectro por las grandes empresas de telecomunicaciones y los conflictos internos de la comunidad para poder consolidar su propio sistema de telefonía celular.

Con base en la experiencia de los actores involucrados queremos sistematizar los principales retos a los que se ha enfrentado el proyecto y que tienen que ver con las posibilidades, límites y contradicciones que envuelven estos procesos. En general, es nuestra intención proponer un trabajo de investigación que centre la mirada en la dimensión del espectro radioeléctrico como bien común a partir de la experiencia concreta de las Redes de Telefonía Celular Comunitaria en Oaxaca. El texto que aquí se presenta marca algunas de las ideas iniciales y análisis de datos empíricos que nos van permitiendo ver la complejidad y las posibilidades de un proyecto como éste.

## 2. ¿Qué es una red de telefonía celular comunitaria?

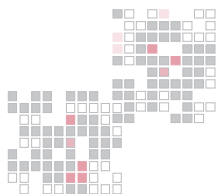
Las redes de telefonía celular comunitaria que existen hasta el momento se caracterizan por ser

proyectos en donde convergen dos comunidades. Por un lado, las comunidades indígenas oaxaqueñas y por otro lado, las comunidades de hackers.

Si bien las comunidades indígenas oaxaqueñas comparten mucho de las formas de vida de otros pueblos originarios, tienen características propias. A este modo de vida se le ha conceptualizado como comunalidad. Aunque abordaremos este aspecto con mayor detalle más adelante, es importante señalar que aquello que ha posibilitado este proceso de apropiación tecnológica tiene que ver con su noción de autonomía, su sistema de cargos y los bienes comunes (Bloom, 2015). Estas comunidades eligen la elaboración del proyecto y los lineamientos particulares del funcionamiento de cada red de acuerdo a sus formas organizativas.

Por otro lado, la comunidad de hackers ha jugado un papel preponderante en el desarrollo de los mecanismos necesarios para dar forma a cada una de las redes. El proyecto se apoya en la utilización del software libre que busca la decodificación de la tecnología cerrada del GSM para abrirla a una codificación accesible para los usuarios. En este sentido, se trastoca la relación de propiedad privada que existe en el código de programación. La comunidad de hackers que trabaja en este proyecto puede comprender en cierta manera las lógicas de organización de las comunidades indígenas, pues en el fondo, también trabajan con esquemas colectivos de producción. Como lo señalan Laval y Dardot,

*Un “hacker”, término que designa tanto a un programador apasionado como alguien dotado para la informática, no sería un lobo solitario que actúa por su propia cuenta, ni un simple geek preocupado tan sólo por los rendimientos de su máquina. La hacker ethics, tal como se expone en cierto número de obras, tiene varias dimensiones. Se basa en cierto ethos de la alegría, un compromiso en favor de la libertad, una relación con la*



*comunidad orientada hacia el “don generalizado” (2015, p. 195).*

Estas dos comunidades se han articulado en torno a este proyecto desde más o menos cinco años. En dicho proceso, las dos organizaciones externas que han servido como paraguas para la realización de este proyecto intentan seguir las lógicas de la producción y generación de proyectos con metodologías colectivas. En primer lugar, Rhizomatica ha generado una red de hackers que, coordinados por Peter Bloom y colaborando desde diversos lugares del mundo, han desarrollado las herramientas tecnológicas basadas en software y hardware libre necesarias para la transmisión de mensajes y llamadas, administración de usuarios, etc. Asimismo, son los encargados de la implementación y funcionamiento operativo de cada una de las redes, desde presentar el proyecto en las asambleas comunitarias, colocar las antenas y equipos, y dar seguimiento a los usuarios y problemas técnicos de la red. Por otro lado, REDES A.C. ha apoyado el proceso a través de la creación de un marco legal que permita la utilización del espectro radioeléctrico para estos fines, así como en la evaluación y seguimiento organizativo de los distintos actores de la red.

Otro aspecto a considerar es la infraestructura que se requiere para que todo el sistema funcione. Yochai Benkler (en Lessig, 2001) propone pensar a las telecomunicaciones en tres capas, las cuales se encuentran integradas en cada una de las redes de telefonía celular comunitaria:

- La capa *física*, por aquella en la que viajan los datos, va a tener tres elementos: una red local comunitaria a través de la banda 850Mhz, una red de transporte por enlaces WiFi y un concesionario de telecomunicaciones que enlaza con la red troncal.
- La capa *lógica* o *código*, que se refiere a la creación de los insumos necesarios para el

funcionamiento a través de programación de software libre y que genera la interacción entre los elementos de la capa física.

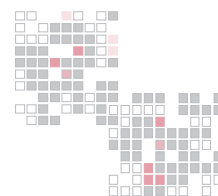
- La capa de *información* o *contenidos*, en esta dimensión se integran todos aquellos datos que son generados por los usuarios de la red. La característica esencial en las redes de telefonía celular comunitaria en este aspecto es que toda la información se mantiene de manera confidencial y no tiene usos comerciales (como sucede con las grandes empresas).

•

Como podemos ver con este breve esbozo de la organización de las redes de telefonía celular comunitarias, el trabajo que se ha realizado para consolidar estos proyectos se basa en la colaboración de diferentes actores. El objetivo es sentar las bases de infraestructura necesarias para que las comunidades puedan operar, administrar y gestionar sus propios proyectos de comunicación y telecomunicaciones rurales e indígenas. Sin embargo, para poder comprender estos procesos es necesario adentrarnos en el contexto general en el que se articulan.

### 3. ¿En qué contexto y cómo se articulan estas redes?

A partir de los años noventa, con el desarrollo del Internet y la telefonía celular, se ha vuelto cada vez más posible reducir las distancias físicas y permitir el acceso a información en tiempos y espacios geográficos muy reducidos. No obstante, muchas de las comunidades rurales en América Latina aún no cuentan con sus propios medios debido a límites impuestos por una lógica mercantilizada del espacio radioeléctrico que busca la atracción de miles de clientes para recuperar la inversión de las grandes corporaciones. Esto, entre otros conflictos, conlleva la monopolización de los servicios de telecomunicaciones en la región. En México el mercado de las telecomuni-



caciones encuentra comandado por Grupo Carso con un 71% de telefonía celular, 85% de telefonía fija y 76.9% de Internet (Huerta-Wong y Gómez, 2013); ello hace de Carlos Slim, el principal accionista de esta empresa, el segundo hombre más rico del mundo, con 65.9 billones de dólares (Forbes, 2015). Grupo Carso se expande por toda Latinoamérica con otros emporios de telecomunicaciones como la prestadora de servicios de telefonía celular Claro.

Cuando observamos las cifras de penetración de la telefonía celular en México y el mundo nos damos cuenta de la disparidad que existe con respecto al acceso a este servicio. La Unión Internacional de Telecomunicaciones (2013) señala que existen más de 1,000 millones de personas sin cobertura celular. En México son más de 50,000 las comunidades sin este servicio. Por otro lado, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2012), el 53% de los oaxaqueños en el año 2010 vivía en comunidades de menos de 2,500 habitantes. Debido a la cantidad de habitantes de estos pueblos, las grandes compañías de telecomunicaciones no invierten en todas estas “pequeñas” comunidades.

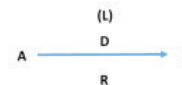
Aun suponiendo que la cobertura celular y de Internet se pudiera dar en todo el país, el hecho de que los fines que se persigan sean meramente lucrativos hace que este servicio sea muy costoso y requiera un porcentaje muy alto del ingreso de los usuarios. Al respecto, Félix Reyes, de la comunidad de Santa María Alotepec Mixe, cuenta que en 1990 se solicitó a Telmex la instalación de una caseta telefónica en la comunidad, pero no funcionó por los derrumbes y fuertes lluvias que dañaban el cableado. Además de ello, el servicio resultaba muy costoso: “Hablar un minuto equivale a unos 5-6 pesos y para la gente que sólo llega a ganar el salario mínimo pues eso es un desayuno” (entrevista personal, 2015).

Sin embargo, no podemos quedarnos en el análisis de la mercantilización de las TICs como

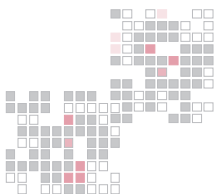
herramientas de reproducción del capitalismo. Desde nuestro punto de vista, y apoyados en un sinfín de experiencias en todo el mundo, nos damos cuenta que las TICs son utilizadas por muchos grupos sociales como las herramientas necesarias para la transformación de sus condiciones de vida. Como de Sola lo señala al hablar de la historia de la radio,

*Existe una interacción entre los útiles y las ideas de los hombres sobre cómo utilizarlos. Un cuchillo de acero puede tener un filo más afilado que uno anterior, pero una sociedad puede utilizarlo como una espada en la guerra y otra para ahorrar trabajo al recolectar la cosecha; y del mismo modo con la reproducción electrónica del sonido ya sea con cables o con ondas de radio. El aparato no predestinó las cosas para las que era usado. Eso surgió de una interacción entre aquello para lo que la tecnología era útil y lo que la gente quería y estaba preparada para pensar (1992, p. 88).*

En este sentido, coincidimos con de Sola al plantear que las herramientas no tienen una función determinada por el momento de su creación, por el contrario, pueden y son adaptadas conforme a necesidades particulares en un espacio y tiempo determinados.



Un ejemplo claro de ello se da a partir del 2013 cuando un grupo de comunidades rurales e indígenas en el estado de Oaxaca, México emprendieron un proyecto de construcción de sus propias Redes de Telefonía Celular Comunitaria. Estas redes se han configurado como una nueva manera de entender la apropiación comunitaria de las telecomunicaciones con fines articulados-



res de la transformación social. Su mayor logro ha sido poner en tela de juicio la noción de que el espectro radioeléctrico es un elemento del territorio que puede ser utilizado no sólo para obtener beneficios económicos para las grandes corporaciones, sino como un bien común que pertenece a las comunidades. Son ellas quienes tienen el derecho de utilizarlo en pro de la mejora en las condiciones de vida de sus habitantes. Esto resulta claro cuando Belisario, de Alotepec, nos comentaba:

*Ahora la telefonía ya no es cuestión de lujo como se manejaba antes, ahora es muy necesario. Es algo que sí sirve, necesitamos todos los días, sobre todo en mi caso, que tengo familiares en México, en Puebla, en Pinotepa, en Oaxaca. Tengo hermanos y a mis hijas en diferentes lugares, por lo cual necesitamos estar en comunicación constantemente. Esta telefonía, yo creo que vino en cierto modo, a satisfacer estas necesidades (entrevista personal, 2015).*

El estado de Oaxaca ha brindado las condiciones necesarias para la realización de un proyecto como éste y muchos otros, como lo muestra su vasta historia de medios comunitarios e indígenas desarrollados a partir de los años noventa. La orografía de la zona es bastante accidentada, por lo que las antenas de los grandes medios de comunicación y las empresas de telecomunicaciones han tenido poca cobertura en las comunidades oaxaqueñas. Probablemente esta misma condición atrasó los mecanismos de penetración del capitalismo en las esferas de la vida de estas comunidades, haciendo que las formas tradicionales sigan subsistiendo como resistencia a las relaciones sociales mercantilizadas.

En este contexto, resulta primordial pensar en las formas organizativas tradicionales que se han dado a lo largo de la historia en América Latina y que tienen como base los modos de vida de los

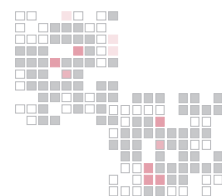
pueblos indígenas. Ello da cuenta de por qué las primeras redes de telefonía celular comunitaria en el mundo surgen en territorios de pueblos indígenas en Oaxaca, México. Al igual que en otros países latinoamericanos, la apropiación de las TICs por pueblos originarios denota formas distintas de hacer comunicación, sustentadas en las bases de una articulación comunitaria que se encuentra constantemente en los antagonismos de la penetración del mercado y el Estado en las esferas de la vida colectiva tradicional.

Siguiendo a John Holloway (2011), las comunidades oaxaqueñas hoy viven bajo una lógica de resistencia *en, contra y más allá* del capital y el Estado. Para Holloway no existe un adentro y un afuera del capitalismo, más bien nos encontramos en un constante proceso de lucha contra él, pero también dentro de sus estructuras de relaciones sociales y vamos más allá de las lógicas de su dominación. Desde este punto de vista, no existen sujetos puros, totalmente capitalistas o completamente no capitalistas, sino que estamos siempre en la contradicción de vivir en este modo de producción. De tal forma, es necesario pensar las redes de telefonía celular comunitaria como parte de un proceso histórico de apropiación y utilización de las TICs a modo de herramientas de transformación social en América Latina.

Los límites propios de la tecnología, la esfera de la regulación estatal y la formulación de una forma organizativa que tenga consonancia con las maneras tradicionales de hacer política, como la Comunalidad o el Buen Vivir, son elementos compartidos entre los distintos pueblos originarios en América Latina que han decidido hacer uso de las TICs para reforzar su lucha histórica. Las redes de telefonía celular comunitaria son un ejemplo de estas articulaciones.

#### 4. Comunalidad y telefonía celular

Cuando hablamos de las comunidades de las sierras oaxaqueñas, espacio geográfico en el que



se han desarrollado las primeras Redes de Telefonía Celular Comunitaria, no debemos perder de vista que su principal referente teórico debe ser el propio: la comunalidad.

Los antropólogos Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao de Juárez, y Floriberto Díaz, mixe de Santa María Tlahuitoltepec, desde los años ochenta impulsaron un pensamiento que procura explicar las lógicas del modo de vida de estas comunidades. La comunalidad, nombre otorgado a esta perspectiva, sienta sus bases en cuatro pilares de la vida en estas comunidades: el territorio, la organización política, el trabajo colectivo y gratuito (tequio) y la fiesta (Martínez Luna, 2013). Lo anterior apuntando en cada uno de los ejes las contradicciones propias de un mundo en un constante proceso de totalización (Tischler, 2013).

El primer eje de la comunalidad, siguiendo a Jaime Martínez Luna (2013), es el territorio. La visión del espacio geográfico juega un papel fundamental, pues es a través de la relación con la naturaleza que una comunidad puede reproducir la vida colectiva. En otras palabras, no debemos perder de vista el aspecto del metabolismo social y natural que permite la reproducción de las especies (Foster, 2004). Pensamos, con Laval y Dardot (2014) y siguiendo esta concepción del territorio, que el espectro radioeléctrico no debe pensarse en términos de propiedad sino de utilización. En otras palabras, dar mayor énfasis al valor de uso que al valor de cambio (Marx, 2010) en la utilización que se le da a este elemento que permite la reducción de distancias para la comunicación. De esta manera, las redes que se han desarrollado para la interacción por vía celular comunitaria tienen como centro la posibilidad de ser herramientas para fortalecer las relaciones sociales en la comunidad y con su territorio.

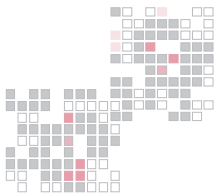
En segundo lugar, la transversalidad de la forma de vida comunal tiene como característica la forma política de organización mediante la

asamblea. Las asambleas, en su carácter colectivo de diálogo, son las instituciones máximas de estas comunidades. La autoridad es elegida en estos espacios y ante el colectivo es que debe entregar los resultados de su gestión. De esta manera, en Oaxaca la mayor parte de las comunidades se rige por la figura legal de “usos y costumbres” que delega los poderes del Estado a las formas tradicionales de hacer política (Bravo, 2009).

Las redes de telefonía celular que se han generado hasta el momento, responden a este modo de articulación comunitaria. Es la asamblea en conjunto quien decide llevar a cabo el proyecto y quiénes se harán cargo de cada una de las redes. En las 18 comunidades que han emprendido estos proyectos, ha sido decisión de la asamblea cubrir los gastos necesarios para la colocación del equipo y también quiénes y cómo administrarán su red. La autoridad es quien se hace cargo o designa a las personas responsables. Por ejemplo, en la comunidad de San Ildefonso Villa Alta, aunque el encargado es el secretario municipal, todo el cabildo está al pendiente del manejo de su red de telefonía celular. Esto lo narra Ildefonso Alcántara de la siguiente manera:

*Todos teníamos la responsabilidad. Todos. Siempre para cualquier cosa de Rhizomatica teníamos que hacer una sesión de Cabildo, entonces dijimos que todos éramos responsables, nada más que los que estábamos más constantes, a lo mejor porque aprendimos un poquito más rápido lo del sistema y eso fuimos el secretario y yo (entrevista personal, 2015).*

Por otro lado, en este mismo sentido organizativo, para Martínez Luna (2013), la comunalidad se expresa en tres niveles de interacción: el familiar, el comunitario y el intercomunitario. En este sentido, la red de telefonía celular comunitaria ha facilitado que esos lazos se fortalezcan. En el nivel familiar hay una mayor interacción entre sus



miembros al poder contactarse ya sea dentro o fuera del espacio geográfico de la comunidad. En el nivel comunitario se han facilitado procesos de trabajo y realización de proyectos, además de reforzar lazos como la amistad. En el nivel intercomunitario resulta muy importante observar la manera en que se tejen vínculos entre las comunidades en las que opera la red.

Con el impulso de la migración en las últimas dos décadas, gran parte de las comunidades utilizan las TICs como mecanismos de interacción con los familiares y amigos que se encuentran a miles de kilómetros de distancia. Las radios comunitarias que transmiten por Internet o las plataformas como el Skype o Facebook son ejemplos de ello. Sin embargo, para que estas tecnologías funcionen requieren de una infraestructura que se los permita, de forma que la migración es un motivador importante para que una comunidad decida instalar su propia red de telefonía celular comunitaria.

Podemos observar la relación de la telefonía con la migración en, por lo menos, dos vías. En primer lugar, a través del vínculo comunitario que mantiene a las personas cerca de sus comunidades a pesar de la distancia: “Lo hicieron con ese propósito para tener una antena de telefonía. Cooperaron todos en Estados Unidos, en la frontera, todas las personas de la comunidad que están regadas en la República” (Torres, San Jerónimo Progreso, entrevista personal, 2015). Por otro lado, la posibilidad de no verse limitados por el tema económico en sus llamadas: “Lo que nos comentaban los que hablan a Estados Unidos es que les marcaban a sus familiares y lo que siempre decían era “cuelga, yo ahorita te regreso la llamada” y les decían “no, ya no me la regreses, podemos seguir hablando y va a ser muy poquito lo que se paga” (Alcántara, Villa Alta, entrevista personal, 2015).

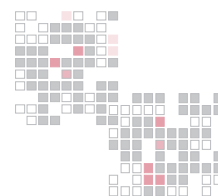
En tercer lugar, el trabajo colectivo o tequio es uno de los elementos que permiten la autoges-

ción de lo público a través de una obligatoriedad que se encarna en el quehacer en donde cada uno de los miembros de la comunidad aporta en beneficio de la misma. Por ello, voltear la mirada a la forma de organización en las redes de telefonía celular comunitaria requiere ver en ellas las dimensiones de un trabajo concreto que rompe las dimensiones de su abstracción, reduciendo el proceso de fetichización del *hacer* de cada uno de los actores involucrados (Holloway, 2011).

Por último, pero no menos importante, está el elemento de la fiesta como la articulación de los procesos anteriores mediante una lógica de “compartenencia”. En los eventos organizados en colectivo para celebrar los logros obtenidos, para la confirmación de su colectividad o para la revelación de las esperanzas del futuro, las personas son parte de expresiones culturales e identitarias que refuerzan su pertenencia a la comunidad. Un ejemplo que nos parece importante en la relación que tiene la fiesta con los proyectos propios de la comunidad se dio en Alotepec Mixe, como lo narró Félix Reyes, el administrador de la red en esta localidad:

*La instalación de la antena tuvo que ver con que se acercaba nuestra fiesta patronal. La inauguramos como por el 25 o 26 de abril. Fue algo muy bonito, la gente llegaba a registrar sus celulares y hablaban [...] El hecho de que haya llegado el sistema celular por medio de Rhizomatica fue un momento emocionante, los niños, los jóvenes empezaron a registrarse. Los jóvenes, sobre todo de la secundaria, mandaban mensajes a sus amigos y estaban hablando en todo momento. El primer día se registraron cerca de 100 usuarios y en un solo día hicieron cerca de 2 mil llamadas en 6 horas. Era lo emocionante (entrevista personal, 2015).*

Con base en todo lo anterior podemos ver que existe una interacción entre la tecnología de las telecomunicaciones celulares y los modos de vida



propios de las personas que las utilizan, en este caso, con la comunalidad. Parecería entonces que el proceso de adecuación de esta tecnología encaja muy bien y se le puede pensar como un proyecto comunal, pero no debemos perder de vista, en aras de complejizar este término y las relaciones sociales que implica, que lo comunitario se puede encontrar también fetichizado y convertirse en un proceso que beneficie a las lógicas del capital, más que en una forma de estar *en, contra y más allá* de él.

### 3. Los retos, contradicciones y límites de la incursión de una nueva TIC en una comunidad

Como señalan George Caffentzis y Silvia Federici, “Durante años, parte de la clase dirigente capitalista internacional ha promovido un modelo de privatización más suave, apelando al principio de lo común como un remedio para el intento neoliberal de someter todas las relaciones económicas a las máximas del mercado” (2015: 60). Prueba de ello, como estos mismos autores lo relatan, es que hasta el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas han tomado a lo comunitario como uno de sus principios.

En este sentido, para Martínez Luna (2013) hay una interacción que permite no romantizar a la vida comunal como algo fuera completamente del capitalismo, pero tampoco pensar que se encuentra completamente penetrado por él. De acuerdo con el autor, el proceso es más bien una especie de triada compuesta por la imposición, la resistencia y la adecuación. Este proceso lo explica de la siguiente manera:

*El enfrentamiento cotidiano de estas dos fuerzas (la imposición y la resistencia) genera acuerdos, es decir, adecuaciones, tanto desde la imposición como desde la resistencia. La “armonía” social queda explicada en acuerdos, en los que ambas partes ceden sus pretensiones [...] En la fiesta se baila lo mismo un son que una cumbia y hay que reco-*

*nocer que el son también es una adecuación [...] Aparecen el megáfono, el amplificador, la consola y se hacen los bailes con sonidos estridentes y bandas de viento (2013, p. 269).*

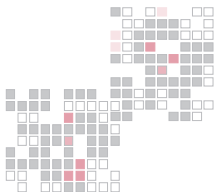
Las problemáticas a las que se han enfrentado las redes de telefonía celular comunitaria no escapan al riesgo de una fetichización de la comunicación. Las dificultades propias de la vida en comunidad también se han visto reflejadas en este proceso y atienden a una interacción que no es necesariamente propia de la tecnología de la comunicación celular sino a problemas históricos en las relaciones sociales dentro de las cuales se generan estos procesos. Lo anterior refuerza la premisa señalada anteriormente de que estos proyectos se encuentran *en, contra y más allá* del capital y el Estado (Holloway, 2011).

Uno de los primeros problemas tiene que ver con la capacidad de la red para la atención de usuarios. Al estar registrados cientos de personas en las comunidades el servicio suele saturarse y existe cada vez más una dependencia a la tecnología del celular. Varios de los entrevistados coinciden en que esta es la problemática más importante:

*La comunidad, podemos decir, ya es dependiente del celular. Se suspende el servicio, sin intención, por mantenimiento, por desconocimiento, por falta de experiencia de los que están ahorita, y la gente se inquieta, qué está pasando, no tenemos señal, no podemos comunicarnos. Lueguitito como si el celular fuera como el servicio de agua o de energía eléctrica, ya la gente se preocupa (Expresidente, Villa Alta, entrevista personal, 2015).*

*Cuando es momento de corte sí nos pide. Cada mes nos llega un mensaje a toda la comunidad que tienen que aportar una cuota de 40 pesos y pues la gente se queja porque hay mal servicio (Luis Torres, San Jerónimo Progreso, entrevista personal, 2015)*

*Como estamos en un pueblo chico, [la gen-*



*te] nos conoce, sabe dónde vives, sabe dónde te encuentra, entonces nada más están a las vivas cazándote porque oye, que mi teléfono no sé qué. Mucha gente a veces dice, ya va a terminar el mes, pagué mis 40 pesos y ni siquiera he llamado. Quieren que uno le diga, sabes qué, te regreso tus 40 y no hay problema, úsalo gratis, o así. Son cosas que por ejemplo no pueden hacer con Movistar (Keyla Mesulemeth, Talea de Castro, entrevista personal, 2015).*

Como podemos ver, existe una dimensión clara que deja ver una dependencia cada vez más constante con los celulares como mecanismo de comunicación, pero también se nota una relación muy enfocada entre el valor de cambio y el valor de uso (Marx, 2010). Los relatos que aquí se incluyen expresan una noción de un servicio por el cual se está pagando y que requiere cumplir con las expectativas de los clientes. De esta manera, aunque el costo está establecido por la comunidad en la asamblea, los administradores de cada red parecen tener una imagen de empleados responsables de otorgar los servicios de una compañía de telecomunicaciones, no como un proyecto propio de la comunidad.

Algunos otros conflictos con los que se ha enfrentado este proyecto tienen que ver con cuestiones como la discriminación de género, la conservación de valores tradicionales, las relaciones de poder basadas en la edad, etc. Por ejemplo, se han dado casos en los que los hombres piden que se les otorgue la lista de llamadas que han hecho sus compañeras para poder revisar que no estén engañándolos, pero por razones éticas en la organización que guarda esos datos, no se les ha dado dicha información. Sin embargo, a pesar de estos problemas, las comunidades han logrado poco a poco ir construyendo esquemas propios que les permitan hacer frente a este tipo de situaciones y reflexionar en torno a ellas. Por ejemplo, para

el caso de la utilización que le dan los niños de Talea de Castro a los aparatos celulares, Israel nos comentó:

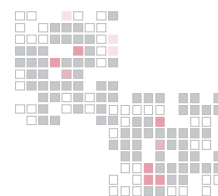
*Al inicio de esto se abrió a todo el público. No importaba si fuera niño, joven, adultos. Entonces llegó un momento en que nos pusimos a pensar, ¿realmente un niño para qué va a utilizar un teléfono? No queríamos hacerlos consumistas, o al menos nosotros esa idea teníamos, porque muchos padres de familia empezaron a comprarles teléfono a sus hijos. ¿Por qué va a ser un gasto darle un teléfono a un niño si realmente no lo necesita? [...] Entonces nosotros mismos pusimos esa limitante, que no podían ser usuarios de la telefonía menores de 16 años (entrevista personal, 2015).*

De esta manera, la tecnología se va adecuando a las necesidades y modos de vida de las personas en un proceso de dos vías en los que las comunidades se ven afectadas por la incursión de aparatos que transforman su comunicación, al mismo tiempo que la manera en que los usan se adapta a las lógicas propias y particulares de la comunidad.

## 5. Consideraciones finales

Como hemos tratado de problematizar, las redes de telefonía celular comunitaria que se encuentran funcionando desde el 2013 en Oaxaca, México, son procesos sociales en los que diversos actores se congregan a través del trabajo colectivo para posibilitar que las comunidades puedan acceder, operar, usar y administrar sus propios medios de comunicación.

En específico, quisimos recalcar que estos proyectos se han facilitado gracias a un modo de vida propio de los pueblos oaxaqueños, conocido como comunalidad y que tiene los sustentos en la concepción integral del territorio, la organización política mediante la asamblea, el trabajo colectivo y gratuito, y la fiesta como expresión de la vida comunal. Todos estos aspectos hacen que





la lógica de institucionalización de un proyecto de telecomunicaciones sea distinto a los de otros pueblos y ciudades. Sin embargo, también es necesario centrar la mirada en los procesos contradictorios que se dan en torno a la incursión de una nueva tecnología de comunicación en las comunidades. Por ello es necesario poner nuestra atención en las maneras en que las propias

comunidades van decidiendo cómo organizar y administrar los procesos en consecución con su modo de vida específico.

Quedan muchas preguntas abiertas, pero el esfuerzo que aquí se presentó es un primer intento por sistematizar desde los propios actores involucrados la manera en que se van generando estos procesos con la intención de potencializar experiencias de este tipo en el futuro.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOM, Peter. *La Telefonía Celular Comunitaria como Alternativa al Sistema Hegemónico de las Comunicaciones en México: Un estudio de caso de las nuevas iniciativas de la Sierra Juárez de Oaxaca*. Tesis (Maestría del Posgrado en Desarrollo Rural) - Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, 2015

BRAVO, Yacotzin. El municipio indígena desde dos experiencias: Oaxaca y Chiapas. In: SORIANO, Silvia. *Los indígenas y su caminar por la autonomía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2009, p.93-128

CAFFENTZIS, George; FEDERICI, Silvia. Comunes contra y más allá del capitalismo. *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, v.1, p.51-71, 2015

DE SOLA, Ithiel. Discursos y sonidos de largo alcance. In: WILLIAMS, Raymond (ed). *Historia de la comunicación*, v.2. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1992, p.81-116

FOSTER, John Bellamy. *La ecología de Marx*. Madrid: Ediciones de Intervención Cultural, 2004

HOLLOWAY, John. *Agrietar el capitalismo*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2011

HUERTA WONG, Enrique; GÓMEZ, Rodrigo. Concentración y diversidad de los medios de comunicación y las telecomunicaciones en México. *Sociedad y Comunicación*, n.19, p.113-152, 2013

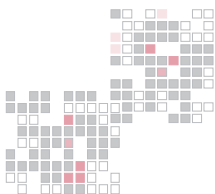
LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa Editores, 2015

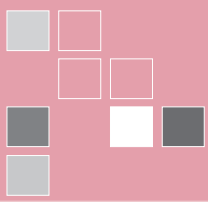
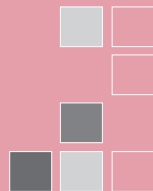
LESSIG, Lawrence. *The Future of Ideas: The Fate of the Commons in a Connected World*. Nueva York: Random House, 2001

MARTÍNEZ LUNA, Jaime. *Textos sobre el camino andado*. Tomo 1. Oaxaca, México: CSEIIO e IEEPO, 2013

MARX, Karl. *El Capital*. Crítica de la Economía Política, v.1. México: Fondo de Cultura Económica, 2010

TISCHLER, Sergio. *Revolución y destotalización*. Guadalajara: Grietas Editores, 2013





# INTERFACE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ETHNIC AND RACIAL RELATIONS AND THE EDUCATION AND  
COMMUNICATION INTERFACE

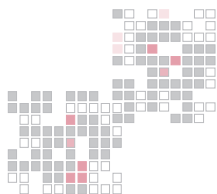
*LA INTERFAZ DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN  
PARA LAS RELACIONES ÉTNICAS Y RACIALES*

**Rosangela Malachias**

■ Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Pós-doutorado na Cátedra UNESCO/UMESP. *Fulbright fellow* na University of Maryland College Park, Philip Merrill College of Journalism. Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, bolsa SYLFF, Japão.

■ E-mail: rosmalach@gmail.com.

28



## RESUMO

O artigo compartilha os processos de concepção e vivência de atividades formativas (minicursos e mesa redonda) sobre a interface comunicação e educação; epistemologias afro-brasileiras; educação para as relações étnico-raciais e direitos humanos. Por essa razão, a narrativa transita entre a impessoalidade e a pessoalidade (eu/nós) quando expressa a reflexão apreendida durante os debates. Como resultado, em 2015, foi criado um grupo fechado denominado epistemologia afro-brasileira na interface comunicação e educação na rede social Facebook, em que conteúdos e referências sobre o conhecimento produzido por/sobre indivíduos, grupos e população negra vêm sendo frequentemente compartilhados. Em 2016, novos (as) cursistas foram inseridos (as) no grupo, ampliando quantitativa e qualitativamente esta postagem. Consideramos essa mediação contínua como processo de educação não formal (Gohn, 2006) por ocorrer no “mundo da vida”, a partir do compartilhamento de experiências.

**PALAVRAS-CHAVE:** INTERFACE; COMUNICAÇÃO; EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

## ABSTRACT

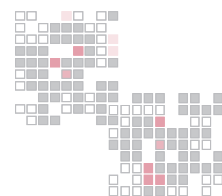
The article shares the processes of conception and experience of training activities (mini-courses and round table) on the Communication and Education Interface; Afro-Brazilian Epistemologies; Education for Ethnic-Racial Relations and Human Rights. For this reason, the narrative moves between impersonality and personality (I/we) when expressing the consideration attained from the debates. In 2015, as the outcome of the work, a closed group called Afro-Brazilian Epistemology was created in the Communication and Education Interface on the Facebook Social Network, wherein content and references about the knowledge produced by/about black individuals, groups and population are often shared. In 2016, new students were included into the group, quantitatively and qualitatively expanding this post. We consider this continuous mediation as a Non-Formal Education process (GOHN: 2006) for occurring in the “world of life”, based on the sharing of experiences.

**KEYWORDS:** INTERFACE; COMMUNICATION; EDUCATION FOR RACIAL AND ETHNIC RELATIONS.

## RESUMEN

El artículo comparte los procesos de concepción y vivencia de actividades formativas (mini-cursos y mesas redondas) sobre la Interfaz Comunicación y Educación; Epistemologías Afro-brasileras, Educación para las Relaciones raciales y étnicas y Derechos Humanos. Por esta razón, se adoptaron dos estilos de escritura: lo personal y lo no personal para informar opiniones y debates. Consideramos estas prácticas de compartir como parte del “mundo de la vida” y pueden ser consideradas como Educación No-formal (GOHN: 2006). Resultados: Los participantes desarrollaron una página en Facebook - para un grupo cerrado - denominada Epistemología Afro-Brasileira e Interfaz de Comunicación y Educación en la que comúnmente se comparten contenidos, experiencias, dinámicas, artículos.

**PALABRAS CLAVE:** INTERFAZ; COMUNICACIÓN; EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICAS Y RACIALES.



## 1. Considerações iniciais

A ideia de relatar reflexivamente apenas três<sup>1</sup> atividades formativas apresentadas pela Sociedade Científica de Estudos da Arte (CESA) na programação geral da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (edições 2015 e 2016) atende a três razões pragmáticas: a primeira é a própria demanda dos(as) cursistas, majoritariamente compostos por estudantes de graduação, licenciatura, pesquisadores(as) de pós-graduação e educadores(as) da rede pública que atuam na Educação Básica do Brasil<sup>2</sup> por relatos didático-pedagógicos.

A segunda razão é pessoal e busca a efetividade da coerência entre o discurso e a prática da proponente, ora autora, que persistentemente sugere ao público participante o registro, como memória, de suas atividades (profissionais) na escola, na universidade, na ONG etc. Acreditamos que os problemas, soluções, reflexões, opiniões, críticas, pensamentos, imagens contribuem para o aprimoramento de nossa prática pedagógica e nos aproxima da possibilidade de *aprender a conviver* com as diferenças. A diversidade regional, étnico-racial, cultural e de gênero das pessoas participantes das atividades formativas adiante problematizadas contribuiu, a cada dia de encontro, para o intercâmbio de dúvidas, críticas, temores, experiência e pesquisas.

A terceira motivação explica-se numa efeméride histórica. Estamos em *plena Década Internacional dos Afrodescendentes* (2015 a 2024), instituída pela Assembleia Geral das Nações Unidas, após 2011, *Ano Internacional dos Afrodescenden-*

1 A CESA – Sociedade Científica de Estudos da Arte participa das reuniões anuais da SBPC desde 1986 apresentando uma gama de atividades: minicursos, mesa redondas, assembleias, simpósios, lançamentos literários etc.

2 As reuniões anuais da SBPC atraem participantes de todo o país e no item “público alvo” dos minicursos, sempre priorizamos professoras e professores da rede pública por compreendermos que a universidade pública deve obrigatoriamente promover a extensão do conhecimento.

tes. A ONU orientou os países membros e suas instituições a trabalharem para a erradicação do racismo institucional e a promoverem o conhecimento do legado e participação afrodescendente no mundo. Neste sentido, os minicursos de 2015 e 2016 abriram os trabalhos da CESA para esta década específica, embora seja a continuidade de um trabalho já existente em prol da temática étnico-racial negra e indígena.

Agradeço principalmente à CESA pelo convite feito a minha pessoa para integrar a equipe de proponentes de atividades formativas, bem como a especial colaboração teórica da professora Dilma de Melo Silva, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Especial porque poucas pessoas conhecem, como ela, fundamentos das Artes Africana, Afrobrasileira e Latinoamericana.

## 2. Adequação de propostas

O artigo compartilha os processos de concepção e vivência de atividades formativas (minicursos e mesa redonda) sobre a Interface Comunicação e Educação; Epistemologias Afro-brasileiras; Educação para as Relações Étnico-raciais e Direitos Humanos. Logicamente para cada SBPC tentamos adequar nossos temas de trabalho aos objetivos da CESA, que há mais de trinta anos participa de todas as reuniões científicas da SBPC, no que se refere à pesquisa e difusão de conhecimento sobre estudos da arte, ciências sociais aplicadas, ciências humanas em contextos latino-americanos.

Por conseguinte, aguardam-se os pareceres de aceite ou recusa das atividades apresentadas. Em 2015, o tema central da 67ª Reunião Anual da SBPC foi “Luz, Ciência e Ação” em alusão ao Ano Internacional da Luz proclamado pela Assembleia das Nações Unidas. Por essa razão, quando propus o minicurso *Epistemologia Afro-brasileira na Interface Comunicação e Educação* vislumbrei a necessária compreensão da equipe

avaliadora sobre a história do Brasil e do continente latino-americano como *locus* do sistema colonial e, portanto, da escravidão.

Por este fato, a pertinência do minicurso estaria na necessidade de se dar “luz” à história social da população negra brasileira ampliando-a, em alta definição, com a interface Comunicação e Educação. A “ciência” e a “ação” da intelectualidade afro-brasileira deixaram registros tecnológicos para o desenvolvimento do Brasil e que transculturalmente se apresentam na múltipla discursividade oral, impressa, imagética, corporal, que o conhecimento africano e afro-brasileiro teceu e continua a tecer na história brasileira.

O legado tecnológico construído pelas populações negras na diáspora, quando analisado sob óticas transversais, interdisciplinares e transdisciplinares, externa e irradia dinâmicas políticas de luta pela sobrevivência em condições adversas de opressão escravista e, na pós-abolição, desenvolveu-se transculturalmente como resistência ao racismo europeu, que passa a impregnar o pensamento social do início do século XX.

Por tais razões, cada encontro foi metodologicamente pautado pelos Princípios que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2005) seguindo experiências formativas anteriores realizadas junto à rede pública do município de São Paulo (Malachias, 2014).

Em 2016, o tema central da 68ª Reunião Anual da SBPC foi “Sustentabilidade e Tecnologias para a Integração Social” e, para atendê-lo, o minicurso *Educação, Comunicação, Diversidade Étnico-racial e Direitos Humanos* visou identificar e desconstruir estereótipos presentes nos meios de comunicação, nas redes sociais, na música, na literatura, nas artes tendo como cerne a compreensão da *sustentabilidade* como conceito inerente ao desenvolvimento humano (ANDI, 2001) “das pessoas”, por ampliar as suas potencialidades; “para as pessoas”,

na medida em que favorece a prática da equidade e “pelas pessoas”, ampliando a participação cidadã na elaboração de políticas públicas (Malachias, 2016)<sup>3</sup>. Cada encontro foi metodologicamente pautado pelos Pilares da Educação (Delors, 2001).

### 3. Interfaces

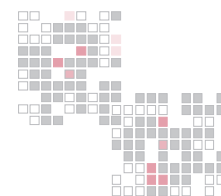
Nos cursos ou disciplinas de Comunicação e Educomunicação, alguns autores europeus e latino-americanos constam como referências<sup>4</sup> bibliográficas obrigatórias. De fato, a sua produção demonstra a problematização de epistemologias relacionadas ao uso da comunicação e aos processos de mediação inerentes à apropriação dos meios pela recepção crítica, pela gestão e/ou criação educacionais possíveis nos ecossistemas inerentes à educação.

Não questionamos a legitimidade desses nomes, mas, sim, a lacuna de análises que incorporem a dimensão étnico-racial, imprescindível a um país como o Brasil, a biografia e produção teórica de intelectuais, jornalistas, cientistas sociais e ativistas negros(as), como José Correia Leite (1900-1989); Antonieta de Barros (1901-1952), Abdias do Nascimento (1914-2011), Lélia Gonzalez (1935-1994) e outros(as) que não compõem os cursos de comunicação (Malachias, 2014; 2016) permanecendo silenciadas. Embora a produção de conhecimento da intelectualidade negra (em especial a produzida nos séculos XIX e XX) congregue teoria e prática - “ciência e ação” – ainda carece de “luz” para que seja vista, (re) conhecida, apreendida e propagada.

Não é à toa que parcela do público cursista (em São Carlos e em Porto Seguro) surpreendeu-se quando apresentamos a cronologia histórica dos movimentos negros brasileiros exemplificando as

3 Ementa proposta para o minicurso ministrado em julho de 2016 na 68ª Reunião Anual da SBPC, na UFSB, Porto Seguro.

4 São eles: Célestin Freinet, Janusz Korczak, José Marques de Melo, Jesús Martín Barbero, Juan Díaz Bordenave, Luiz Beltrão, Paulo Freire, Néstor García Canclini, Mario Kaplún, Guillermo Orozco Gomes, Daniel Prieto Castillo, Mariázinha Fusari, Ismar O. Soares, dentre outros.



suas conquistas políticas desde o início do século XX até a contemporaneidade (Malachias: 2006; 2009). Identificamos também como exemplos de resistência contínua ao sistema escravista, como as centenas de insurreições e rebeliões (Moura, 1997) que ocorreram no território brasileiro são ainda omitidas como resistência política e conhecimento técnico.

O desconhecimento aliado a surpresa mencionada decorrem da descrença da participação de pessoas negras na história nacional ocupando papéis sociais diferenciados daqueles que a ideologia delimita. Sobre isso, os debates apresentaram o pensamento do jornalista e intelectual negro Fernando Conceição (1995), que denomina esta delimitação de espaços como “três éles”: “o lúgubre, o lúdico, o luxurioso” (Conceição, 1995).

Para Stuart Hall a ideologia se expressa nas imagens, conceitos, premissas que embasam, estruturam, representam, interpretam e dão sentido (*make sense*) a alguns aspectos da existência (Hall, 2003, p.89). Sendo assim, as interfaces tornam-se imprescindíveis quando nos dispomos a assumir uma educação para as relações étnico-raciais e se ampliam entre campos do conhecimento como a Cultura, História, Educação, Comunicação, Linguística, Artes, Direito, Literatura, cujos referenciais favorecem mediações e o esvaziamento de pré-noções e preconceitos, que até bem pouco eram ‘verdades’.

A posse do sentido ou da “consciência negra” que, segundo o intelectual sul-africano Stevie Biko extrapola a tonalidade da pele de quem a adquire (Biko, 1993), ativa a chance da aquisição de outras verdades.

E quais seriam estas outras verdades?

Pensemos sobre as críticas direcionadas aos direitos humanos. Nossa experiência<sup>5</sup> docente –

5 A autora ministra cursos de formação docente e gestora desde 2001 – ver artigo internacional (Malachias, 2015). O desconhecimento do texto da DUDH ainda se mantém entre a maioria dos(as) participantes dos cursos que ministramos.

tanto na formação de professoras(es) como na universidade – tem demonstrado que o conteúdo (preâmbulo e 30 artigos) da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é desconhecido do público (inclusive cursistas com ensino superior) e o seu atrelamento reducionista a situações de violência criminal é uma ocorrência comum. Uma possível explicação poderia ser a audiência de programas televisivos e radiofônicos de jornalismo policial, que contribuem para a propagação discursiva de frases feitas, jargões e senso comum sobre “os direitos humanos como direitos para os bandidos”. A relevância dessa ocorrência empiricamente constatada<sup>6</sup> está no fato da ideologia discursiva ampliar-se nas mídias contribuindo para a assimilação de ideias superficiais, “verdades” questionáveis e estereótipias sobre os direitos humanos.

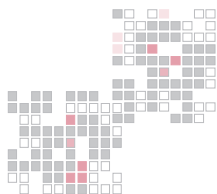
*...o fato de que não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregado de ideologia, que torna evidente o que na realidade se produz por complexas relações entre sujeitos, língua, sociedade e história, resultando em diferentes formações discursivas* (Orlandi, 2007, p.297).

Educar para as relações étnico-raciais implica considerar quatro séculos e meio de regime escravista e o colonialismo europeu no Brasil como paradigma civilizatório. Implica constatar a branquitude como característica de prestígio, condição de privilégio e neutralidade, pois como afirma Barbara Flagg: “*To be white is not to think about it*” (Flagg, 1993) [“Ser branco é não pensar sobre isso”]<sup>7</sup>. Para Maria Aparecida Bento, “Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio” (Bento, 2002).

Os direitos humanos da população negra foram negados no passado e ainda continuam a ser: escravismo; teorias eugenistas; desigualdades

6 Dinâmicas realizadas.

7 Tradução livre de R. Malachias.



socioeconômicas (Pesquisas do IBGE-PNAD; IPEA); exclusão e barreiras impostas ao acesso à escola pública no pós-abolição (Abramovic, 2006); ao mercado de trabalho (DIEESE) e a histórica e contínua violência sistemática de extermínio da juventude negra nos séculos XX e XXI (Ver Mapas da Violência 2012, 2013, 2014). Estes são alguns dentre uma série de fatos que estruturaram o racismo na sociedade brasileira.

O *racismo institucional* foi primeiramente definido pelos intelectuais e ativistas afroamericanos Stokely Carmichael e Charles Hamilton como uma “falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (Carmichael, Hamilton 1967, p.4). Quando espaços institucionais como a escola pública e a mídia naturalizam eventos racistas, como xingamentos direcionado às pessoas negras, negando a sua humanidade, a reflexão sobre a interface comunicação e educação torna-se imprescindível.

Pessoas negras chamadas de “macacas” possibilita a constatação da permanência e violência do racismo. Durante a segunda guerra mundial, os judeus eram denominados como “ratos”. Negar a humanidade a homens, mulheres, crianças é um ato de violência concretizado pelo extermínio (campos de concentração para judeus no passado; morte por armas de fogo para a juventude negra brasileira na contemporaneidade).

#### 4. Resistências transculturais

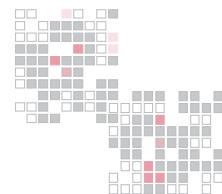
As reações ao racismo sempre ocorreram. Ações individuais e coletivas marcam a resistência política, histórica e transcultural e a persistente reivindicação pelo acesso à educação e representação digna nas mídias. A transculturação aqui é entendida como choque, confronto, reelaboração cultural dinâmica e por isso transformadora (Malachias).

Ao pesquisar a história dos Negros na Educação, Mariléia dos Santos Cruz relata:

*No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros (...) Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (Maciel, 1997; Barbosa, 1997; Pereira, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela Irmandade de São Benedito em 1821, em São Luiz do Maranhão (Moraes, 1995).*

*Outras escolas são apenas citadas em alguns trabalhos, a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviária de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo (Pinto, 1993; Cunha Jr., 1996; Barbosa, 1997) (Cruz, 2005, p.26).*

A Imprensa Negra (1833-1950) que comunica(va) à comunidade os fatos sociais ignorados pelos grandes jornais; o investimento da Frente Negra Brasileira (FNB) (1930-1937) na valorização da educação e promoção da alfabetização pela escola Frentenegrina destinada a crianças negras e não brancas, excluídas das escolas públicas de São Paulo; a linguagem teatral inovadora e metodologias de alfabetização do Teatro Experimental do Negro (TEM) (1940-1960) fundado pelo intelectual Abdias do Nascimento e pelo poeta Solano Trindade; a pauta socialista, em plena ditadura militar, do plano de ação do Movimento Negro Unificado (MNU) fundado como entidade política em 1978; a mobilização



das Mulheres Negras nos anos 1980 por moradia digna, saúde, cidadania são fatos históricos e transculturais que motivaram o ativismo a se apropriar das estratégias de *advocacy* aprendendo a conhecer legislação e política, assim como a utilizar técnicas da gestão e produção comunicativas e a consolidação de redes estruturadas por indivíduos e ou coletivos para divulgar conhecimento produzido por pessoas negras, eventos, ações educativas, mobilizações por solidariedade, protestos, denúncias, financiamentos, desabafos.

Abaixo, o detalhamento dos minicursos.

#### 4.1. Atividades e metodologias: princípios – pilares e valores civilizatórios

O minicurso *Epistemologia Afrobrasileira na Interface Comunicação e Educação* ministrado em 2015 na 67ª SBPC na UFSCar foi metodologicamente estruturado pelos *Princípios* que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-racial Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004). São eles:

- (1º dia) Consciência Histórica e Política da Diversidade;
- (2º dia) Fortalecimento das Identidades e Direitos;
- (3º e 4º dias) Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações.

Dinâmicas instigaram as equipes do minicurso de 2015, na UFSCar, a problematizar cada etapa realizada e inseri-la no princípio regente do dia. Assim, a *consciência histórica e política da diversidade* (Brasil, 2004) pode ser constatada na própria sala e participação de cursistas oriundos de vários estados do país; pessoas com formação acadêmica, gênero e pertencimento étnico-racial diferentes. A partir desta constatação aparentemente óbvia foi possível *aprender a conhecer* (Delors, 2001) questões regionais e desconstruir pré-noções e estereótipas sobre ser negro, mulher, nordestino, cotista, indígena,

gay, gordo, como sugere o princípio *fortalecimento de identidades e direitos*.

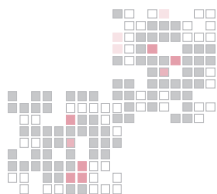
Por sua vez, o princípio *ações educativas de combate ao racismo e discriminações* (Brasil, 2004) orienta o fazer pedagógico reflexivo na escola (e não somente lá), pois como Maria da Glória Gohn vemos a educação não formal como aquela que ocorre em situações e ambientes interativos construídos coletivamente.

*A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que o circunda, os indivíduos e suas relações sociais. (...) A construção de relações sociais baseada em princípios de igualdade e justiça social (...) fortalece o exercício da cidadania* (Gohn, 2006).

O minicurso *Educação, Comunicação, Diversidade Étnico-racial e Direitos Humanos* ministrado em 2016 na 68ª SBPC na UFSB foi metodologicamente estruturado pelos quatro Pilares da Educação (Delors, 2001), a saber:

- 1º dia – Aprendendo a Conhecer – campos e conceitos interligados
- 2º dia – Aprendendo a Conviver – identificando e desconstruindo estereótipos
- 3º dia – Aprendendo a Fazer – outros discursos – impressos, imagéticos, sonoros – possíveis.
- 4º dia – Aprendendo a Ser – Humanos

As dinâmicas priorizaram o aprofundamento conceitual do racismo, do preconceito, discriminação racial e estereótipo instigando as equipes ao planejamento e gestão comunicativa para a proposição de narrativas midiáticas, que pudessem atuar como contralinguagem (Sodré, 2005) questionadora das representações sociais relacionadas ao imaginário social pela ênfase dada ao caráter simbólico da experiência viven-





ciada por sujeitos que compartilham experiências comuns (Jodelet, 1990).

A crescente ocupação, produção discursiva e imagética nas redes sociais do ativismo social negro tem qualificado as reflexões teóricas sobre o epistemicídio (extermínio do conhecimento pela sua negação, invisibilidade e/ou recusa institucionalizadas) evidenciando a dinâmica transcultural que o etnólogo cubano Fernando Ortiz (1973) classificava como fases simultâneas de choque, dor, apropriação cultural, apatia, resistência, reelaboração constante. Postagens de sites especializados evidenciam esta discursividade política e cultural.

Exemplos de Sites sugeridos: [www.blogueiras-negras.org](http://www.blogueiras-negras.org), [www.ceert.org.br](http://www.ceert.org.br), [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br), [www.ipeafro.org.br](http://www.ipeafro.org.br), [www.museuafrobrasil.org.br](http://www.museuafrobrasil.org.br), <http://omenelick2ato.com>.

O conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como o de outras convenções e tratados ratificados pelo Brasil - como a de Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (1965), a CEDAW (Convenção para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres (1979), Plano de Ação Durban ratificado no âmbito da Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001 e revisto em 2009), Convenção da Diversidade Cultural (2005) – assim como a própria Constituição Brasileira (1988) são alguns marcos legais que instrumentalizam as práticas de *advocacy* (Libardoni), ou seja, a “ajuda para quem necessita”.

Outra atividade da CESA na 68ª SBPC foi a mesa redonda *Apropriação das tecnologias visando a sustentabilidade na área da arte, cultura e educação*. As exposições do Museu Afro Brasil disponíveis na web (comentadas por Dilma Melo Silva) e a explanação sobre as práticas formativas denominadas como “diálogos pedagógicos e educacionais para a diversidade étnico-racial na infância” (Malachias, 2014) jun-

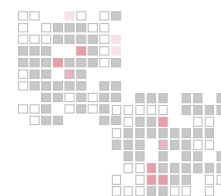
to a educadoras(es) da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo ilustraram a prática pedagógica decorrente da interface entre as artes, a educação e as mídias.

Priorizamos abordar a diversidade inerente às artes africana e afro-brasileira sob a ótica analítica dos valores civilizatórios (Trindade, 2005), pois consideramos que “a arte é, acima de tudo, um veículo de comunicação numa dada sociedade, no sentido em que o seu papel consiste em difundir influências civilizadoras” (Ola Balogun, 1977, p.39).

## 5. Considerações finais: compartilhamento

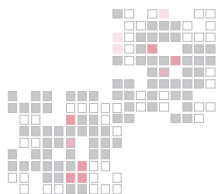
Para que as ideias continuassem a ser trocadas, os/as cursistas de 2015 sugeriram a criação de uma página na rede social Facebook, denominada *Epistemologia Afrobrasileira na Interface Comunicação e Educação*. Optou-se por um grupo fechado, no qual as pessoas interessadas em integrá-lo precisam solicitar a sua inserção. No último dia do minicurso na UFSB descobrimos que dois participantes da Bahia, se inscreveram no minicurso por sugestão de uma amiga comum a ambos, que em 2015 participou do curso na UFSCar.

As postagens são constantes e aludem a eventos e personagens locais e/ou internacionais que por sua relevância não podem ser restritos aos três éles (Conceição, 1995) anteriormente mencionados. Ilustram a histórica formulação de conhecimento por parte da população negra desde o escravismo (técnicas agrícolas, escultóricas, arquitetônicas, mineração, metalurgia, hidráulica, corporal, culinária) a nossos dias (cientistas e autores/as negras e negros) e contribuem para a propagação qualificada de conteúdos educativos, com diversidade étnica e de gênero, no espaço não formal da web.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, Judith. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação*. Portal Metodista. Disponível em: <[www.metodista.br/pcc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01/representacoes-sociais-aspectos-teoricos-e-aplicacoes-a-educacao](http://www.metodista.br/pcc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01/representacoes-sociais-aspectos-teoricos-e-aplicacoes-a-educacao)>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- BALOGUN, Ola. Formas e expressões na arte africana. In: *Introdução à cultura africana*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2002, p.25-58.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.
- CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. *Black power: the politics of liberation in America*. New York: Vintage, 1967.
- CRUZ, Marileia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21-34.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Trad. José Carlos Eufrázio. Brasília/São Paulo: MEC/UNESCO/Cortez, 4ª ed., 2000.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscara branca*. Rio de Janeiro: Fator, 1980.
- FLAGG, Barbara J. *Was blind, but not i see: white race consciousness and the requirement of discriminatory intent*. 91 Mich. L. Rev. 953, 1993.
- FONTANA, Marcelo. *Os valores civilizatórios africanos e a desconstrução de uma África inventada pelo Ocidente*. Disponível em: <<http://midiaetnia.com.br/wp-content/uploads/2010/09/Os-Valores-Civilizato%C3%B3rios-Africanos-e-a-Desconstru%C3%A7%C3%A3o-de-uma-%C3%81frica-Inventada-pelo-Ocidente.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal na pedagogia. I Congr. Intern. Pedagogia Social, março, 2006.
- HALL, Stuart. *Whites of their eyes: racists ideologies and the Media*. In: DINES, Gail; HUMEZ, Jean M Editors. *Gender, Race and Class in Media a text reader*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications International Educational and Professional publisher. Second edition, 2003, p.83-93.
- IANNI, Octávio. Língua e sociedade. In: VALENTE, André (Org.) *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999, p.11-47.
- JODELET, D. *Représentacion sociale: phénomène, concept e theorie*. In: MOSCOVICI (dir.). *Psychologie Sociale*, Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2ª ed.).
- LIBARDONI, Marlene. *Fundamentos teóricos e visão estratégica da advocacy*. Disponível em: <<file:///C:/Users/Rosangela/Documents/Artigos/Fundamentos%20Teóricos%20em%20Advocacy-M.%20LIBARDONI.PDF>>. Acesso em: 27 jul.2016.
- MALACHIAS, Rosangela. Talking about intersections of gender, race and class in the training of public teachers in São Paulo, Brazil. In: REILY, Elizabeth C.; BAUER, Quirin J (Editors) *Women leading education across the continents: overcoming the barriers*. Nova York, Toronto: Rowman and Little Field, 2015.
- MALACHIAS, Rosangela. *Diálogos pedagógicos: práticas comunicativas e uma epistemologia afrobrasileira na formação docente e gestora no município de São Paulo*. Revista FSA, Teresina, v.11, n.4, art. 3, p.39-64, out./dez. 2014. ISSN impresso: 1806-6356. ISSN eletrônico: 2317-2983. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12819/2014.11.4.3>>.
- MALACHIAS, Rosangela. *Perspectivas polissêmicas na pesquisa A Mídia Impressa no Brasil e a Agenda da Promoção da Igualdade Racial - Jornais e Revistas 2001-2008*. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Foz do Iguaçu, PR: 2 a 5/9/2014.
- MALACHIAS, Rosangela. *Communicative Actions. Brazilian Women in Educational Leadership*. In: SOBEHART, Helen C (Editor) - *Women Leading Education Across the Continents – Sharing the Spirit, Fanning the Flame* foreword by Charles Dougherty. Lanham, New York, Toronto, Plymouth, UK: American Association of School Administrators, 2009, 230pp.
- MALACHIAS, Rosangela. *Cabelo Bom, Cabelo Ruim – In: Coleção Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola – vol. 4 – Gislene A Santos (Org.) – MEC/UNIAFRO/NEINB-USP*. São Paulo: Editora Terceira Margem, 2009.
- MALACHIAS, Rosangela. Considerações metodo-ideológicas. Teoria, prática e o ativismo Negro, Feminista e Juvenil. In: MARTINS, Rosana; PEDROSO, Maria Goreti; PINTO, Tabajara Novazzi (Orgs.) *Direitos Humanos, Segurança Pública & Comunicação*, São Paulo: Editora AcadePol, (ISBN. 978-85-61034-00-9), 2008.



MALACHIAS, Rosângela. A experiência do Programa RDDDS, Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social, Brasil – Estados Unidos (RDDDS), patrocinado pela CAPES. Livro *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*, Brasília, DF: MEC/SECAD/UNESCO.

MALACHIAS, Rosângela. Mídia Educação e Movimentos Negros – In: *Revista Mídia Etnia – A Imagem dos Negros nos Meios de Comunicação* – ISSN 1808-7353. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Setembro de 2006.

MALACHIAS, Rosângela. Práticas educacionais e Teorias interdisciplinares no combate ao racismo – In: *Revista Identidade Científica* do Grupo de Pesquisa GEPEC – Faculdade de Comunicação Social de Presidente Prudente: UNOESTE – vol. 01 – número 03 – Novembro de 2004 – ISSN 1678-0787 – p.68-73.

MALACHIAS, Rosângela. Ação transcultural: a visibilidade da juventude negra nos bailes black de São Paulo (Brasil) e Havana (Cuba). Dissertação de Mestrado, São Paulo, PROLAM/USP, Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, outubro/1996. 152p

MARTIN-BARBERO, Jesus – *Dos meios às mediações*. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001. ORIN, Edgar – *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida e Edgard Assis Carvalho (Orgs.) – Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Puccinelli Eni. Educação em Direitos Humanos: um dis-

curso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et alli - *EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos teórico-metodológicos* João Pessoa: Editora Universitária, 2007 – pp.295-312.

PINTO, Regina Pahim. *Diferenças étnico-raciais e formação do professor*. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, n.108, p.199-231, novembro, 1999.

PINTO, Regina Pahim. *Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade*. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, n.86, p.25-38, agosto, 1993.

SILVA, Dilma de Melo. *Por que riem da África?* In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org) - *Coleção Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola* – vol. 6 – São Paulo: Editora Terceira Margem, 2009.

SILVA, Dilma de Melo. Identidade afro-brasileira: abordagem do ensino de arte. In: *Comunicação & Educação*, n.10, 1997.

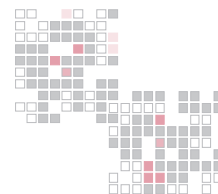
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

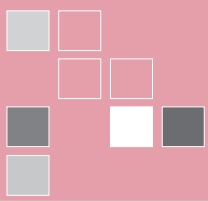
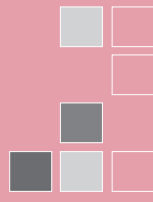
SEBASTIÃO, Ana Angélica. *Feminismo negro e suas práticas no campo da cultura*. v.1, n.1, mar-jun. 2010.

TRINDADE, Azoilda – Valores Afro-brasileiros na Educação Infantil. In: *Salto para o Futuro*, Boletim 22, 2005. Disponível em: <<http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/151432Valoresafrobrasileiros.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

Recebimento: 23/03/2017

Aprovação: 23/06/2017





# PERFIL DE AUDIÊNCIA DE RÁDIO EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ: A MÍDIA NÃO COMERCIAL COMO DIFUSORA DE CONTEÚDO REGIONAL

AUDIENCE PROFILE OF EDUCATIONAL RADIO IN TAUBATÉ CITY: THE NON-COMMERCIAL MEDIA AS A BROADCAST OF REGIONAL CONTENT

*PERFIL DE LA AUDIENCIA DE RADIO EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO TAUBATE: MEDIOS NO COMERCIAL COMO EMISOR DE CONTENIDO REGIONAL*

## Monica Franchi Carniello

Docente pesquisadora do Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté (UNITAU), SP, Brasil e da FATEC Pindamonhangaba (SP). Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado pela Universidade do Minho (Portugal).

E-mail: [monicafcarniello@gmail.com](mailto:monicafcarniello@gmail.com).

## Hugo Análio da Mota

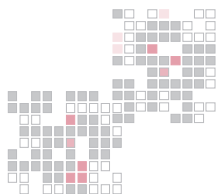
Discente do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade de Taubaté, bolsista de iniciação científica.

E-mail: [hugoanalio@hotmail.com](mailto:hugoanalio@hotmail.com).

## Moacir José dos Santos

Docente pesquisador do Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté (UNITAU), SP, Brasil e do Centro Universitário Módulo, Caraguatatuba (SP). Doutor em História pela Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com pós-doutorado pela Universidade do Minho (Portugal).

E-mail: [professormoacirsantos@gmail.com](mailto:professormoacirsantos@gmail.com).



## RESUMO

A estrutura de mídia no Brasil é marcada pela concentração de veículos em grupos privados, revelando uma condição desfavorável para a efetivação da comunicação pública. O objetivo geral deste artigo é identificar o perfil de audiência de uma rádio educativa mantida por uma universidade pública municipal. A pesquisa caracteriza-se como descritiva quanto aos objetivos, com abordagem quantitativa e técnica de coleta de dados por meio de aplicação de questionário estruturado. Verificou-se que existe audiência que se interessa por conteúdos gerados por veículos não comerciais. Os resultados permitiram evidenciar que, a partir do veículo analisado, existe representatividade em veículos não comerciais e que eles cumprem uma função de difusão de informação local e/ou regional e abrem espaço para conteúdos que não são de interesse mercadológico dos grupos privados de mídia.

**PALAVRAS-CHAVE:** MÍDIA; RÁDIO EDUCATIVA; AUDIÊNCIA; MÍDIA REGIONAL.

## ABSTRACT

The media structure in Brazil is marked by the concentration of vehicles in private groups, revealing an unfavorable condition for the effectiveness of public communication. The main objective of this article is to identify the audience profile of an educational radio maintained by a municipal public university. The research is characterized as descriptive regarding the objectives, with a quantitative approach and data gathering technique through the application of a structured questionnaire. The study found an audience interested in content generated by non-commercial vehicles. The results allowed us to evidence that, based on the analyzed vehicle, the non-commercial vehicles are relevant and play the role of local and/or regional information diffusion, also opening room for contents that do not have marketing interest for the private media groups.

**KEYWORDS:** MEDIA; EDUCATIONAL RADIO; AUDIENCE; REGIONAL MEDIA.

## RESUMEN

La estructura de los medios de comunicación en Brasil y marcado por la concentración de vehículos de los grupos privados, revelando una condición desfavorable para la eficacia de la comunicación pública. El objetivo de este artículo es identificar el perfil de la audiencia de una radio educativa mantenida por una universidad pública municipal. La investigación se caracteriza como descriptiva en sus objetivos e con un enfoque cuantitativo y la técnica de recoger datos a través de un cuestionario estructurado. Se verificó que existe un público que está interesado en el contenido generado por los vehículos no comerciales. Los resultados muestran que, desde el vehículo analizado, existe una representación en vehículos no comerciales, y que cumplen una función local información de difusión y/o en el espacio regional y abierto para el contenido que no se interesa por la comercialización de los grupos de comunicación privados.

**PALABRAS-CLAVE:** MEDIOS DE COMUNICACIÓN; RADIO EDUCATIVA; LA AUDIENCIA; MEDIOS DE COMUNICACIÓN REGIONALES.



## 1. Introdução

As mídias são elemento componente da sociedade contemporânea, participando das dinâmicas econômica, cultural e política. O acelerado desenvolvimento tecnológico das mídias é um dos fenômenos de protagonismo do século XX e que se estende ao século XXI, caracterizado pela ampla difusão das mídias eletrônicas e, a partir do final do século XX, pela emergência e difusão das mídias digitais. O resultado desse contexto é uma sociedade marcada pelo intenso fluxo e acesso à informação que transita em estrutura de rede, que Castells (1999) denominou de Sociedade em Rede.

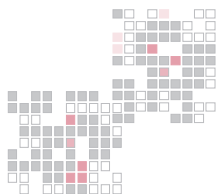
Pelo fato de as mídias serem elemento presente na experiência cotidiana contemporânea, infere-se que as tecnologias midiáticas possuem algum impacto, direto e/ou indireto, nos processos educacionais da sociedade. Diretamente, menciona-se a adoção de recursos de mediação nos processos pedagógicos, a própria formulação do conceito de educomunicação (Soares, 2000) e a potencialização do ensino a distância a partir dos recursos de tecnologias e informação e comunicação. De maneira indireta, as mídias são elemento constituinte do processo de formação da opinião pública, na composição dos valores e comportamento da sociedade. Estabelece-se, então, uma relação entre o papel das mídias e o desenvolvimento da sociedade, abordagem já conceitualmente debatida por autores em ambiente acadêmico (Schramm, 1970; Sen, 2000; Panos London, 2007), abordagem na qual este artigo se fundamenta.

As mídias são parte do cotidiano e integram o sistema social, faz-se necessário refletir como se estrutura e se organiza o sistema midiático nacional, para refletir sobre como ocorre a experiência da sociedade em relação às mídias. O contexto midiático brasileiro tem como condição marcante o predomínio de veículos de comunicação controlados por grandes conglomerados, dominan-

tes no mercado e aptos a definir as condições de efetivação dos fluxos de comunicação no país. A associação entre os grupos de comunicação predominantes no país e a elite política é histórica, o que favoreceu o atual delineamento do setor no país, pois ambos os grupos beneficiaram-se com a atuação conjunta.

Sua presença inibe a efetivação de políticas de comunicação dedicadas à comunicação pública no país, bem como privilegia, por razões mercadológicas, a cobertura noticiosa de grandes centros. O Brasil, no entanto, é um país formado predominantemente por pequenos municípios. Dos 5.570 municípios brasileiros, apenas 300 possuem 100.00 habitantes ou mais (IBGE, 2014). Os grandes grupos de mídia privilegiam programação em escala nacional, com espaços limitados para conteúdo regional. Para fins de ilustração, a rede Globo de televisão, em seu canal aberto, exibe cerca de 2 horas de jornalismo regional por meio de suas afiliadas, distribuídos em três jornais diários (Rede Globo, 2017). Além disso, as produções locais, geralmente restritas ao jornalismo factual, devem obedecer a padrões de produção e noticiabilidade que são definidos a partir da programação nacional, eliminando qualquer possibilidade de adaptação às características locais. O precedente histórico que explica tal cenário é apontado por Bolaño (2002).

*No mercado de televisão, onde o sistema é quase totalmente privado, financiado pela publicidade, a questão regional se apresenta tanto pelo lado do modelo de concessões públicas, também extremamente politizado, característica que se radicaliza, mais uma vez, durante o governo Sarney, quanto pela estrutura do próprio oligopólio privado, montado sobre um sistema de afiliadas que promove a articulação de interesses econômicos e políticos entre grupos nacionais e estaduais. O resultado é um modelo de te-*



*levisão em que a produção é extremamente centralizada nas cabeças de rede situadas em São Paulo e no Rio de Janeiro* (Bolaño, 2002, p.4).

O objetivo comercial das emissoras privadas justifica tal configuração de programação, pois a produção de conteúdo único de interesse de escopo abrangente de público otimiza custos de produção. Infere-se que grande parte da produção de conteúdos localizados ou regionalizados fique a cargo de veículos que não possuem finalidade comercial, como os comunitários, governamentais, públicos e educativos. A ausência de medições que validem tal perspectiva é uma lacuna para a compreensão do cenário midiático brasileiro. Este artigo visa contribuir com a minimização desta lacuna, ao identificar as características da audiência de um veículo de comunicação educativo que atua em caráter regional.

Parte-se do pressuposto que a produção e difusão de conteúdo regional nas mídias é uma das formas de promover o desenvolvimento de um território, uma vez que o conhecimento sobre a própria região é uma maneira de fomentar o empoderamento da sociedade (Panos London, 2007) e romper com modelos hegemônicos difundidos por grandes grupos de mídia. O fato de os veículos não comerciais operarem com uma lógica distinta da do mercado permite, potencialmente, uma aproximação com a localidade, independentemente do fato de a localidade se configurar ou não como um mercado consumidor atrativo.

Tem-se, como hipótese deste artigo, que os veículos locais ou regionais de perfil não comercial apresentam repercussão relevante por abordarem pautas não atrativas para os veículos comerciais com atuação nacional. Daí a necessidade de se conhecer a repercussão dos veículos de comunicação públicos, governamentais e comunitários, cujo perfil favorece a atração da audiência local

ou regional.

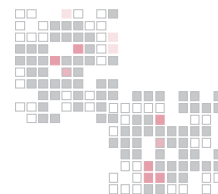
Este artigo enfoca, especificamente, o papel dos veículos educativos, ao identificar o perfil de audiência de uma rádio educativa ligada a uma universidade pública municipal, fundamentando-se no pressuposto de que as tecnologias midiáticas podem ser usadas para fins de instrumentalização da população para pensar a sua própria região, premissa do conceito de desenvolvimento proposto por Sachs (2008). O autor entende que o desenvolvimento deve ter uma finalidade social justificada por postulados éticos da solidariedade entre e intragerações, bem como da equidade concretizada num contrato social.

O objetivo geral deste artigo é identificar o perfil de audiência de uma rádio educativa mantida por uma universidade pública municipal. Para o alcance desse objetivo, o artigo segue o seguinte percurso: após a introdução, a seção de referencial teórico aborda a estrutura de mídia brasileira e sua relação com o desenvolvimento; a exclusão dos veículos não comerciais das pesquisas de audiência e as características das rádios educativas. Em sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos, seguidos dos resultados e discussão e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

## **2. Referencial teórico**

### **2.1. Sistema de mídia brasileiro: desafio para o desenvolvimento regional**

O acesso à informação fundamenta as relações políticas democráticas e é um pré-requisito para o desenvolvimento social (Sen, 2000). Destarte, o debate sobre o acesso à informação deve superar a perspectiva limitada à posse e uso dos equipamentos de comunicação (televisores, rádios, celulares, computadores, entre outros) ou da existência de sinal. Evidentemente, as condições técnicas e econômicas pertinentes a viabilizar a acessibilidade da informação são relevantes. Porém, faz-se im-



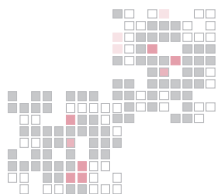
prescindível problematizar como a estrutura midiática é organizada, pois a distribuição de veículos no território nacional e o sistema de produção de conteúdo resultam de contingências relacionadas ao contexto econômico e social estruturante da estrutura do sistema de mídia no Brasil.

Nota-se a correlação entre a dinâmica do capital e as condições de desenvolvimento dos processos de comunicação. Os modelos de negócio, de organização e de administração dos grupos de mídia associam-se intimamente às ações político-normativas definidas a partir das interações entre o Estado e os representantes das empresas de comunicação. As decisões de governo não são aleatórias ou definidas sem a participação dos agentes de mercado que representam as organizações do setor de comunicação. Hallin e Mancini (2004, p.8) destacam a associação entre mídia e política ao indicar que “não se pode compreender a mídia sem compreender a natureza do Estado, o sistema de partidos políticos, o padrão de relações entre interesses econômicos e políticos e o desenvolvimento da sociedade civil, entre outros elementos da estrutura social” [tradução dos autores]. O Brasil, para Hallin e Mancini (2004), pode ser classificado como inserido no modelo pluralista polarizado ou mediterrâneo, caracterizado por um mercado com jornais de baixa circulação, orientação da mídia para a elite política e centralidade da mídia.

A história do complexo midiático brasileiro reproduz elementos da história nacional. Instrumento da preservação dos privilégios de classe ao reproduzir conteúdos ideológicos apropriados a consolidação das distinções relacionadas à desigualdade social e econômica, o complexo midiático brasileiro, consolidou-se com o Código Brasileiro de Telecomunicações, promulgado em 1962. Sua função está associada à manutenção de um cenário midiático constituído predominantemente por meios de comunicação controlados por grupos da iniciativa privada. O Código Bra-

sileiro de Telecomunicações consolidou a divisão do setor entre o setor público e a iniciativa privada por instituir o controle dos serviços pelo Estado e reservar a exploração do entretenimento e da informação de forma majoritária a empresários do setor, que se articularam no período anterior à aprovação da legislação para garantir essa condição (Santos, 2000). As empresas privadas lograram protagonismo de audiência, pois o investimento foi potencializado com os investimentos estatais durante o regime ditatorial civil-militar. Essa aproximação entre os empresários do setor e a elite política promoveu entretenimento e conteúdo editorial alinhados ao poder e que persistiu mesmo após fim da ditadura civil-militar. Paralelamente, os veículos públicos ficaram restritos a uma função prioritariamente informativa, com limitações financeiras e restrita capacidade de impactar a audiência de modo mais significativo e oportuno às funções da comunicação pública. Desse modo, “os serviços de radiodifusão constituiriam monopólio estatal enquanto os produtos vinculados ao entretenimento de rádio e TV ficariam sob a exploração privada” (Santos, Carniello, 2014, p.66).

No processo de formação do ambiente midiático brasileiro, as empresas dedicaram-se à exploração comercial do entretenimento e dos serviços de radiodifusão, enquanto ao Estado se reservou o cuidar das condições necessárias à expansão da telefonia, do rádio e da televisão. Neste cenário, as pesquisas de audiência foram aplicadas, prioritariamente e predominantemente aos veículos de comunicação comerciais e com alcance nacional. Essas pesquisas concentraram-se em aferir a audiência absoluta de modo e municiar as empresas de comunicação em sua relação com anunciantes e agências de publicidade. As pesquisas de mercado têm como função única potencializar a inserção de mercado das empresas. A consequência disso é minar a legitimidade necessária à efetivação de políticas públicas aptas à consolidação dos





veículos de comunicação públicos, governamentais e comunitários. Produz-se uma mensuração parcial, dedicada a equivaler formas de comunicação distintas e realizadas em condições significativamente desiguais. Ocorre uma disputa desequilibrada em relação à audiência, em razão dos limites estruturais dos veículos públicos. Comunicação pública, comunitária e governamental, devido a estrutura à disposição, ficaram restritas à condição secundária quando observada sua inserção social, especialmente quanto ao poder econômico dos veículos privados.

O limite que o cenário midiático impõe à comunicação pública define limites ao desenvolvimento. A própria percepção equivocada quanto às diferenças entre comunicação pública e governamental origina-se na indevida sobreposição da última sobre a primeira. Matos (2006) evidencia as distinções entre comunicação pública e governamental:

*A comunicação governamental abrange o processo de difusão de mensagens e rotinas da comunicação social de agentes administrativos, explicitadas ou não em suportes legais que regulamentam as comunicações interna e externas do serviço público. [...] A comunicação pública envolve o processo de interlocução que dá origem a uma esfera pública de diálogo entre Estado, governo e sociedade, no qual temas de interesse coletivo e interesses plurais são discutidos e negociados (Matos, 2009, p.2).*

Nota-se que a estrutura da mídia nacional não converge para potenciais usos da comunicação para o desenvolvimento, conforme sistematiza Panos London (2007):

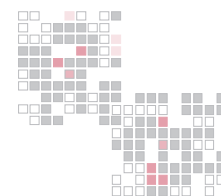
- No processo político equitativo e inclusivo;
- Nos processos de governança nacional e internacional efetivos, responsivos e verificáveis;

- No apoio aos cidadãos engajados e à sociedade civil dinâmica;
- Na geração de crescimento econômico sustentável, transparente, eficiente e equitativo;
- No estabelecimento e proteção de um ambiente midiático livre, plural, com diversidade de veículos, diversidade e qualidade [tradução dos autores].

## **2.2 A invisibilidade dos veículos regionais de caráter não comercial**

As pesquisas de audiência, historicamente dominadas por uma única empresa de pesquisa no Brasil, o Ibope, instituto criado em 1942 (Eduardo, 1990), servem prioritariamente como argumento de venda de espaço publicitário para anunciantes. Em função da metodologia adotada, os dados apresentados representam regiões, e não municípios individualmente. Isso significa que uma mídia de caráter não comercial de alcance local ou regional terá sua audiência diluída nos números regionais. Na prática, os veículos locais ou regionais não comerciais nunca aparecerão nas medições de audiência, tal qual elas são feitas, mesmo se apresentarem índices de audiência significativos em relação à sua área de abrangência. Retoma-se a ideia que a estrutura de mídia nacional e a regulamentação dos veículos não comerciais apresentam restrições em relação à área de abrangência de transmissão.

O predomínio do modelo comercial de mídia implica na busca empreendida por parte dos veículos de iniciativa privada em validar constantemente o sistema, inclusive com a produção de argumentos com viés de cientificidade. O maior exemplo da narrativa travestida de ciência é recurso a pesquisas de audiência para comprovar sua eficiência em se comunicar com seus públicos, o que também ajudaria a atrair novos anunciantes. Este procedimento tem por finalidade legitimar o modelo de comunicação adotado no



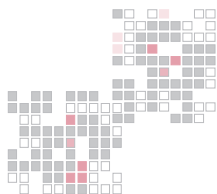
Brasil como o mais adequado à realidade nacional, sem a devida problematização das condições econômicas e políticas que conduziram a esse modelo.

A produção de conhecimento fragmentado responde adequadamente a essa demanda, afinal a aferição da audiência corresponde a uma afirmação tautológica conveniente aos grandes grupos de mídia. Em 1942 é fundado no Brasil o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), que realiza pesquisas de audiência de rádio pelo método flagrante (Eduardo, 1990). No período, o rádio era o meio com maior evidência e impacto social, aglutinando os investimentos publicitários. É com a ampliação do acesso a televisão que as pesquisas de audiência adquirem maior relevância. As primeiras medições de audiência de televisão ocorreram em 1954, somente quatro anos após o início da transmissão televisiva no Brasil. Estas primeiras aferições foram feitas pelo Ibope. (Aidar, Hamburger e Almeida, não datado; Hamburger et al, 2005). De fato, nas últimas décadas, os métodos e técnicas de pesquisa apresentaram notável evolução, particularmente com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, cujo ápice é a coleta de dados em tempo real. Embora notável, a fragmentação da mensuração no aspecto audiência resulta em uma avaliação distorcida do complexo fenômeno de comunicação desencadeado a partir dos meios de comunicação, o que convém à manutenção do status quo.

Salienta-se que a crítica ao modo como as pesquisas de audiência são conduzidas e seu uso mercadológico e ideológico, não implica em rejeição delas e seus respectivos dados. Aidar, Hamburger, Almeida (não datado) denotam que a perspectiva histórica das pesquisas de audiência contribui para o meio acadêmico quanto ao historicizar o desenvolvimento da comunicação no Brasil e seus aspectos correlatos, o que é distinto do objetivo dos pesquisadores de audiência:

prioritariamente atender demandas imediatas de clientes interessados em fundamentar decisões de agendamento de mídia e ações no presente. O mercado anunciante escolhe o veículo no qual anunciar de acordo com as pesquisas de audiência, e os pesquisadores podem incluir criticamente esse material de referência.

No entanto, ignorar o impacto os veículos de comunicação públicos, educativos, governamentais e comunitários corresponde a retificar a hegemonia que silencia a diversidade social e limita a possibilidade de uso mais inclusivo e contra hegemônicos dos fluxos de comunicação. A audiência dos veículos de comunicação públicos, educativos, governamentais e comunitários é baixa devido à estrutura midiática que delineia como protagonistas os meios privados, com a criação de um ciclo pautado na fixação tautológica em números frios que não correspondem a complexidade do contexto comunicacional do país, apesar da onipresença dos conglomerados de mídia e não pela falta de interesse da população quanto a veículos de comunicação alternativos à mídia mercadológica. A inexistência de medições em escala local produz a sensação de invisibilidade destes veículos e a oportuna difusão da ideia de que são irrelevantes para a audiência, fortalecendo a supremacia dos veículos privados. Tal condição soma-se ao fato de que as amostras das pesquisas de audiência se situam prioritariamente nos principais centros urbanos, onde estão concentrados os maiores mercados. Deste modo, há a possibilidade de se ignorar a representatividade dos veículos de comunicação públicos, governamentais e comunitários. Sua mensuração é um primeiro passo para a elaboração de parâmetros adequados à efetivação das premissas inerentes a comunicação pública. Faz-se necessário compreender a representatividade desses veículos, que pode não competir quantitativamente com os canais privados, mas que possuem representatividade como mídia regional e como comunicação pública.



Este artigo enfoca especificamente a mídia rádio, na modalidade educativa. Banjade (2006) nota a diversidade característica a atuação das rádios quanto diferentes objetivos que buscam atingir. As rádios não comerciais podem desempenhar várias funções, dentre as quais apoiar causas humanitárias ou religiosas, em geral de maneira democrática, com propiciar de voz aos marginalizados ou comunidades além dos grandes centros urbanos, não percebidas como atraentes para veículos comerciais. Esta última função, em especial, converge com as características de uma rádio educativa, uma das modalidades de veículos não comerciais previstos na regulamentação da mídia nacional.

Com um histórico que se passa por iniciativas como a criação de rádio escolas por Edgar Roquette-Pinto, pela vinculação da rádio educativa ao governo por meio da Rádio MEC e pelo Projeto Minerva do governo federal, na década de 1970, a rádio educativa passou por várias fases até chegar ao modelo que se aplica na atualidade (Roquette-Pinto, 2003). A fase atual da rádio educativa tem como característica a ampliação de ofertas radiofônicas educativas, também por meio de rádios comunitárias. (Boins, 2003; Lopes, 2011). No entanto, este modelo mantém a desigualdade de forças entre veículos comerciais e não comerciais.

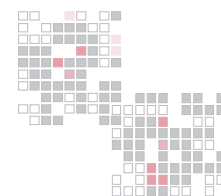
A radiodifusão educativa é descrita de acordo com a Portaria Interministerial nº 651, de 15 de abril de 1999, como aquela com finalidade exclusivamente educativa, cuja programação é composta exclusivamente por programas educativo-culturais, além disso, a portaria determina que as rádios educativas destinam-se exclusivamente à divulgação de programação de caráter educativo-cultural e não pode ter finalidade lucrativa. O Decreto-Lei nº 236, de 27 de fevereiro de 2007, foi o primeiro diploma legal que previu a prestação dos serviços de radiodifusão educativa (Lopes, 2011). Alterações na sistemática de outorgas

e renovações de outorgas de emissoras educativas foram introduzidas, com vista a impossibilitar o acesso a licenças de rádios e TVs educativas por entidades que não tenham um claro propósito cultural, o que se explicita no Ato Normativo nº1, de 2007, da comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática (CCTCI) da Câmara dos Deputados, que passou a tornar obrigatória, para os atos de outorga e renovação de radiodifusão educativa, demonstração de vinculação entre fundação contemplada pela licença e instituição de ensino. Em outubro de 2010, houve novas mudanças, com exigência de documentos comprobatórios desse vínculo (Lopes, 2011).

As rádios universitárias, especialmente, cumprem um papel importante na divulgação do conhecimento e na aproximação entre o universo acadêmico com o público em geral, configurando-se como uma ponte entre formação e informação técnica e a prática comunicacional. Com isso, a programação deste tipo de rádio normalmente é desenvolvida com base em assuntos de interesse público, reconhecendo assim a pluralidade cultural por meio de programas voltados para diversos setores da população, potencialmente contribuindo com a amplificação do conhecimento, cultura e realidade local. As rádios universitárias não devem ter uma programação dirigida a um público específico nem ser voltada para interesses particulares de ouvintes, como funcionários, por exemplo. A programação destas rádios devem oferecer conteúdos muitas vezes ignorados pelas rádios comerciais, pois não os consideram lucrativos para aquele modelo de negócio. Com isso, o meio se torna um vetor de discussão e difusão da realidade social, tornando este modelo de rádio essencial para a construção da base de comunicação de interesse público.

### 3. Método

A pesquisa caracteriza-se como descritiva quanto aos objetivos, com abordagem quanti-



tativa e técnica de coleta de dados por meio de aplicação de questionário estruturado. Elegeu-se como objeto de estudo uma rádio educativa, vinculada a uma universidade pública municipal em um município de médio porte, com 305.174 habitantes (IBGE, 2016), que pode ser um caso representativo para ilustrar o papel de um veículo educativo de abrangência local em cidades fora do grande centro.

A população da pesquisa consiste nos moradores do município de Taubaté, que em 2016 totalizavam 305.174 pessoas. Por ser mais que 100 mil habitantes, foi utilizado o cálculo para população infinita, conforme sinalizado por Gil (1987). A amostra foi calculada com 68% de nível de confiança e 5% de margem de erro, totalizando 100 entrevistados. Quanto ao procedimento de coleta de dados, a abordagem foi não probabilística por intercepto, realizada em locais de circulação pública das regiões pré-definidas, caracterizando uma abordagem não probabilística. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2016.

Foi elaborado um formulário inicial para realização do filtro de pesquisa, que consistiu no fato de o sujeito abordado ser ou não ouvinte da Rádio FM Unitau. A quantidade de abordagens foi registrada em formulário. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Um segundo formulário com objetivo identificar o perfil dos ouvintes da rádio foi aplicado.

*cialmente, a programação da emissora foi instituída em 12 de abril de 2004, e compreende jornalismo, utilidade pública, entretenimento, esportes e variedades.*

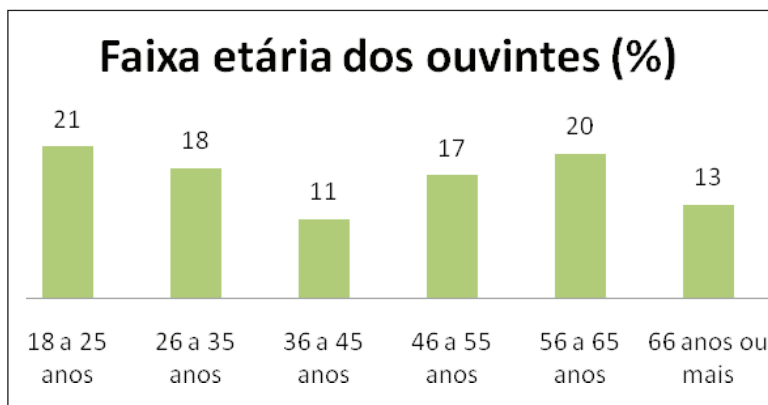
*A Equipe da Rádio é formada por profissionais da área que levam diariamente aos ouvintes uma programação variada, que abrange musicalidade, informação e prestação de serviços. A Rádio Unitau 107,7 é a única rádio educativa do Vale do Paraíba (Unitau, 2017).*

A seguir são apresentados os resultados da pesquisa de campo. A partir do registro de abordagens, 27% das pessoas abordadas conhecia a rádio educativa FM Unitau. Em números absolutos, foram abordadas 580 pessoas, das quais 156 conheciam a emissora. Das 156 pessoas que conheciam a emissora, 62% se declararam ouvintes. Isso significa que, em relação à amostra total, 17% dos abordados se identificaram como ouvintes da rádio. Ao aplicar a proporção para a população total de Taubaté, estimada em 305.174 (IBGE, 2016) chega-se em um público ouvinte estimado de 51.879 potenciais ouvintes da emissora. Esta é uma projeção que não considera outras variáveis tais quais comportamentais, geográficas intramunicipais, entre outras, no entanto é um indicador da dimensão e abrangência de público potencial.

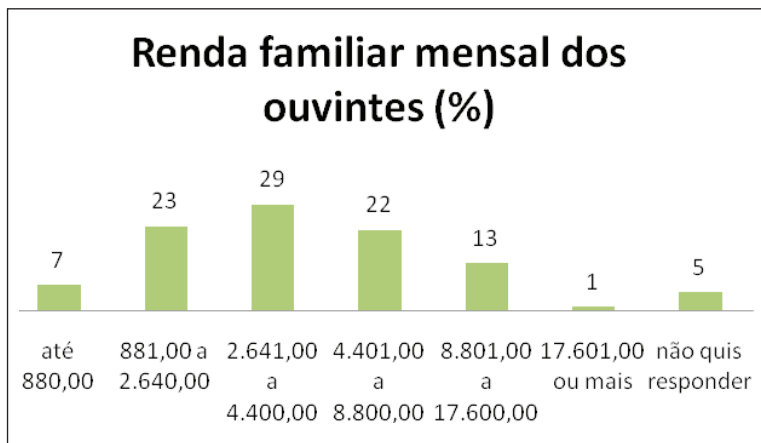
#### 4. Resultados e discussão

A Rádio Unitau iniciou as operações em 2004 e possui um perfil de programação que privilegia música nacional e enfoca

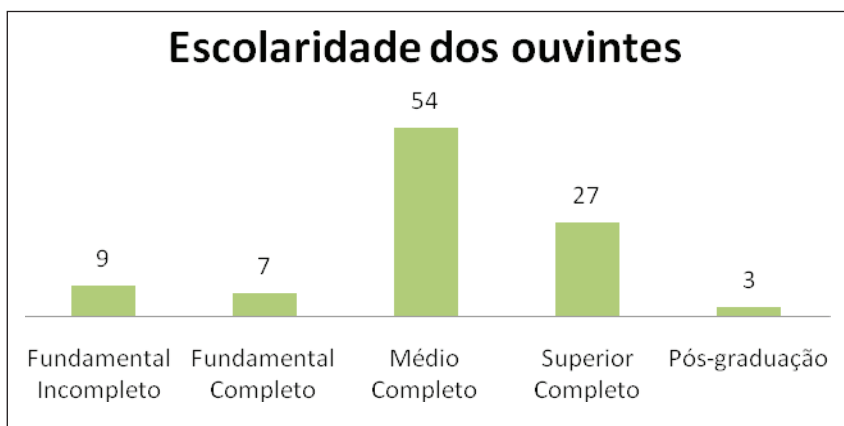
*A Rádio Unitau, ZYM 950, operando na frequência de 107,7 MHz, entrou em operação, em caráter experimental, em 12 de janeiro de 2004. No entanto, ofi-*



Fonte: dados primários, 2016.

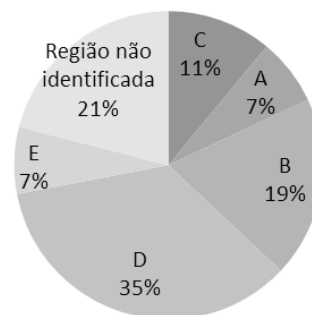


Fonte: dados primários, 2016.



Fonte: dados primários, 2016.

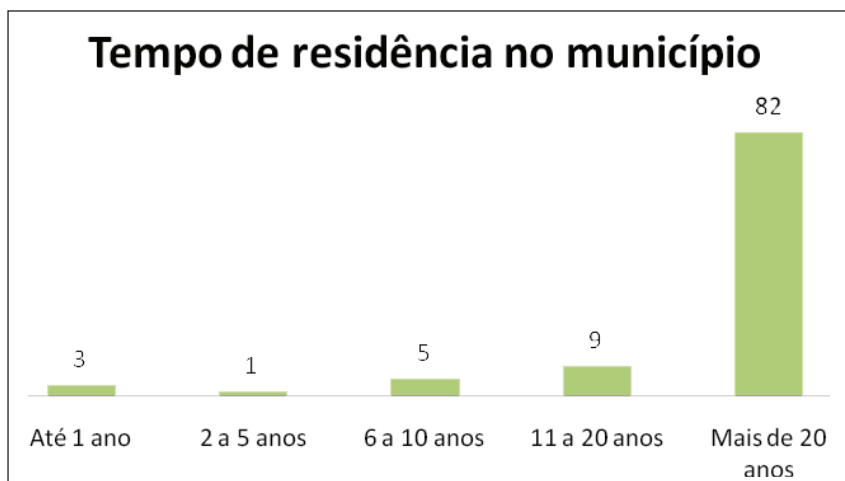
### Região de moradia



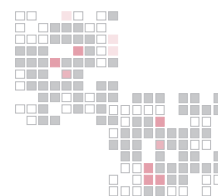
Fonte: dados primários, 2016.

Pelo perfil identificado dos ouvintes, observa-se um fenômeno interessante no veículo educativo que é um elemento de diferenciação da lógica de operação dos veículos privados. A segmentação dos veículos educativos (e provavelmente dos não comerciais, em geral) não precisa ser tão precisa quanto a adotada por veículos comerciais. A mídia comercial subsiste prioritariamente da venda de espaço para anunciantes, e precisa apresentar conteúdo segmentado para diversos tipos de público, para fins de direcionamento dos anúncios publicitários de forma mais certa. É comum a oferta de relatórios (media-kits) com dados sobre perfil da audiência para demonstrar aos anunciantes a maior precisão possível na difusão

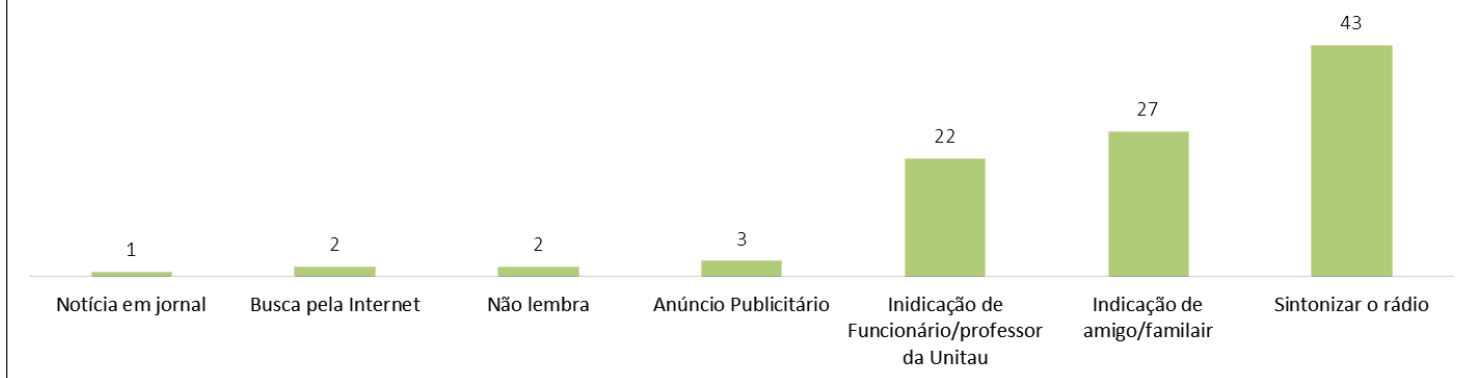
da informação. No caso da mídia não comercial, esse compromisso desaparece, e o objetivo passa a ser a difusão de informações para quem possa se interessar, ainda que tenham uma delimitação de público-alvo e um perfil de programação.



Fonte: dados primários, 2016.



## Como ficou sabendo sobre a existência da rádio Unitau



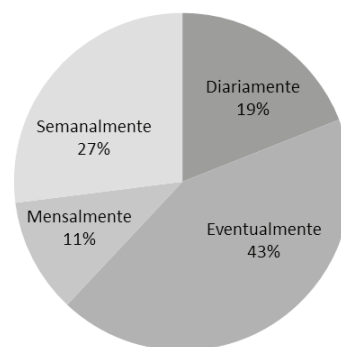
Fonte: dados primários, 2016.

Observa-se que os ouvintes da rádio se caracterizam por moradores antigos do município. Não se ignora a probabilidade de haver mais munícipes que são nascidos no município e nele se mantiveram, no entanto, essa relação revela também um interesse maior pelos veículos locais por parte dos moradores fixados no município de Taubaté. A relação pode revelar indícios de um sentimento de pertença dos mesmos com o município.

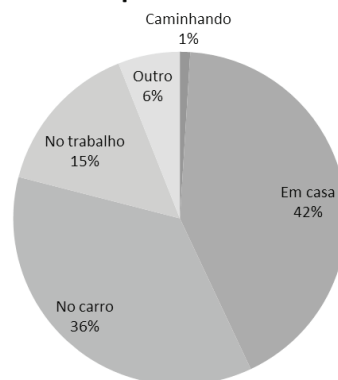
Sobre as fontes de informação, observa-se que a indicação de colegas e/ ou funcionários da universidade representa 49% das respostas. O caráter local da rádio gera tal relação de proximidade e sua divulgação é feita predominantemente por munícipes. Outro ponto de atenção é o fato de 43% terem identificado a rádio buscando por opções de sintonia de emissoras. Isso significa que o conteúdo se mostra atrativo, pois fez com que os ouvintes mantivessem a sintonia da emissora e a identificassem.

Apesar de haver uma convergência das mídias, conforme anunciado por Jenkins (2008), ainda há predominância de consumo da mídia rádio por meio de aparelho de rádio, apesar de a mesma ser retransmitida pela Internet. 23% a ouvem usando celular ou internet (acesso por computadores), o que revela uma potencialização do alcance da rádio para parte do público.

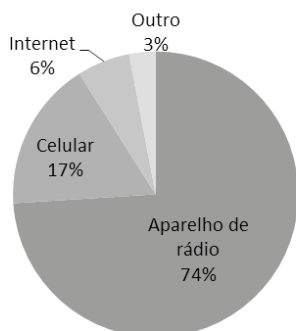
## Frequência que ouve a rádio



## Ocasões em que ouve a rádio Unitau

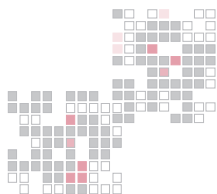


## Como ouve a rádio Unitau

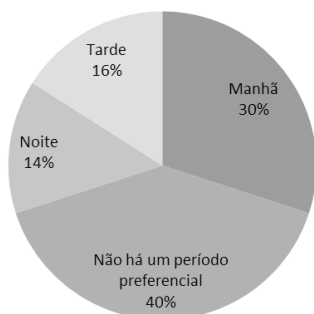


Fonte: dados primários, 2016.

Fonte: dados primários, 2016.



## Período em que ouve a rádio Unitau



Em relação às ocasiões em que ouvem rádio, os respondentes reproduzem o que tende a ser hábito de consumo da mídia rádio em geral, se confrontados com os dados da Pesquisa nacional de hábitos de consumo de mídia (SECOM, 2016), na qual apenas 35% dos entrevistados afirmaram escutar rádio todos os dias e os demais ouvem esporadicamente. A rádio educativa entra como uma opção entre as emissoras comerciais, sem alteração de hábitos, e sim em função da preferência pela programação. A eventualidade da audiência é uma característica marcante desta mídia, e se reproduz na aferição realizada. (tabela 1)

Observa-se a predominância de avaliação positiva de todos os itens. Enfatiza-se a satisfação com a programação musical (79% na somatória de ótimo e bom) e em relação aos assuntos abordados (66% na somatória de ótimo e bom). A programação musical é composta prioritariamente com música nacional, sem interferências

de modismos ou estratégias de marketing de gravadoras, e pautada na diversidade de conteúdo. Já o conteúdo editorial enfatiza os interesses de assunto local e regional e parte da produção é realizada por alunos estagiários e do Departamento de Comunicação Social da universidade. Tais resultados reforçam o interesse em conteúdo regional, bem como em programação musical e cultural para além do que a indústria cultural impõe na mídia comercial.

## 5. Considerações finais

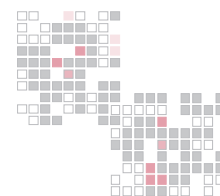
O objetivo geral deste artigo é identificar o perfil de audiência de uma rádio educativa mantida por uma universidade pública municipal. Tal enfoque permite sustentar uma reflexão sobre a relação entre comunicação midiática, educação e desenvolvimento.

Verificou-se que existe audiência que se interessa por conteúdos gerados por veículos não comerciais, fato que é mascarado pelas pesquisas de audiência convencionais cuja finalidade é suportar as estratégias de comercialização dos grandes grupos de mídia privada. Parte significativa da população do município conhece a rádio e parte desta é ouvinte da emissora.

A relação desigual entre veículos comerciais e não comerciais é fruto da estrutura de mídia nacional, tal qual foi historicamente constituída. A partir da análise dos resultados, permite-se evidenciar, a partir de uma perspectiva indu-

Tabela 1 - Avaliação da rádio Unitau (%)

|                        | ótimo | bom | regular | ruim | péssimo | não sei avaliar |
|------------------------|-------|-----|---------|------|---------|-----------------|
| Programação musical    | 26    | 53  | 3       | 1    | 0       | 17              |
| Alcance de sinal       | 17    | 60  | 3       | 3    | 0       | 17              |
| Qualidade do áudio     | 16    | 56  | 10      | 4    | 0       | 14              |
| Assuntos abordados     | 14    | 51  | 6       | 0    | 0       | 29              |
| Horários dos programas | 7     | 42  | 7       | 0    | 0       | 44              |



tiva de pesquisa, que existe representatividade em veículos não comerciais e que eles cumprem uma função de difusão de informação local e/ou regional e abrem espaço para conteúdos que não são de interesse mercadológico dos grupos privados de mídia.

Observa-se que o privilegiar de uma estrutura normativa da mídia associada à produção de condições desiguais para a atuação dos veículos de mídia, gera a insustentável premissa do limitado interesse social por veículos comerciais. Daí a preservação de um processo circular de manutenção de condições de comunicação dedicadas somente à sustentação das grandes empresas de mídia, necessárias à reprodução de um mercado concentrado e negligente quanto à diversidade

nacional. Resulta, desta pesquisa, a percepção de que o rompimento institucional com as normas que privilegiam a concentração de mercado e a limitação das condições de atuação dos veículos não comerciais é estratégica para a democratização da comunicação e para sua contribuição quanto ao desenvolvimento regional e local.

Ciente dos limites desta pesquisa, por focar em um único veículo, este trabalho abre precedente para avaliação de outros veículos de comunicação com tais características, em uma perspectiva contra-hegemônica que coloca em pauta o papel educativo da mídia e, principalmente, a discussão sobre os efeitos da estrutura de mídia nacional para consecução de uma política de desenvolvimento, cuja finalidade última é o bem-estar social.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIDAR, T.; HAMBURGUER, E. I.; ALMEIDA, H.B. de. *O que dizem os números sobre a audiência de TV: Grande São Paulo, 1970 a 1997*. [não datado]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/4o-encontro-2006-1/O%20que%20dizem%20os%20numeros%20sobre%20a%20audiencia%20de%20TV.doc>> Acesso em: 2 jun. 2016.

BANJADE, A. Voice to the voiceless in western Nepal: an audience survey of community radio madanpokhara. *The journal of development communication*, v.17 (1), p.72-91, June, 2006. Disponível em: <<http://www.sancomonline.net/wp-content/uploads/2015/02/Audience-Survey-Madanpokhara-Nepal.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

BLOIS, Marlene. *Rádio educativa no Brasil: uma história em construção*. Belo Horizonte: Intercom, 2003.

BOLAÑO, Cesar. *O mercado das comunicações no Brasil e na Argentina*. América terra de utopias: desafios da comunicação social. Salvador, 2002. Disponível em: <<http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/utopie/bolano.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EDUARDO, Octavio da Costa. O desenvolvimento da pesquisa de propaganda no Brasil. In: BRANCO, Renato Castelo; MARTENSEN, Rodolfo Lima; REIS, Fernando. *História da propaganda no Brasil*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: 1987.

HAMBURGUER, E. I. et al. *Perfil Sócio-demográfico da audiência de televisão, 1970-1997*. Área de Cultura do Centro de Estudos da Metrópole. Seminário Cebrap. Novembro 2005. Disponível em: <[http://www.flch.usp.br/centrodametropole/antigo/v1/diversidade/numero7/Textos\\_Semin\\_rio\\_Cebrap.pdf](http://www.flch.usp.br/centrodametropole/antigo/v1/diversidade/numero7/Textos_Semin_rio_Cebrap.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2016.

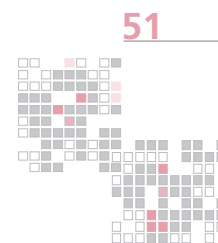
HALLIN, D. C. e MANCINI, P. *Comparing media systems*. Three models of media and politics. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2004.

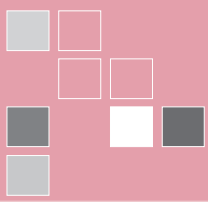
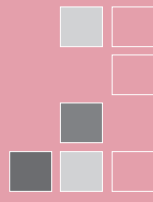
IBGE. *Cidades*. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=355410>>. Acesso em: 22 nov. 2016.



- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Editora Aleph, 2008.
- LOPES, Cristiano Dias, *Consultoria legislativa*, 2011.
- MATOS, Heloisa. A comunicação pública no Brasil e na França: desafios conceituais. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, PR, 4 a 7 de setembro de 2009. IX Colóquio Brasil-França de Ciências da Comunicação.
- PANOS LONDON. *The case for communication in sustainable development*. Disponível em:  
<<http://panoslondon.panosnetwork.org/wp-content/files/2007/09/The-Case-for-Communication-in-Sustainable-Development.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- PRADO, Anderson Luiz Martins; ALVES, Kelle Cristina Silva; VIEIRA, Dinah Fernanda Aparecida Amorim; VIEIRA, Edson Trajano. A segregação social na cidade de Taubaté (SP). XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, 2007. Disponível em: <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2007/trabalhos/humanas/inic/INICG00417\\_01O.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/inic/INICG00417_01O.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- REDE GLOBO. *Programação*. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/programacao.html#20170322525472>>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- ROQUETTE-PINTO, Vera Regina. Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativo. São Paulo: *Revista USP*, São Paulo, n.56, p.10-15, dez-fev, 2002-2003. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/revusp/article/download/33800/36538](http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/33800/36538)>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- SACHS, Ignacy. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. 3 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- SANTOS, M. J. dos; CARNIELLO, M. F. O desenvolvimento do Sistema Nacional de Telecomunicações (1961-1967): a produção das condições técnicas necessárias à expansão do mercado publicitário no Brasil. *Acervo on-line de mídia regional*, ano 14, v.9, n.10, p.64-77, set-dez, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/midiaregional/article/viewArticle/8896>> Acesso em: 6 mar. 2016.
- SANTOS, M. J. *A construção da política brasileira de telecomunicações (1961-1967)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Assis, 2000.
- SCHRAMM, W. *Comunicação de massa e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.
- SECOM. *Pesquisa brasileira de mídia (PBM) 2016*. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-USP, Editora Segmento, Ano VII, set-dez, 2000, n.19, p.12-24.
- UNITAU. Rádio Unitau. Disponível em: <<http://www.unitau.br/pagina/radio-unitau>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Recebimento: 29/03/2017  
Aprovação: 19/06/2017





# LOS MEDIOS ESCOLARES CONVERSAN PARA VIVIR LA CIUDAD

THE SCHOOL MEDIA TALK TO LIVE THE CITY

A MEDIA DA ESCOLA FALAM PARAVIVER A CIDADE

## Juan Carlos Ceballos Sepúlveda

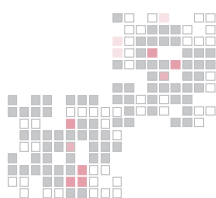
■ Docente investigador de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, Colombia, Doctor en Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Su tesis Doctoral *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones* (2015) da origen al proyecto que se presenta en este artículo.

■ E-mail: [juan.cebillos@upb.edu.co](mailto:juan.cebillos@upb.edu.co)

## Beatriz Elena Marín Ochoa

Docente investigadora de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, Colombia, Doctora en Comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Su tesis Doctoral *La infografía digital una nueva forma de comunicación* (2010) recibió calificación *Sobresaliente Cum Laude*. Es directora de la tesis que da origen al proyecto que se presenta en este artículo.

■ E-mail: [beatrize.marin@upb.edu.co](mailto:beatrize.marin@upb.edu.co)



## RESUMEN

El Grupo de Investigación en Comunicación Urbana, GICU, de la Universidad Pontificia Bolivariana, ejecutó en 2015 el proyecto *Medios escolares, Comunicación para la conversación*<sup>1</sup>, para la Alcaldía de Medellín en 19 instituciones educativas públicas. La propuesta incluida en la línea 1 del GICU Comunicación, ciudadanía y política tiene los medios escolares entre sus objetos de estudio, y toma relevancia con la tesis doctoral *Medios escolares, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones* (Ceballos, 2015). Después de aplicar la propuesta, acompañar y escuchar las comunidades educativas, llega el momento de exponerla a discusión.

**PALABRAS CLAVES:** COMUNICACIÓN; EDUCACIÓN; CIUDADANÍA; MEDIOS ESCOLARES

## ABSTRACT

The Urban Communication Research Group, GICU, of the Universidad Pontificia Bolivariana, implemented in 2015 the project *School media, Communication for conversation*, for Medellín's City Hall in 19 public educational institutions.

The proposal included line 1 of GICU's Communication, citizenship and politics has school media resources among its study objectives, and takes relevance with the doctoral thesis *School media, education and citizenship. A perspective from mediations* (Ceballos, 2015).

After applying the proposal, supporting and listening to the educational communities, it is now time to expose the discussion.

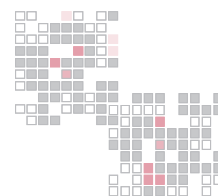
**KEYWORDS:** COMMUNICATION; EDUCATION; CITIZENSHIP; SCHOOL MEDIA

## RESUMO

O Grupo de Pesquisa Comunicação Urbana, Gicu, da Pontificia Universidad Bolivariana, executou em 2015 o projeto *Medios da Escola, Comunicação para uma conversa* pela prefeitura de Medellín em 19 instituições públicas de ensino. A proposta na linha 1 do Gicu Comunicação, cidadania e política tem as medias da escola entre seus objetos de estudo, e torna-se relevante para a tese de doutorado *Media da escola, educação e cidadania. Uma visão desde as mediações* (Ceballos, 2015). Depois de aplicar a proposta, apoiar e ouvir as comunidades educativas, é hora de expor a discussão.

**PALAVRAS-CHAVE:** COMUNICAÇÃO; EDUCAÇÃO; CIDADANIA; MÍDIA ESCOLA.

<sup>1</sup> Esta propuesta fue aplicada por los integrantes del Semillero de Comunicación/Educación del GICU: Natalia Acosta, Carlos Mario Cano, Mariana Múnera, Juliana Paniagua, Bryan Parra, Julián Vásquez, Maria Camila Taborda, Mariana Peláez, Laura Vélez, Carolina García, Melissa Álvarez, Carolina Londoño, Alejandro Chalarca, David Sáenz, Sofía Serna y Luis Manuel Rojas. A ellos un reconocimiento, porque le dieron vida a esta propuesta y la misma se tradujo en relatos que se concretaron en periódicos, series radiales, filminutos, corto metraje, obra de teatro, Canales de *YouTube* y páginas web.



## 1. Enfoque teórico desde las mediaciones y la problematización

¿Cómo entiende la institucionalidad los medios escolares? Cuando se habla del tema, el mismo se asocia al canal y de manera concreta aquellos que hay en la escuela: periódicos, emisoras escolares, canales internos de televisión, páginas web o Facebook, en el caso de las redes sociales. Todos ellos sirven para transmitir los eventos o asuntos relacionados con el quehacer académico de los estudiantes y maestros como también para compartir las opiniones de los directivos.

En este sentido, varios autores Valderrama (2010), Rodríguez (2004) y Huergo (2004), coinciden en indicar que prevalece una mirada “instrumentalista” de la comunicación y de la “transmisión” de información. Desde esta perspectiva, la escuela produce medios con el propósito de mantener informada a la comunidad educativa acerca de lo que sucede al interior de la institución.

Siguiendo con los modelos que establecen los medios masivos -noticieros de televisión que son los que más identifican y consumen- se generan prácticas o simulacros con el fin de parecerse a lo que hacen aquellos. Es lo que Aparici denomina “técnicas del rol playing”, con las cuales “reproducen modelos estandarizados de representación” (2006, p. 29). En el caso concreto de experiencia de televisión, los estudiantes hacen las veces de presentadores de secciones, siendo esto el sentido que ellos le dan a la participación en estas experiencias.

En el caso de los periódicos, la producción de estos se da bajo los modelos tradicionales, lo cual se evidencia en los diseños, en las secciones que proponen (editorial, culturales, deportes, pasatiempos) y en el manejo del lenguaje, basado en los géneros periodísticos utilizados en los periódicos de gran tiraje.

Y otro caso recurrente está relacionado con los programas de radio que “salen al aire” en el

momento del descanso, cuando sacan algunos parlantes y reproducen para toda la comunidad educativa el estilo o género de música de preferencia de los estudiantes que tienen el dominio del proyecto. A modo de ilustración son experiencias “típicas” de lo que sucede con los medios de comunicación en la escuela.

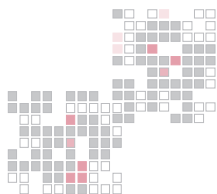
Teniendo en cuenta el contexto educativo y las potencialidades formativas propias de estas experiencias, se hace necesario establecer otros enfoques teóricos que brinden identidad y alternativas de producción a los proyectos de medios escolares, las cuales marcan una apuesta y, porque no, una ruptura a lo establecido como prácticas tradicionales en este tipo de experiencias.

En la tesis (Ceballos, 2015) se muestra, por ejemplo, que en el proceso de producción de los discursos, los temas o ideas de los maestros o profesionales de la comunicación para publicar en los medios escolares son los que se imponen sobre los de los estudiantes. Esto conlleva a tener unas prácticas comunicacionales atravesadas por modelos tradicionales de la educación y con enfoques divulgativos (hablar de lo que sucede al interior de la institución educativa) y a generar pasividad en los estudiantes, porque consideran que pesan más las propuestas de sus profesores que las de ellos mismos (p. 208).

Cuando el estudiante que participa en este tipo de propuestas experimenta que su voz, su palabra, su lectura de mundo y su capacidad de comunicar no es tenida en cuenta, lleva al traste su interés de participar y de comprometerse, por consiguiente, de encontrarle sentido formativo a una experiencia de medios escolares.

## 2. Comunicar sus mundos

Por eso, ante el paradigma instrumentalista y divulgativo expuesto, en el que aún es vigente el esquema tradicional de la comunicación (emisor-mensaje-canal-receptor) y que prevalece en este tipo de experiencias, es necesario buscar



otras perspectivas teóricas que indiquen otros caminos por seguir y aporten a la construcción de propuestas significativas alternativas de medios escolares, más cercanas a las experiencias de vida de los estudiantes y a los contextos sociales que rodean a las instituciones educativas.

Desde el punto de vista de la comunicación, se apuesta por el enfoque cultural, propuesto por Martín Barbero (1998), también conocido como las Mediaciones, en el que señala varios aspectos para tener en cuenta: uno, no reducir la problemática de la comunicación a la tecnología (p. 289); dos, darle el espesor cultural a los medios, es decir, reflejar lo que se vive en el contexto social, sus conflictos, su manera de ver el propio mundo y la posibilidad de expresarlo y relatarlo; tres, la ruptura con el esquema tradicional de la comunicación, la cual se trata del “proceso productor de significaciones” y que va más allá de una “mera circulación de informaciones” y pasar del llamado receptor como un ser pasivo, “un mero receptor” de los mensajes que envía el emisor, a convertirse en un productor de significaciones (p.291).

Por eso, pensar desde la comunicación otra perspectiva de los medios escolares; es brindarles la oportunidad a los niños y jóvenes de que asuman un papel protagónico con compromiso y responsabilidad lo que supone asumirse como un “productor de sentidos” o un “productor de significaciones”, esto es, invitarlos a proponer sus temas y hacerlos públicos en sus medios escolares, en los que aparezcan sus preguntas, ideas, reflexiones, propuestas e historias. Esta es una manera de hacerlos sentir parte de una sociedad.

Sin dejar de lado aquello que sucede en el interior de la escuela, desde esta perspectiva de la comunicación se pretende llevar a la institución educativa la “experiencia de vida” de los estudiantes o la “cultura experiencial” a la que se refiere Pérez (1998, p. 199) aquello que vive en su cotidianidad, la lectura de su mundo, el descu-

brimiento de lo que es justo o injusto, solidario o egoísta, como también las preguntas propias de su edad, el reconocimiento de sí mismo y de los otros con quienes comparte ya sea en el barrio o en el propio círculo familiar.

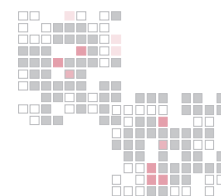
Es así como la comunicación en la escuela gana en su densidad cultural y se hace más cercana a las experiencias, preguntas y propuestas que tengan los estudiantes; permite comunicar sus mundos para que se asuman como productores de sentidos y en perspectiva de Freinet (1983) “escribir para ser leídos” (p.91), lo que se constituye en un reto formativo para los estudiantes, porque no se trata de publicar algo con el propósito de obtener un “premio”, por ejemplo, una calificación académica, sino con el objetivo de comunicar algo que sea del interés de los estudiantes: “la vida del niño, sus reacciones frente al mundo, sus dudas, sus temores y sus triunfos” (Freinet, 1977, p. 58) con el propósito de despertar el interés en los destinatarios por sus contenidos.

### 3. Transformar el mundo

El enfoque educativo desarrollado en esta propuesta es el problematizador (Freire, 1985). Desde ahí es posible instalar la pregunta, para hacer las lecturas y comprender lo que sucede en el mundo propio de los estudiantes; ya sea en una ciudad, en los barrios y en general en los entornos sociales que rodean a las I.E.; si es en la ruralidad, de igual manera, en los conocimientos y formas de vida que caracterizan a estos lugares, en sus formas de asumir la vida, los conflictos y dificultades, las celebraciones, entre otras.

Cuando Freire propone que la educación problematizadora tiene un carácter reflexivo y, por tanto, es un acto permanente de descubrimiento de la realidad (1985, p. 88), lo enlaza con aquello que se plantea en la comunicación desde la cultura.

Siguiendo a Freire, una premisa para lograr esto, es dar la palabra. Se trata de generar espa-



cios de expresión y empoderamiento de la palabra para relatar lo que viven los “productores de sentido”. La existencia del hombre debe nutrirse de “palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *‘pronunciar’* el mundo, es transformarlo” (1985, p. 100).

Los medios escolares, desde este punto de vista educativo, deben servir de punto de encuentro, espacios de discusión, lugares de descubrimiento y expresión de la palabra. Ello implica pensar este tipo de proyectos en su potencial educativo, porque quedarse en el dato, en la divulgación de los eventos, en las ideas de los adultos aleja, sobre todo a los estudiantes del sentido que puedan tener estos medios; por el contrario, abrir los medios para narrar la experiencia de vida es posibilitar la apropiación de la palabra.

#### 4. El carácter comunicacional de los medios

La relación comunicación/educación debe ser considerada en este tipo de propuestas y, a la vez, es una invitación a la escuela, para que acoga otras visiones de las mismas porque, como lo indica Huergo, es necesario establecer una articulación entre la formación de sujetos (objeto de la educación) y la producción de sentidos (objeto de la comunicación) (2001, p. 28).

Y siguiendo con Huergo, quien también hace su crítica a la mirada reducida de la comunicación a unos aparatos, contenidos o mensajes, pero que a su vez hace una apuesta por una visión cultural de la relación comunicación/educación e invita a tener presente el “carácter comunicacional” de los medios, esto es, “cómo se articulan con prácticas y procesos culturales, que también resultan potencialmente educativos, y cómo funcionan como agencias de interpelación para los sujetos, frente a los cuales los sujetos reconocen (o no) y ante las cuales se forman o se educan” (p. 31). En esta cita concreta aquello que desde las mediaciones y la educación problematizadora se

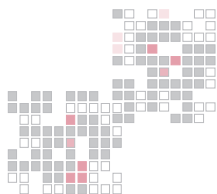
planteó con anterioridad.

Además, invita a dejar de lado la “mirada hacia lo evidente” (los medios), por dirigir la mirada hacia lo “intangible”, la experiencia de vida, los conflictos, las preguntas, las lecturas de los contextos y con ello introduce a otro aspecto importante: la construcción de espacios democráticos de comunicación y hacerlo desde la diferencia (p. 37). Es decir, se asume, en esta propuesta como la posibilidad de aportar a la formación de unos ciudadanos, quienes se forman en las instituciones educativas, de la mano de experiencias de comunicación/educación que permiten hablar de sus mundos.

#### 5. Validar la voz del estudiante

Si algo convoca a los estudiantes en las experiencias de medios escolares es la ilusión de expresar sus inconformidades, hablar de aquello que no es permitido o incluso de sus propias vivencias. Por eso, cuando se les abre la ventana para hablar de aquello que les interesa, se entra a terrenos cenagosos: el escepticismo (no me dejan hablar) o el desparpajo (criticar todo, no tener cuidado en lo que se dice o cómo se dice, no medir el alcance de las palabras, entre otras). La libertad de expresión supone, ante todo, responsabilidad en el decir, claridad en lo que se comunica, capacidad de argumentar las ideas, belleza en el expresar y visión en lo que se comunique, para que llegue a ser de interés y utilidad a los destinatarios.

Hay que considerar aquello que propone Giroux (2003) acerca de la educación ciudadana desde la escuela. En primera instancia, con la apertura, producción y evaluación de proyectos colectivos en los que los estudiantes participen (p. 167); segundo, los maestros deben comprender que parte del aprendizaje útil de los estudiantes pasa por la posibilidad de relatar la vida cotidiana de ellos y que dan lugar a identificar sus voces, con lo cual dan significado a sus propios



mundos (p. 170); tercero, partiendo de que la pedagogía crítica se preocupa por la experiencia del estudiante (p. 250), el autor considera que la voz del estudiante hace posible la construcción de sus propias identidades, por eso, invita a contar con medios para comprender y escuchar esas voces y de esa manera llevarlos a ser participantes activos en el mundo (p. 300).

La libertad de expresar, desde los medios escolares, atraviesa todo un ejercicio formativo: se trata de romper con aquellos esquemas propios de los informativos que se emiten por los medios tradicionales, que basan sus producciones en la denuncia; este tipo de esquema es el que se traslada y apropia la escuela en sus medios escolares. Por eso, la tarea es más complicada, es más “intangible”, como lo propone Huergo, porque no se trata de estar denunciando todo, sino de relatar esos mundos propios, para comprenderlos y comprometerse a sus cambios.

## 6. Lenguajes de la comunicación

La publicación de periódicos ha marcado unas rutas tradicionales de producción de medios escolares. De esta manera, el texto es el lenguaje privilegiado y el más usado para relatar, contar, narrar los acontecimientos que suceden en las instituciones educativas. Esto obedece, además, a que la escuela tiene por tradición el lenguaje escrito como el que valida el conocimiento.

Otros medios que incursionan con sus lenguajes en la escuela son la radio y la televisión. Sin embargo, las experiencias identificadas no logran mostrar el potencial comunicativo y educativo que tienen tanto los lenguajes oral y audiovisual. En el primer caso, se limita a compartir música y mensajes en los momentos de descanso; en el segundo, se busca aprovechar los televisores ubicados en los salones, para difundir a través de ellos las noticias o acontecimientos que se tienen lugar en las instituciones educativas.

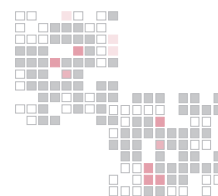
Por eso, cuando se apuesta por unas experien-

cias de medios escolares atravesadas por una mirada cultural de la comunicación y problematizadora de la educación, se hace necesario pensar en el potencial formativo de la comunicación. De ahí que sea necesario comprender los lenguajes de la comunicación: texto, audio, audiovisual y digital, propuestos por Tejedor y Percival (2008), los cuales se tienen en cuenta en esta propuesta, en clave de producción.

Así, ante las anunciadas crisis del lenguaje escrito, manifestado en la poca lecturabilidad de los textos, ya sea libros, revistas, periódicos, hacen pensar que las experiencias de los periódicos escolares y periódicos murales desaparecerán. Se trata de entender la cultura de la tradición de la escritura, como un legado de la humanidad que permite al hombre contemporáneo, comunicar su mundo. “La escritura continúa siendo una forma de ordenar los pensamientos y planificar las acciones” (Feichtner y Davies, 1991, citado por Tejedor y Percival). Es retomar, la idea básica de Freinet (1983) “escribir para ser leídos”, no en el sentido de un interés personal de lograr una nota académica o la aceptación del maestro que escoge el texto, porque responde a los parámetros por él establecido, sino como expresión de la vida de los estudiantes (p.92), trascendiendo de esta manera los enfoques divulgativos que caracterizan este tipo de experiencias.

De igual manera sucede con el lenguaje de la radio, cuando se limita solo a difundir géneros musicales, se deja de lado la riqueza de la narración oral o la producción de relatos e historias radiofónicas, en las que se contenga aquello que piensan y viven los estudiantes. Así, la elaboración de cuñas radiales, la creación de radionovelas y magazines ofrecen la posibilidad de experimentar “otro” lenguaje: el audio, propio de la radio constituida por la palabra, la música, los efectos sonoros y los silencios.

Por su parte, ahora más que nunca existe la posibilidad de construir relatos desde lo audio-



visual. Ya no es necesario contar con grandes recursos tecnológicos (cámaras, micrófonos, equipos de edición), también es posible desde los dispositivos digitales (teléfonos celulares y tabletas) producir pequeñas historias (filminutos) o relatos cortos de cinco o diez minutos, desde los cuales se crean y narran audiovisualmente aquellos temas que interesan a los estudiantes, y que pueden ser compartidos en la red (*Youtube*), haciendo más inclusiva la producción y emisión de los contenidos.

Además, el lenguaje digital es la posibilidad de articular los lenguajes descritos: textual, oral y audiovisual, ampliando de esta manera las posibilidades de comunicación de las ideas de los estudiantes. Como lo indican Tejedor y Percival (2008), desde lo digital es posible llegar a una convergencia de estos lenguajes y esto, a su vez, generan otras alternativas que desde la comunicación resultan ser educativas: el trabajo colaborativo y la creatividad para producir y compartir los contenidos.

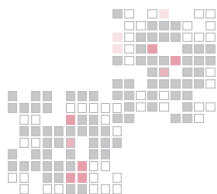
## 7. ¿Y los medios escolares?

En las instituciones educativas los medios han sido más un asunto de “tratar de ‘ponerse al día’ o de ‘modernizarse’ llenándose de aparatitos tecnológicos que no saben usar sino según sus torpes reglas de lo escolarmente adecuado y racional” (Martín Barbero, 2008, p. 67) y es así como se ven en ellas televisores ubicados en todos los salones, dotación de computadores, tableros digitales, entre otros, pero poco se reflexiona acerca del carácter comunicativo y educativo que pueda existir en estas tecnologías.

Este marco sirve para comprender cómo ha sido esa dinámica de producción de medios escolares. Primero, hay que preguntarse si efectivamente se pueden denominar escolares, cuando los mismos poco reflejan a los estudiantes según lo planteado con anterioridad y le dan prelación a la visión, directriz y enfoque otorgado por los

adultos, centrada en lo institucional y divulgativo que es lo común de este tipo de experiencias; segundo, son experiencias muy enfocadas desde el hacer, pero poco desde el pensar o el reflexionar el potencial educativo de la comunicación, entendida más allá del dominio de unas técnicas y la manipulación de unos dispositivos o aparatos que resultan “encantadores” para los estudiantes; tercero, la desconexión que existe entre la experiencia de vida de los estudiantes y la escuela, porque esta última brinda pocos espacios para hablar de aquellos temas o ideas que convocan a los estudiantes y de los cuales sienten necesidad de hablar o expresar; cuarto, el desconocimiento de “otros” lenguajes además del escrito, para construir “otros” relatos igualmente válidos y profundos, porque requieren de investigación, análisis y producción de unos contenidos de calidad.

Por eso, esta propuesta se preocupa por generar una discusión acerca de los llamados medios escolares. Deben ser escolares cuando reflejen el mundo de la vida de los estudiantes, tanto de sus experiencias cotidianas en sus barrios o lugares de habitación, como en la escuela, espacio en el que se forman y en donde esperan encontrar respuestas a sus inquietudes y orientaciones para afrontar los retos que la vida les propone. También han de ser medios, entendidos más que aparatos o elementos tecnológicos, en los que se autoriza por parte de los adultos aquello que los estudiantes deben decir, se les comprende como espacios de comunicación, educación y cultura, contruidos de manera colectiva entre directivos, maestros y estudiantes, dirigidos a toda la comunidad educativa (incluso habitantes de los sectores circundantes a la escuela) con el fin de generar reflexiones y conversaciones a partir de los temas publicados, de manera que favorezca procesos de diálogo y discusión entre los destinatarios de estos contenidos y, a su vez, llevarlos a que compartan estos mensajes con otros destinatarios, con la intención de provocar cambios





de actitud y transformación de las realidades planteadas en los contenidos comunicados (Ceballos, 2012).

A partir de esta definición, el reto planteado está en dejar de preocuparse por lo tangible (los medios y sus contenidos institucionalizados) e ir en busca de lo intangible: los temas, las ideas, las propuestas de los estudiantes; las preguntas por el contexto social, la vida personal y colectiva, incluso las institucionales; la exploración de otros lenguajes para comunicar los contenidos producidos por los estudiantes o por integrantes de la comunidad educativa en general.

Garmanik (2011) propone que no debe disociarse la razón articulada entre la razón y la emoción, e invita a tener experiencias de producción de medios en la escuela, como una alternativa que favorezca el aumento de “opciones culturales en los alumnos. Brindándoles la posibilidad de conocer, ver, sentir, experimentar con el objetivo de intervenir y transformar”, además señala que este tipo de proyectos en los que se involucra la comunicación y la educación “se pueden actuar sobre la inequidad en el acceso a bienes culturales y promover iniciativas de intervención en el entorno escolar y social de los alumnos” (p. 13).

## 8. Comunicación para la conversación

La propuesta presentada a la Alcaldía de Medellín está fundamentada en la reflexión expuesta. Es claro que el GICU tiene en la misma una apuesta: la producción de medios escolares desde la experiencia de vida de los estudiantes, en una perspectiva de la comunicación y la educación, y a la vez tiene una intención: propiciar desde este tipo de proyectos y enfoques alternativas de formación de ciudadanos críticos, solidarios, justos y creativos.

El reto desde esta perspectiva es crear en los estudiantes la consciencia de producir unos contenidos tan interesantes y significativos que provoquen en los destinatarios deseos de hablar e

iniciar, a partir de ello, procesos de diálogo con otras personas, ya sea en la institución educativa o fuera de ella. Por eso, se busca que estos contenidos traspasen las paredes de la escuela y lleguen a otras personas fuera de ella, con el fin de generar a su vez lectura de la cotidianidad, intercambio de ideas y reflexiones con el contexto social. Es así que se toma la decisión de llamar a esta propuesta “Comunicación para la conversación”, con el fin de rescatar el valor y el sentido de hablar sobre algo importante que sucede en las vidas de las personas.

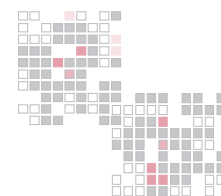
## 9. Las fases

La propuesta se aplicó por fases, cada una de ellas tenía una guía de trabajo que orientaba las actividades y reflexiones, y además debían concretarse en unos cronogramas de actividades, en los que se asignen los tiempos requeridos en la producción de los medios. Están pensadas para ser aplicados durante un cuatrimestre, con el propósito que el medio de comunicación se publique dos veces al año. Comprenden:

### 9.1 Pre-Fase de contexto

Busca reconocer el contexto mediante el mapeo de la institución y el contexto social. En ellos es posible reconocer la institución y sus integrantes. En el primero de los casos: las autoridades, los integrantes de la comunidad educativa (maestros, estudiantes, personal administrativo), los espacios (aulas, auditorios, zonas de recreo); espacios no institucionales; personajes; documentos institucionales (modelo pedagógico, manual de convivencia).

El contexto social implica reconocer el barrio, sus calles, zonas públicas, lugares de encuentro; hablar de las problemáticas, identificar los personajes que se destacan y proyectos colectivos que se llevan a cabo en los barrios o sectores circundantes. y por supuesto también se identificarán los medios comunitarios del barrio.



### **9.2 Fase de “proponer los temas”**

Corresponde a construir la “Agenda escolar” en la que se incluya los temas propios de los estudiantes y maestros, la definición de los roles o funciones que cumplirán los integrantes del equipo de trabajo, la reflexión sobre el deber ser del medio escolar y el establecimiento de las “reglas de publicación” o manual de estilo en el que se condense los criterios o normas de publicación que los estudiantes propongan.

### **9.3 Fase de “leer los textos”**

Corresponde a investigar. La misma implica preguntar, interpelar, entrevistar; consultar, acercarse a documentos; ir a los lugares (verlos, olerlos, escucharlos, sentirlos, gustarlos). Las realidades son “textos” que deben ser leídos, para ser comprendidos, antes de ser comunicados. En esta etapa también se comenzarán a identificar las diferentes habilidades y talentos en los jóvenes para afianzar los roles dentro del trabajo colectivo en el medio; además, se reforzará, según los acuerdos a los que lleguen, la agenda escolar.

### **9.4 Fase de “decir con sentido”**

Esto es “escribir para ser leídos”. Es la fase de producción de los contenidos, donde los estudiantes se asumen como “productores de sentido” a partir de sus relatos o narraciones, con la idea que sus historias deben despertar interés en quienes los lean, los vean, los escuchen; deben aportar otros puntos de vista y de ser posible conocimiento acerca de algo. Pueden ser expresados a través de un texto, unas imágenes, unos relatos orales o la convergencia de todas: la hipermedialidad. Así durante esta fase se presentarán a los estudiantes los formatos y las formas en las que pueden plasmar los temas propuestos pues, como dice Freire (1985), aunque nadie educa a nadie”, tampoco “nadie se educa solo” por lo que debe existir una in- formación, previa.

### **9.5 Fase de “generar la conversación”**

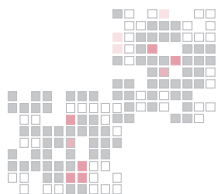
Se trata de publicar los contenidos y compartirlos al interior de la institución educativa y también entre los habitantes de los barrios, a través de los medios escolares y los medios comunitarios. El reto está en que los relatos y las historias deben llevar a los destinatarios a hablar de los temas, las imágenes, las ideas y las reflexiones que se publican, para generar procesos de conversación desde ellos. Así, generar en los “productores de sentido” la idea de que su trabajo no se quedará guardado, sino que trasciende para llegar a personas extrañas que pueden aprender de ellos y generar de esta manera un sentido especial a esta labor, según lo que plantea Bacher (2009).

### **9.6 Fase de empoderamiento**

En la misma se pretende que los estudiantes y maestros reconozcan, en primera instancia, el valor de este tipo de experiencias, y luego comprometerlos a garantizar la continuidad de la misma, bajo la perspectiva que es un bien cultural de la Institución educativa, como resultado de una construcción colectiva, en permanente renovación, porque cada año deben integrar a otros estudiantes y a docentes que se interesen en la propuesta. Si bien figura casi al final de las fases, la misma es transversal en toda la propuesta.

### **9.7 Fase de “reiniciar el cuento”**

Se trata de volver a pensar otras historias, otros temas, otras reflexiones, para generar una recordación y una permanencia en la producción de los contenidos, basados en que hoy los estudiantes se encuentran en un entorno donde la “comunicación se convierte en un ecosistema” y existe “una fuerte diversificación descentralización del saber” (Martín Barbero, 2000, p.38) Si este tipo de proyectos no tiene continuidad terminarán siendo un activismo más en las instituciones educativas. Se tratar de generar experiencias de comunicación responsable, educadora y, a la vez,



creativas, alegres, innovadoras, porque se basan en las ideas y experiencias de los estudiantes.

## 10. A modo de cierre

Esta propuesta busca, sobre todo, generar procesos de apropiación de la palabra; apunta a formar e incrementar en niños y jóvenes sus capacidades de lenguaje para relatar sus mundos, como una manera de iniciarse en la participación ciudadana; “lo que el ciudadano de hoy le pide al sistema educativo es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan ya sea en el plano laboral o familiar, en el político y el económico” (Martín Barbero, 2000, p.40). Los materiales que se produzcan deben servir para generar procesos de conversación, discusión, debate, interpelación, pero no debe ser material de obligatoria lectura o sujeto de evaluación académica, porque pierde el sentido. Es un reto que propone romper esquemas e invita a explorar otros caminos intangibles desde la comunicación y la educación.

En cuanto a los medios de comunicación, en las instituciones educativas existe una perspectiva más instrumental y de apoyo a la labor docente; además en la práctica de producción de medios escolares se enfocan como mecanismos de refuerzo de los valores y la filosofía institucional.

Entender la comunicación asociada a la experiencia de vida es traspasar la tranquilidad y la seguridad que brinda el dato o el informar desde

la perspectiva institucional, sin preguntas y sin problematizaciones; es entrar al campo de la tensión y del conflicto, de la lectura y comprensión del propio mundo con el fin de relatarlo y llevarlo así a la escuela, con el fin de generar un diálogo entre institución y contexto.

Los medios escolares deben trascender la perspectiva divulgativa, neutra e institucional, para posibilitar el surgimiento de la vida expresada en los relatos que comuniquen los estudiantes a sus comunidades educativas y, en lo posible, a sus contextos sociales.

Comunicar algo es hacer consciencia de lo que se quiere expresar y tener lectura del contexto socio-cultural, en esa medida es más comprometedor y más trascendente, de ahí que los medios escolares estén llamados a construir sus propias identidades desligadas de los modelos que ofrecen los medios tradicionales.

En conjunto, ahora más que nunca la comunicación brinda diversas alternativas para compartir aquello que resulta de interés a los estudiantes, ofrece unos lenguajes como posibilidades de apropiación de la palabra (escrita, oral, visual e hipertextual) y servirse de ella para relatar sus experiencias de vida y validar sus voces.

De igual manera, se debe dar también otra perspectiva a la producción de los medios escolares, desde su calidad de productores de sentido con capacidad de lectura de sus contextos sociales e institucionales, propósitos en la manera de construir los contenidos y creativos en la manera de comunicar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

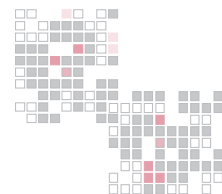
APARICI, R. La reinención de la educomunicación. En Aparici, R. (coord.), *Comunicación educativa en la sociedad de la información* (23-33). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2006.

BACHER, S. *Tatuados por los medios: dilemas de la educación en la*

era digital. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CEBALLOS, J. La vigencia de los medios de comunicación escolar en entredicho. Más que instrumentos, la memoria colectiva de la escuela. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, (p. 73), 2012.

\_\_\_\_\_. *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las Mediaciones*. (Tesis de doctorado). Uni-



versidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperada del Repositorio Institucional Central de la UNLP (SEDICI) en el enlace <http://hdl.handle.net/10915/47712>, 2015.

FREINET, C. (*El diario escolar*. (2ª ed.) Barcelona: Editorial Laia, 1977.

\_\_\_\_\_. *Nacimiento de una pedagogía popular*. Historia de una escuela moderna. (3ª. ed.) Barcelona: Editorial Laia, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. (33ª. ed.) México: Siglo XXI editores, 1985.

GARMANIK, C. Introducción. In: E. Margiolakis y C. Gamarnik, *Enseñar comunicación*. (Pp. 9-17). Buenos Aires: La Crujía, 2011.

GIROUX, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. (3ª ed.) México: Siglo XXI Editores, 2003.

HUERGO, J. *Comunicación/educación*. Ámbitos, prácticas y perspectivas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2001.

\_\_\_\_\_. *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*. Ras-

treo de algunos anclajes político-culturales. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2004.

MARTÍN BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. Comunicación, cultura, hegemonía. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.

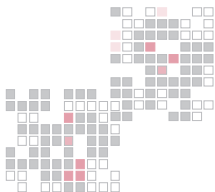
PÉREZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

PERCEVAL, J. y TEJEDOR, S. Oral-gestual, escritura, audio, audiovisual, y ¿digital? Los cinco grados de la comunicación en educación. *Comunicar*, XV (30), 155-163, 2008.

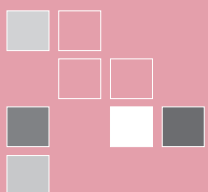
RODRÍGUEZ, J. Medios y tecnologías de la información y la comunicación: una caracterización de las prácticas en instituciones escolares de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (46), 186-218, 2004.

VALDERRAMA, C. Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación. En Aparici, R (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (281-305). Barcelona: Gedisa, 2010.

Recebimento: 05/04/2017  
Aprovação: 21/06/2017







# MÍDIA-EDUCAÇÃO, EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MEDIA EDUCATION, EDUCOMMUNICATION AND TEACHER'S  
EDUCATION

*MEDIA-EDUCACIÓN, EDUCOMUNICACIÓN Y FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO*

## Sérgio Fabiano Annibal

■ Doutor em Educação pela Unesp - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unesp.

■ E-mail: sergioannibal@gmail.com.

## Caroline Kraus Luvizotto

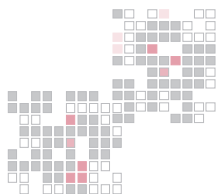
■ Doutora em Ciências Sociais, docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unesp, campus de Bauru. Líder do Grupo de Pesquisa Comunicação Midiática e Movimentos Sociais. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Mídia e Sociedade.

■ E-mail: caroline@faac.unesp.br.

## Érika Porceli Alaniz

■ Doutor em Educação pela Unesp - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unesp.

■ E-mail: porcelierika@yahoo.com.br.



## RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a interação entre o campo da Comunicação e o campo da Educação a partir da relação estabelecida entre mídia-educação, educomunicação e formação de professores. Esta reflexão contribui para o debate tanto no campo da Comunicação, quanto no campo da Educação e indica que não é possível desconsiderar a presença das mídias na cultura escolar, sendo urgente o reconhecimento desta presença para a formação de professores, principalmente, no que diz respeito à formação inicial.

**PALAVRAS-CHAVE:** MÍDIA-EDUCAÇÃO; EDUCOMUNICAÇÃO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; COMUNICAÇÃO.

## ABSTRACT

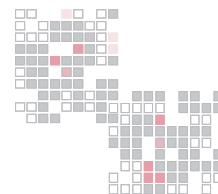
This article presents a reflection on the interaction between the field of Communication and the field of Education based on the relationship established between media-education, Educommunication and teacher training. This reflection contributes to the debate both in the field of Communication and in the field of Education and indicates that it is not possible to disregard the presence of the media in school culture, with an urgent need to acknowledge this presence for the education of teachers, especially in terms of initial training.

**KEYWORDS:** MEDIA EDUCATION; EDUCOMMUNICATION; TEACHER'S EDUCATION; COMMUNICATION.

## RESUMEN

En este artículo se presenta una reflexión sobre la interacción entre el campo de la comunicación y el campo de la educación a partir de la relación que se establece entre la educación para los medios, Educomunicación y la formación docente. Esta reflexión contribuye al debate tanto en el campo de la comunicación, y en el campo de la educación, e indica que no es posible hacer caso omiso de la presencia de los medios de comunicación en la cultura de la escuela, y el reconocimiento urgente de esta presencia de la formación del profesorado, especialmente en lo que respecta formación inicial.

**PALABRAS CLAVE:** MEDIOS EDUCATIVOS; EDUCOMUNICACIÓN; FORMACIÓN DE PROFESORES; COMUNICACIÓN.



## 1. Introdução

A discussão ora apresentada concentra-se na relação entre Mídias e Educação, pois é necessário considerar esta relação tanto para as práticas de ensino quanto para formação de professores na contemporaneidade, uma vez que as relações desencadeadas pela formação de professores e suas representações a respeito das mídias nos parece indissociáveis. Neste sentido, este artigo apresenta uma reflexão sobre a interação entre o campo da Comunicação e o campo da Educação a partir da relação estabelecida entre mídia-educação, Educomunicação e formação de professores.

Dessa forma, no contexto brasileiro, optamos por conduzir nossas discussões a respeito da importância das mídias na escola, especialmente na relação professor e aluno e no sentido que as representações dos professores e dos alunos no uso das mídias podem contribuir para um reposicionamento das práticas de ensino e na construção de um sentido menos estereotipado e menos secundário dessas mídias no interior da escola. Para isso, selecionamos duas posições acerca da utilização das mídias na escola: a mídia-educação e a Educomunicação.

Não pretendemos, neste texto, caracterizar ou aprofundar teoricamente esses conceitos, uma vez que a intenção aqui é apontar que este debate existe no campo educacional brasileiro, bem como no campo da Comunicação e assinalar que tanto uma vertente, quanto a outra, em relação às mídias, contribuem para pensar esta presença e seus efeitos positivos na escola, na relação professor e aluno e, principalmente, na formação de professores.

A discussão inicia-se com as proposições acerca da formação docente e do campo educacional brasileiro, discussão fundamental para situar o debate que vai se seguir a respeito da relação entre mídias e Educação, destacando a estreita ligação entre o campo da Comunicação e o campo da Educação. Finalmente, apresentam-se reflexões

sobre a mídia-educação, a Educomunicação e a formação de professores.

## 2. O campo educacional brasileiro e formação de professores

Posicionar as Mídias no processo educacional implica em tomar posições em relação a sua presença na escola. Não se trata mais de considerá-las apenas como complemento do ensino formal e presencial, mas como mediadora de construções de novos sentidos para a escola e para a profissão docente. Trata-se de um novo dado cultural, no qual as Mídias superam o complemento dos conteúdos formais e da ação do professor; logo, configura um vetor que compõe as práticas de ensino e a formação docente. Todavia, neste texto, nos deteremos à formação docente.

A formação docente encontra-se em ponto central das discussões, pois pensamos que as práticas de ensino ocorridas na escola, instituição encarregada culturalmente em refratar o conhecimento acumulado historicamente, estão fortemente e diretamente ligadas à formação de professores, uma vez que ao se considerar a formação de professores, leva-se em conta as mediações, que são estes “[...] lugares dos quais provém as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural [...]” (Martín-Barbero, 2001, p.304). Dessa forma, arrisca-se dizer que as mediações que incidem sobre a formação de professores parecem contribuir para as representações sociais que este sujeito terá sobre sua profissão e sobre si mesmo e, ademais, isto significa, no caso do professor, que a maneira que concebe sua profissão e age no seu ofício decorre dessas representações e mediações.

Antes de adentrar pela discussão acerca das relações entre educação e mídias para a formação de professores, é preciso deter-se um pouco mais na reflexão sobre formação de professores propriamente dita. Trata-se de uma discussão longa e permeada de várias vozes, que, por sua vez,



eco de diferentes pontos do campo educacional, a saber: políticas públicas, especialistas das universidades e até daqueles que não compreendem em profundidade as regras e tensões típicas desse campo, estes prestam um desserviço aos debates, já que representam interesses políticos e mercadológicos bem definidos e alinhados aos interesses, muitas vezes, econômicos, além de ratificar ou reiterar o discurso do senso comum.

Dessas vozes, destacamos as políticas públicas que aclamam a importância dos professores para a construção de uma sociedade mais organizada, competitiva, enfim, com êxito, mas estas mesmas políticas colocam os professores em uma situação muito difícil, à medida que não reconhece as características específicas da profissão docente como, por exemplo, o tempo e a estrutura de maturação das linguagens (verbais, não verbais, numéricas), que exigem um tempo de apropriação, que inclui certa contemplação e reflexão, para depois atingir nas relações didáticas e de interação uma objetivação minimamente razoável.

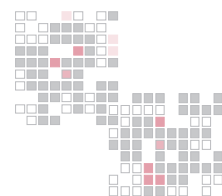
Sendo assim, esta formação pauta-se pelas regras de funcionamento de mercado em que o capital e a lógica gerencial imprimem uma lógica própria, dando a impressão de esvaziamento da formação docente por meio dos objetivos de praticidade compacta. Nesse sentido, observa-se uma exaltação das políticas públicas, das propagandas veiculadas na TV, por exemplo, no emprego de epítetos positivos sobre o professor, contudo, a realidade vivida e a organização da profissão tanto na formação inicial quanto na formação continuada apresenta-se frágil e posiciona o professor quase como um aplicador de um currículo preparado por outros. Esta exaltação discursiva do professor em contrapartida à realidade vivida por ele remete a um texto do pesquisador português António Nóvoa:

*A “paixão pelo futuro” é um bom spot publicitário. Mas, no campo educativo, ele*

*significa, muitas vezes, um “défice de presente”. O pensamento educacional tem sido marcado pelo conformismo. Frequentemente, a análise prospectiva não é mais do que a face criativa deste conformismo, para não dizer resignação. Como se imaginar nos dispensasse de agir. É importante pensar o futuro dos professores. Mas sem esquecer o presente e sem calar a indignação pelo estado actual das coisas. Porque, parafraseando Louis Althusser (1992), o futuro (ainda) demora muito tempo (Nóvoa, 1999, p.20).*

No sentido de ampliar mais esta discussão sobre a formação de professores e as mídias, procura-se oferecer um panorama do campo educacional brasileiro e, com isso, perceber o espaço que esta discussão se situa e vai moldando-se de acordo com as mediações (políticas, econômicas e acadêmicas) que incidem sobre este campo. Estas tensões são percebidas desde a época jesuítica, por exemplo, pela existência de uma *pedagogia brasilica* e da *Ratio Studiorum* (Saviani, 2005); mais adiante, as reformas pombalinas, os debates metodológicos do século XIX; e, finalmente, detém-se mais naqueles momentos ocorridos a partir do século XX, com a entrada do ideário da escola nova. Este momento é significativo, pois se verifica que a preocupação deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem, todavia, estes processos não foram rápidos e pontuais, à medida que temos que levar em consideração a memória inscrita nas instituições e nas práticas dos sujeitos que compõem a escola e que significa importante instância reguladora na entrada e consolidação de novos ideários (Nora, 1993).

O período da escola nova na história da educação brasileira é importante para se pensar a presença das mídias, uma vez que ocorre a mudança do eixo do ensino para a aprendizagem, do professor ao aluno e as abordagens das tecnologias e das mídias na educação passam pelo professor,



mas se centram fundamentalmente no aluno e, dessa forma, um dado novo agrega-se à formação dos professores para que este não tome lugar secundário diante das mídias e das tecnologias. Nesse caso, é que a compreensão sobre o sentido da formação precisa ser reforçado e esclarecido em direção a um lugar menos instrumental e técnico e mais emancipador, considerando as possibilidades da formação e da ação docente em um plano onde o individualismo seja combatido, a troca de experiências e a valorização do que este professor faz cotidianamente e as saídas que encontra para superar obstáculos do seu ofício. É o reconhecimento de que existe um *ethos* da profissão, sustentado por mediações culturais, como, por exemplo, a memória da profissão acumulada nas reentrâncias do campo educacional. Valores éticos e com objetivos demarcados existem e, certamente, estão sustentados pelas representações que guiam o fazer docente. Se quer dizer, portanto, que há um fazer e que este fazer adequado não necessita necessariamente ser aquele apresentado pelas políticas, mas o que decorre da vivência e das experiências dos professores. Mais uma vez, as palavras de Nóvoa auxiliam o conjunto de argumentos que vêm sendo construídos:

*Diante deste panorama, é grande a tentação de enveredar por uma planificação rígida ou por uma “tecnologização do ensino”. Estes caminhos levam, inevitavelmente, a uma secundarização dos professores, ora obrigados a aplicar em materiais curriculares pré-preparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor. O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível (Nóvoa, 1999, p.18).*

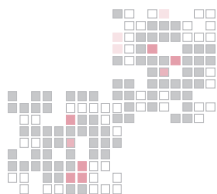
Neste contexto, muitos aspectos entram em discussão no campo educacional, levando em

consideração esta mudança de foco do ensino para aprendizagem e também às oscilações socioculturais e econômicas. Faz-se referência às discussões pertinentes à formação docente e seus saberes, currículo, tendências educacionais e avaliação.

As tensões deste século XX no campo educacional e, no caso, o campo educacional brasileiro, foi dividida por Facci (2004, p.23), que, por sua vez, embasada em Saviani, nas seguintes tendências: teorias não críticas; teorias crítico-reprodutivistas; e teorias críticas. Outros autores também abordaram este mesmo assunto, como por exemplo: Libâneo (1990), que divide as tendências pedagógicas em pedagogia liberal (tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista) e pedagogia não liberal (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

Estas movimentações no campo educacional brasileiro se expressam com bastante clareza nos debates educacionais e acadêmicos, refletindo, sem sombra de dúvida, nas modalidades de pesquisa e nas formas de editar o cotidiano escolar, forjando, muitas vezes, fórmulas de sucesso, prescrições e um discurso de que na escola nada anda bem e que não há acertos permeando aquele espaço.

De forma panorâmica, se apresentam pontos de abordagem acerca dos saberes docentes e do currículo, por exemplo. São aspectos que impactam diretamente a vida escolar, a discussões acadêmicas e as representações acerca do que é indicado para a formação docente e para a condução geral da educação no país. Portanto, uma síntese destes pontos: a escola como lugar privilegiado para se pensar a sociedade e ação docente, neste olhar detalhado sobre a instituição escolar cita-se as influências teóricas e metodológicas de António Nóvoa; já sobre a profissão docente e as experiências de vida dos professores encontra-se Tardiff; sobre o discurso quase hegemônico, no qual a técnica, travestida nas competências e ha-



bilidades tem seu espaço garantido no discurso educacional, principalmente, a partir dos anos de 1990, aponta-se Perrenoud (Zanchetta, 2009).

Em seguida, a noção de currículo ganha espaço com debates importantes na disputa hegemônica do campo, exemplo disto é Forquin (2000), que, de um lado, traz suas teses sobre o universalismo e o relativismo, optando pelo Universalismo, de outro, Candau (2000) e Silva (2000) na defesa do contextual e multicultural, considerando a importância de se ter em pauta as diferenças e diversidades na escola e, conseqüentemente, refletidas nas práticas de ensino e nas propostas curriculares.

Finalmente, após se traçar um perfil sobre o campo educacional brasileiro e suas influências, juntamente com uma postura sobre a formação docente, centra-se esforços, neste momento, na outra face da discussão: as mídias.

### **3. Mídia-educação e educomunicação: a interação entre os campos da comunicação e da educação**

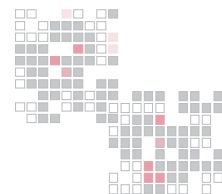
O que se percebe pelo debate promovido pela literatura que discute a relação entre escola e mídias e, educação e comunicação é que a ideia de pertencimento e até de uma construção de sentido que indique para uma coerência entre a escola e a utilização das diferentes mídias no seu cotidiano é ainda um desafio, pois a representação de uma relação de ensino e aprendizagem ideal e bem sucedida parece ater-se, ainda, a um paradigma veiculado ao impresso e ao canônico nas diferentes disciplinas que compõem a noção curricular da escola contemporânea.

O desafio de uma percepção maior das possibilidades e necessidades de uma nova organização cultural do espaço escolar com a presença midiática é motivo para grandes discussões e um exercício de convencimento no espaço ortodoxo da escola de que esta presença já se faz presente; no entanto, parece apresentar dificuldade de tomada

de espaço coerente e harmônico com o todo do currículo e da cultura escolar. Parece constituir elemento estranho, merecendo atenção secundária e periférica nas relações de ensino que formam alunos e professores. A presença das mídias e sua incorporação nos hábitos e nas relações de interação entre os sujeitos não retrocederá, pelo contrário, avança, estabelecendo um todo coerente com o mundo em que se insere e o ajuste com o aproveitamento dessas mídias pela escola enquanto vetores e não complementos.

É necessário mencionar que nossos apontamentos sobre as relações entre mídias e educação e Educação e Comunicação estão inseridos em um recorte temporal da história da educação brasileira. Referimo-nos ao período a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Tal escolha se justifica pelo fato da época da promulgação da referida Lei representar intensas reformas e transformações no campo educacional tanto do ponto de vista legal quanto do que se refere às práticas de ensino e à formação de professores. Dentre estas reformas e transformações estavam os debates sobre a presença das tecnologias na escola e o diálogo entre o campo da Comunicação e da Educação. Outro ponto a ser destacado é que esta discussão ganhou novas formas após os anos de 1990 e, com isso, uma nova mirada para o campo educacional vem sendo efetivada pelas políticas educacionais e pelas práticas culturais dos alunos. Nesta perspectiva, vale reforçar o posicionamento de que as mídias devem constituir lugar privilegiado nas práticas de ensino e na formação de professores.

Logo, nesse contexto, no qual o campo educacional se movimenta e as tensões são criadas, se tem a presença das mídias, algo que não é tão recente, uma vez que países europeus vêm discutindo a presença das mídias na Educação há um tempo considerável e o Brasil também teve suas tentativas nesta seara. Portanto, o conceito de mídia-educação remonta aos anos de 1950 e 1960



na Europa. Entretanto, a partir dos anos de 1990 do século XX esta discussão ganha fôlego e passa-se a ver no cenário educacional uma discussão mais abrangente e revigorada sobre a presença das mídias. Tal discussão não emanou apenas do campo educacional, mas do campo da comunicação também, como é o caso da Educomunicação. Mas, com o intuito de organizar melhor o texto e as ideias, as vertentes são tratadas em momentos distintos, lembrando que não é intenção a tomada de partido e nem a problematização de ambas as vertentes, pois o objetivo deste texto é pensar a formação de professores e as mídias diante dessas possibilidades de interface entre a Educação e Comunicação ou, ainda, considerar a presença das mídias e das tecnologias na escola.

Sendo assim, a mídia-educação que, “do ponto de vista conceitual, a questão mais importante é a integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais [...]” (Belloni; Bévort, 2009, p.1084). A partir deste fragmento em que as autoras oferecem uma definição à mídia-educação, pode-se pensar sua relação com a formação de professores, pois, em muitos casos, podem ocorrer um aligeiramento da utilização e do sentido destes *dispositivos técnicos*, no sentido destes serem utilizados apenas como instrumentos que irão complementar o conteúdo impresso e tradicional, valorizado por muitos. Estes dispositivos, ou melhor, mídias correm o risco de não serem encaradas como elementos da cultura de convergências de sentidos, espaços comuns onde todos, de certa forma, vão apropriar-se para significar suas relações e suas interações. E, infelizmente, o que se observa é uma presença pequena ou segmentada ou, ainda, estanque, da presença das mídias nos currículos de formação de professores (Zanchetta, 2009). A mesma presença reduzida também pode ser vista no currículo da escola básica. Não bastam discursos entusiasmados de que as mídias são fundamentais para a formação do sujeito, já que elas

não estão integradas na cultura escolar de forma natural e capaz de movimentar e refratar sentidos.

Como já foi anunciado, além do conceito de mídia-educação, há outros que problematizam esta interface entre mídias e educação ou entre Comunicação e Educação. Trata-se de abordagens distintas e a principal diferença é de que em uma, a mídia-educação, as discussões se dão justamente da presença das mídias, integrando as relações didáticas pela ação docente; a outra, a Educomunicação, desenvolve a ideia de práticas educacionais que nem sempre necessitam integrar a escola formal e nem estar a cargo de um professor. Considera-se um profissional especializado: o educador.

O objetivo da Educomunicação é justamente assinalar uma nova proposta de intervenção e de reflexão das relações didáticas nos seus diferentes aspectos epistemológicos e técnicos, com a intenção de possibilitar uma *performance* comunicacional mais democrática, que abranja tanto os profissionais envolvidos no processo educacional quanto os alunos e a comunidade. Vê com bons olhos sua atuação na escola de tempo integral e no contraturno.

O conceito Educomunicação é resultado de pesquisas e experimentações de um grupo de pesquisadores da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), com destaque ao Professor Ismar de Oliveira Soares, que desde os anos de 1980 e 1990 trabalha na construção do conceito de Educomunicação, termo resgatado de utilizações feitas por instituições como a Unesco e por pesquisadores latino-americanos como Mario Kaplún (Soares, 2008, p.43) e, por fim, com novo sentido atribuído pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP:

[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento e avaliação de processos, pro-

*gramas e produtos de comunicação implementados com intencionalidade educativa, destinado a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação* (Soares, 2008, p.43-4).

A partir desta definição e de outros textos que discutem a Educomunicação, principalmente aqueles que se encontram na Revista Comunicação e Educação, se pode verificar o trajeto de construção do conceito/campo. Tal conceito apresenta suas bases na educação não formal e tem como objetivos a cidadania e a ideia de autonomia dos sujeitos oriundos de um país que estava se acostumando com a democracia novamente. Portanto, tem suas marcas nos esforços pela redemocratização da sociedade brasileira. Entretanto, à medida que o conceito/campo começa a ganhar força, projetos na educação formal são experimentados; agregando-se a isto, outras conquistas como um curso de licenciatura em Educomunicação na ECA-USP.

Por outro lado, e de volta à discussão central deste texto, mídias e formação de professores, considerando como fica a formação de professores em relação a Educomunicação e de que forma a Educomunicação situa-se na educação formal. Tanto a questão da formação de professores quanto da educação formal parecem pontos cruciais da Educomunicação, pois as experiências em sistemas formais e regulares de ensino ainda são pequenas e propostas curriculares de grandes sistemas de ensino, como é o caso do Estado de São Paulo, por exemplo, ainda não apresenta um espaço garantido para a Educomunicação. Já no que se refere à formação de professores, o que se tem delineado é a figura do educador. Tudo isso parece estar muito no início e alguns pontos, como a interação mais clara da Educomunicação com a profissão docente e com a es-

cola formal permanecem nebulosos e necessitam de reflexão e sistematização mais consistente uma vez que uma licenciatura existe e como licenciatura entende-se que deve ocorrer a presença deste campo e de seus desdobramentos na escola.

#### **4. Considerações finais**

Após breve discussão sobre a formação de professores e a presença das mídias e da comunicação na escola, retoma-se a posição de que a Educomunicação pode oferecer possibilidades de ressignificação do espaço escolar e da formação docente a partir de um delineamento mais concreto do seu papel nesta educação formal.

Já o conceito de mídia-educação, à medida que se posiciona nas relações didáticas, permite que se observem obstáculos para uma apropriação mais consistente na escola e nas práticas docentes, uma vez que dificuldades estruturais para esta apropriação se apresentam fortemente, a primeira advém do olhar simplesmente instrumental que se tem das Tecnologias de Informação e Comunicação, por exemplo, e a segunda, a falta ou o espaço reduzido que esta discussão tem nos cursos de formação de professores (Belloni, 2009).

Ao se falar de mídia-educação tem-se que ter em mente que suas finalidades também variam ao longo dos tempos, isto é, já foi leitura crítica dos meios, no entanto, depois, com o avanço tecnológico e a presença das diversas mídias seu *status* também é transformado, tornando-se mais complexo, à medida que encampa perspectivas de formação de professores para as mídias, bem como outra relação com os suportes tecnológicos, ganhando “[...] às dimensões de objeto de estudo [...]” (Belloni, 2009, p.1098). Outra característica contemporânea da mídia-educação refere-se à inclusão digital. Portanto, o desafio da mídia-educação, hoje, parece encontrar-se na necessidade de um reconhecimento e comprometimen-

to coletivo com a presença das mídias na escola. Este reconhecimento e comprometimento, certamente, perpassam por uma mudança de paradigma em relação às relações didáticas e a mídia, encarando-as como possibilidades de socialização e participação, percepção destas mídias não apenas como suportes ou complementos ilustrativos dos conteúdos, mas como vetores destas relações didáticas, reconhecendo a linguagem das mídias e do ciberespaço como pertencentes ao cotidiano e a vida dos sujeitos envolvidos no

processo de ensino e aprendizagem.

Para este reconhecimento e consequentes apropriações e objetivações consistentes e integradas com o movimento da cultura está a proposta de uma formação dos professores menos aligeira, facilitada e mais consistente, voltada ao compromisso da humanização, da experiência docente valorizada e compartilhada coletivamente, de princípios nobres que superem a edição do conhecimento e da profissão por meio da ideia de habilidades e competências.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Évelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.30, n.109, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência por uma sociologia do campo científico*. Trad. Denise B. Catani. São Paulo: Edunesp, 2004.

CANDAU, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Trad.: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

FACCI, Marilda G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas: Autores Associados, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.21, n.73, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e história, a problemática dos lugares. Projeto História.

In: *Revista do Programa de Pós-graduação em História*. São Paulo: PUC-SP, 1993.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v.25, n.1, 1999.

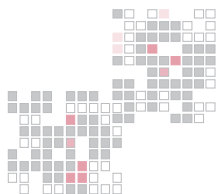
SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

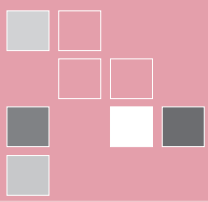
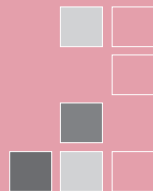
SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.21, n.73, 2000.

SOARES, Ismar de O. Quando o educador do ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. *Comunicação & Educação*, ano XIII, n.3, 2008.

SOARES, Ismar de O. Educomunicação: um campo de mediações. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo: CCA/Moderna, ano 7, p.12-24, set-dez, 2000.

ZANCHETTA, Juvenal. Educação para mídia: Propostas europeias e realidade brasileira. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.30, n.10





# TECNOLOGÍAS DIGITALES Y DOCENCIA, PRÁCTICAS DE PROFESORES. ESTUDIO CUALITATIVO EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIGITAL TECHNOLOGIES, TEACHING AND TEACHER PRACTICES.  
QUALITATIVE STUDY AT UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

*TECNOLOGIAS DIGITAIS, DOCÊNCIA E PRÁTICAS DE PROFESSORES.  
ESTUDO QUALITATIVO NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA NACIONAL*

## Luz María Garay Cruz

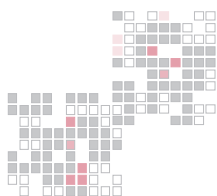
■ Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Comunicación por la FCPyS de la UNAM, investigadora de la UPN-Ajusco en el área de tecnologías de información y modelos alternativos.

■ E-mail: mgaray90@gmail.com.

## Mariana Martínez Aréchiga

■ Licenciada en Pedagogía por la UNAM, profesora-investigadora de la UPN-Ajusco en el área de tecnologías de información y modelos alternativos.

■ E-mail: marimart@gmail.com



## RESUMEN

A lo largo del documento se presentan algunos hallazgos relacionados con las actividades de búsqueda de información, la comunicación e interacción con los estudiantes, las estrategias de uso de las Tecnologías de Información y Comunicación dentro y fuera del aula como parte del proceso de enseñanza y el diseño de materiales que en concreto han implementado los docentes con un perfil denominado básico en uso de TIC.

**PALABRAS CLAVE:** PRÁCTICAS DOCENTES Y TIC; GESTIÓN DE INFORMACIÓN; COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN; INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

## ABSTRACT

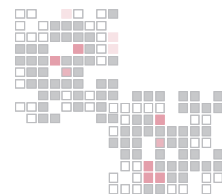
Throughout the document we verify some findings on how the teachers proceed in their information researches, how they establish their communication and interaction with students, the ICTs strategies applied by them, inside and outside the classroom as part of the teaching process and, finally, how the teachers design their ICTs contents. In the former case, we call those teachers “beginners”.

**KEYWORDS:** TEACHERS AND ICT PRACTICES; INFORMATION MANAGEMENT; COMMUNICATION AND INTERACTION; EDUCATIONAL INTERVENTION.

## RESUMO

Ao longo do documento, verificamos algumas descobertas sobre como os professores conduzem suas pesquisas de informação, como estabelecem sua comunicação e interação com os alunos, as estratégias de TIC aplicadas por eles, dentro e fora da sala de aula como parte do processo de ensino e, finalmente, como os professores projetam seus conteúdos de TICs. No primeiro caso, chamamos esses professores “iniciantes”.

**PALAVRAS-CHAVE:** PROFESSORES E PRÁTICAS DE TIC; GESTÃO DA INFORMAÇÃO; COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO; INTERVENÇÃO EDUCACIONAL.





## 1. Introducción

Este trabajo presenta resultados finales de una investigación cuyo objetivo fue identificar los distintos usos y niveles de apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que han desarrollado los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México, en la unidad Ajusco<sup>1</sup>.

Las consideraciones aquí expuestas pretenden destacar la forma en que el trabajo del docente se diversifica y adquiere nuevas dimensiones de espacio y tiempo para su realización, a partir de la introducción de la tecnología en su trabajo cotidiano. Así mismo se señalan los cambios en la comunicación personal y grupal entre docentes y estudiantes. Lo anterior para contribuir (a partir de datos empíricos) a reflexionar alrededor de los retos que en la actualidad enfrenta la docencia universitaria con la mediación tecnológica de cara a tendencias dominantes en que se produce, distribuye, accede e intercambia el conocimiento.

El texto incorpora los datos obtenidos mediante entrevistas a profundidad efectuadas a profesores de la institución, que a partir de una investigación anterior fueron identificados como Profesores con Perfil de uso Básico (PPB) de TIC.

## 2. Antecedentes y precisiones metodológicas

A partir de los datos obtenidos en la primera fase de la investigación, en la cual se aplicaron 368 cuestionarios, se validaron 260 (Garay, 2010)

1 La investigación aludida "Acceso, uso y apropiación de TIC entre la planta docente del Ajusco" se dividió en dos fases, la primera enfocada a hacer un diagnóstico general institucional sobre el acceso, uso y apropiación de Tecnología entre la planta académica de la Universidad Pedagógica Nacional en la sede central Ajusco, integró a la vez una parte de corte cuantitativo y otra de tipo cualitativo. Los datos cuantitativos permitieron efectuar el diagnóstico ya mencionado y con los segundos se construyó una tipología de perfiles para los académicos en función de la utilización e incorporación de la tecnología en sus labores cotidianas. La segunda parte de la investigación fue de corte eminentemente cualitativo y consistió en efectuar entrevistas a profundidad a profesores de los tres perfiles de académicos previamente identificados y a grupos de estudiantes que habían cursado alguna materia con los mismos docentes. Estas son las dos fuentes de donde emana la información y el análisis que aquí se expone.

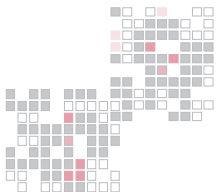
y se realizaron 15 entrevistas a profundidad con profesores de las distintas áreas académicas de la universidad; se elaboraron tres perfiles que nos permitieron caracterizar los usos (básico, eficaz, experto) de las tecnologías digitales que realizan los académicos. A partir de esos primeros datos se procedió a realizar una segunda fase de trabajo cualitativo para profundizar en la información pero de manera más específica con colegas que respondían a los tres distintos perfiles, fue así como se realizaron diez entrevistas a profundidad y tres grupos de discusión, uno por perfil, con estudiantes que habían cursado asignaturas con colegas que fueron entrevistados para tener información de contraste. Lo que se presenta en este texto son los resultados obtenidos solamente con los colegas que responden al perfil de uso básico de la tecnología.

Se realizaron cuatro entrevistas a profundidad a los profesores que responden a dicho perfil, lo cual permitió precisar los usos y las competencias que han desarrollado al utilizar TIC como parte de su actividad cotidiana. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 45 y 75 minutos, cada una se identificó con la nomenclatura PPB1, PPB2, PPB3 y PPB4.

Antes de pasar a la presentación de los datos obtenidos se presenta la caracterización de cada perfil para tener más claras cuáles son sus habilidades y opiniones sobre los recursos tecnológicos<sup>2</sup>:

- Profesor usuario básico de TIC. Tiene un conocimiento limitado sobre la computadora, los programas y las herramientas tecnológicas, pero puede usarlas

2 En esta investigación se optó por construir los perfiles a partir de la información concreta obtenida a través del cuestionario, con la finalidad de que éstos expresaran de manera objetiva la diversidad de niveles de uso y apropiación de TIC entre los docentes y hacer una selección de profesores que cubriesen los perfiles identificados. En la determinación de los perfiles se consideraron tres criterios: conocimiento del funcionamiento de la computadora, de programas de cómputo y de herramientas, la ejecución de tareas con TIC y, la capacidad para resolver problemas.



para realizar tareas específicas con más facilidad, por ejemplo la redacción de un texto, conservar sus propias producciones ó buscar materiales en Internet; depende de terceras personas para resolver problemas, puede mostrar actitudes de incomodidad o desagrado usando TIC.

- Profesor usuario eficaz de TIC, tiene un conocimiento limitado de la computadora y un conocimiento operativo de programas de cómputo y de herramientas, realiza tareas cotidianas de diversa índole de manera eficaz y eficiente, ha desarrollado estrategias de trabajo con TIC, es relativamente autónomo para resolver problemas, es un usuario que trabaja de manera permanente con TIC.

- Profesor usuario experto, tiene un amplio conocimiento del funcionamiento de la computadora, de programas de cómputo y herramientas tecnológicas, es capaz de desarrollar o producir recursos, software o aplicaciones para realizar tareas académicas de diversa índole, personales o de grupos, es generador de recursos de trabajo académico con TIC, es autónomo para resolver problemas de uso de TIC y ayuda a otros a solucionarlos, efectúa consultas especializadas en circunstancias específicas.

La actividad académica sobre la que más interésó indagar en esta segunda fase fue la docencia, pues si bien en los resultados de la investigación anterior nos permitieron atender las otras funciones sustantivas: investigación y difusión, se consideró que la docencia es la actividad clave que de alguna manera obliga a los profesores a usar las TIC.

Las acciones o actividades realizadas por los do-

centes que se indagaron mediante las entrevistas, fueron: búsqueda de información, comunicación/interacción con los estudiantes y uso de recursos tecnológicos y digitales dentro y fuera del aula.

Las categorías para analizar las entrevistas se elaboraron a partir de una revisión de textos teóricos que abordan la temática de uso de tecnologías digitales, profesores y prácticas docentes, están desarrolladas con mayo detalle en la investigación previa (Garay, 2010) aquí se presentan las definiciones elaboradas por el equipo de trabajo que permitieron analizar las respuestas de los profesores y son las siguientes:

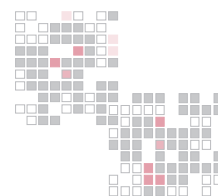
Uso de recursos tecnológicos y digitales dentro y fuera del aula-intervención didáctica. Se refiere a la utilización de las TIC para presentar, abordar, distribuir y propiciar el tratamiento de los contenidos del curso que imparte el académico durante la clase.

Búsqueda de información; gestión de la información y contenidos. Se refiere a la utilización de las TIC para indagar, seleccionar, localizar, clasificar, conservar e incorporar (actualizar) información mediante diversos soportes, relacionada con los contenidos del curso o, bien, aquella que corresponde a la especialidad del académico.

Comunicación e interacción con los estudiantes. Se refiere a la utilización de las TIC para establecer vínculos comunicativos e interactivos entre el académico y el estudiante o entre el académico y el grupo (ya sea durante las actividades de aula o fuera de este escenario) con distintos fines: gestionar u organizar actividades de grupo, compartir información complementaria al curso, ofrecer atención personalizada, recibir tareas o productos del estudiante, evaluar tareas, informar calificaciones y resultados de evaluación, etc.

### **3. Caracterización general de los profesores con perfil básico**

Los resultados de la primera fase de esta investigación correspondientes al grupo de profesores



con perfil de uso básico de TIC refieren que ellos utilizan las tecnologías en actividades individuales muy específicas, relativamente sencillas y poco diversificadas que se circunscriben a algunas tareas docentes y de investigación.

En cuanto a docencia en la primera fase se identificó que estos docentes recurren a la computadora e internet para buscar bibliografía y otros documentos necesarios para actualizar los programas de los cursos que imparten y para elaborar exámenes. En cuanto a la investigación los docentes sustituyen la visita a bibliotecas y centros de documentación por consultas en bases de datos, sitios web y publicaciones digitales mediante Internet (Garay, 2010: 109-111)

Otro rasgo a destacar de los resultados de la primera fase de la investigación es que estos académicos requieren de terceras personas para resolver los problemas que les provoca el uso de la computadora y los programas de cómputo, se sienten incómodos e inseguros al usar TIC, siendo proclives a cierta dispersión en la búsqueda de información.

Mediante las entrevistas a profundidad realizadas en la segunda fase de la investigación se lograron reconocer las actividades realizadas por los docentes de este perfil durante su intervención en las aulas así como dos tendencias en cuanto a la forma de incorporarlas en la clase y relacionarlas con las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo se identificaron las principales percepciones de los docentes en torno al significado de las TIC en su docencia. La información recabada se presenta a continuación.

#### **4. Uso de TIC dentro y fuera del aula. Intervención didáctica.**

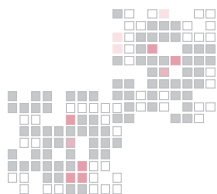
En primer lugar se advierte que la experiencia de estos académicos utilizando TIC durante sus clases no es muy amplia. La mayoría de ellos ejercen la docencia fundamentalmente en aulas que carecen de equipo, recursos o dispositivos

tecnológicos previamente instalados (pizarrón electrónico, computadora y cañón), el escenario de su práctica docente es convencional. La mayoría de estos académicos no menciona el hecho de planear para sus clases, actividades o estrategias didácticas que requieran de la mediación de la Tecnología.

Uno de los académicos entrevistados reporta que realiza una sesión semanal de clase en un salón equipado y en cuanto a la estrategia de trabajo que sigue, afirma:

“Mis programas los tengo organizados y planeados de tal forma que voy dando simultáneamente la cuestión de contenidos y de acuerdo al contenido entonces vas viendo qué recursos son los idóneos para cada contenido. No vas a coger y a utilizar las tecnologías nada más por utilizarlas. El contenido siempre va asociado a una forma de utilizar la tecnología,... vas incorporando los medios que tienes a tu alcance y los que te permiten realmente volver más atractivo o mucho más asimilable el contenido... la Tecnología, nada más entendida como computadora e Internet y todo lo que se deriva de ella, yo creo que no es lo fuerte. Lo fuerte es... todo lo que tú ves de recursos, lo mismo el radio, que una grabación, que un cassette...” (PPB3)

En este fragmento se destaca que el entrevistado usa de forma indistinta los términos “recursos”, “tecnologías” y “medios”, se interpreta que en su discurso el significado didáctico de éstos es idéntico, ya se trate de una grabación en audiocassette, un programa de radio convencional, una videoconferencia sincrónica o un multimedia con estructura compleja de tipo hipertextual, todos tienen la misma función: sirven al docente como una vía para hacer “más atractivo” o “más asimilable” el contenido a aprender.



Siguiendo con la misma entrevista más adelante el académico plantea:

“Si estoy en el aula que no tiene pizarrón con el cañón estoy proyectando el programa de Word, y ellos [refiriéndose a los estudiantes] empiezan a descubrir que tienen infinidad de recursos para organizar la información (...) lo puedes revisar físicamente el texto, podemos hacer una serie de ejercicios..., para que ellos aprendan a registrar información..., O sea como una serie de herramientas generales, y luego te vas a lo específico..., Si encuentras en una revista, les das las páginas de Internet de una revista..., las podemos consultar en línea, pues vamos a ver Internet que si se pueden consultar, que si puedes bajar, cómo bajar la información, para qué te sirve tener la información y entonces empiezas a crear tus propias bases de datos, que empiecen a trabajar contenidos” (PPB3).

Se puede advertir que este profesor ha incorporado el uso de dos herramientas tecnológicas portátiles en sus clases, para realizar actividades específicas que consisten en proyectar un texto para la visualización del grupo y buscar o consultar alguna información en Internet.

La incorporación de dichas herramientas en el aula convencional, obedece a la carencia de un pizarrón o cualquier otra superficie adecuada para que el docente exponga los contenidos ante el grupo, se infiere que en este caso, la proyección sustituye al pizarrón.

Destaca en la narración que el sitio privilegiado de la actividad en clase se otorga al contenido previamente establecido en el programa de la materia y que la función del docente consiste en exponerlo, transmitirlo y mostrarlo al estudiante de forma clara para lograr que éste lo asimile, se familiarice con él a través de ejercicios, lo retenga y posteriormente, lo reproduzca en sus tareas, ejercicios o evaluaciones que se le soliciten.

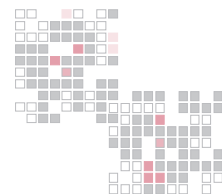
En este enfoque se comprende que las herramientas tecnológicas, como la computadora y el cañón, constituyan recursos didácticos cuyo valor dependerá de la forma en que auxilien al docente a hacer más clara y transmisible la exposición de los contenidos. Desde esta perspectiva, exista o no la infraestructura y con independencia de las herramientas tecnológicas disponibles en las aulas, la práctica del docente no tiene motivo ni justificación alguna para modificarse.

Se entrevistó a otro académico (PPB2) que sin impartir docencia en las aulas equipadas, ha introducido algunos cambios en la clase y en el desarrollo del curso mediante actividades en cuya realización usa la computadora, el cañón y el programa PowerPoint. Afirma que en clase trabajan con

“La computadora para las presentaciones en Power Point y en algunas ocasiones hemos armado algún blog y hemos estado añadiendo [ahí] algún material, pero esos han sido menos frecuentes, lo más frecuente es utilizar Power Point”...y, “a veces llevo mi propia laptop, lo que generalmente llevo es un cañón para poder proyectar lo que cada uno [refiriéndose a los estudiantes] va aportando” (PPB2)

Este académico afirma que los estudiantes son los principales usuarios de la computadora en el aula por lo que suelen acudir a clase con su propia laptop y de su parte, eventualmente comparte y muestra al grupo las presentaciones que ha elaborado a título personal para participar en algún evento de su especialidad, las cuales no son material especialmente elaborado para la clase, dice: “si ha tocado que algunas presentaciones que yo he tenido oportunidad de realizar en algunos foros nacionales o internacionales, las comparto” (PPB2).

Su función como docente, según lo relata, radica en promover el trabajo individual o en equipo



entre los estudiantes, la discusión de los temas que son de su interés y la elaboración de presentaciones (ppt) en las que muestran sus avances y la información que han obtenido por distintos medios, incluyendo Internet, sin omitir el uso de otras herramientas, de esta forma socializan sus hallazgos y avances.

Resulta especialmente interesante la mención de que este académico desarrolló una estrategia para involucrar a todos los estudiantes en la elaboración de un producto colectivo del curso “hicimos un solo informe general, digamos de todo el grupo, donde todo el mundo participó, entonces lo vamos reconstruyendo y luego ya el power para la presentación. El power resulta de una elaboración en la que todos colaboran” (PPB2).

En este caso se aprecia que la docencia realizada por este académico se orienta por una estrategia basada en el trabajo grupal, a partir de la presentación y la socialización de información, la interacción y la discusión entre los estudiantes, para generar un producto colectivo utilizando un software en particular.

Este es un sello personal del académico pues admite que antes de recurrir al programa power point, solía trabajar basándose en los mismos principios pero con... “otro tipo de recursos, utilizaba... los recursos tradicionales que eran las diapositivas o los acetatos o las cartulinas o los gises de colores. Entonces lo mismo me pasa con esto, la tecnología facilita el trabajo y lo hace más rápido, a mi si me gusta y lo utilizo, pero te digo con esa orientación y con ese monitoreo y con ese seguimiento; no sé si puede ser control” (PPB2).

En este sentido, aún sin contar con la infraestructura de un salón equipado, la Tecnología le ha aportado medios y recursos para hacer eficiente y dinámico el proceso de trabajo en el aula que se fortalece cuando los estudiantes utilizan la computadora e Internet durante la clase para buscar los datos o la información específica referida a los temas abordados y que se requiere en

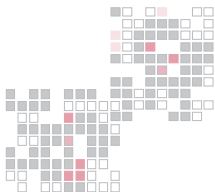
el momento. Sin embargo, para este académico, hacer ágil el proceso no garantiza una mejora en la calidad educativa; afirma que “sigo pensando que si la tecnología... se usa de manera indiscriminada pero sin ninguna intencionalidad, sin ningún fundamento, sin ningún contenido, se pierde” (PPB2).

Esta idea se refuerza con la afirmación de utilizar la Tecnología e Internet “como un recurso que nos posibilita muchas cosas, que amplía un panorama, nos pone en escenarios, en contextos, en noticias actuales y creo que eso es... lo mejor que nos puede brindar pero eso lo tenemos que potencializar en términos de unas intencionalidades” (PPB2).

A partir de las entrevistas se infiere que entre estos académicos con perfil de uso básico se presentan por lo menos dos opiniones diferentes: a) Confianza en que la Tecnología contribuye a hacer más atractiva, interesante y efectiva la presentación de los temas y el acceso a los contenidos y b) Aquella que considera que el tratamiento de los contenidos de la asignatura que imparten no requiere de la incorporación de Tecnología aún cuando cuenten con condiciones para hacerlo, en virtud de que es un recurso didáctico adicional a los existentes, sin un carácter en particular.

Los primeros insisten en que las características de la Tecnología, enunciadas de manera general bajo expresiones como “es atractivo ver y escuchar”, “es maravilloso que en la pantalla puedas observar el movimiento de las cosas, a la gente, otras realidades”, etc.; permite y tiene un gran potencial para ilustrar contenidos y para mostrar perspectivas integrales de los temas. Estos docentes, sin embargo, se sienten limitados para utilizarla de esta forma. En una entrevista se manifestó:

“Sueño con tener música, tener imágenes de pinturas del momento de histórico, fragmentos de películas. Yo estoy segura



que podría ser una maravilla si yo supiera manejarlo. Sería tan interesante, tan atractivo para los chavos, me encantaría, pero pues bueno me siento así como manca, si o sea, si me fascinaría tener esa posibilidad” (PPB4).

Estas opiniones permiten constatar que para estos académicos el uso de la Tecnología en la docencia y el aula es recomendable: “para los alumnos que llegan aquí, me encantaría tener el manejo de la computadora porque yo creo que serían mucho más ricas mis clases incluso yo las disfrutaría más.” (PPB4)

Sin embargo este uso es una “aspiración”, representa una pretensión para realizar algunas modificaciones a su ejercicio docente. Ya sea por experiencia o por intuición, estos académicos suponen que las TIC les aportan algo novedoso y, sin embargo, les ha resultado difícil aprender a utilizarlas, desconocen el funcionamiento de proyectores, pizarrones electrónicos e incluso de la propia computadora y software de diversa índole. Al respecto es significativa esta afirmación:

“Tomé el curso que dieron de cómo utilizar los aparatos estos que están en los salones [refiriéndose a los pizarrones electrónicos]. Creo que es difícil cuando lo explican estos técnicos, [que] de por sí no tienen mucha forma para enseñar. Pero además como no lo hace uno de inmediato [usarlos], se le olvida. Y a mí se me olvida” (PPB4).

En el segundo grupo de académicos, aquellos que consideran que la Tecnología no es necesaria en el ejercicio docente, el principal argumento que esgrimen es que la docencia de nivel universitario se basa en una actividad de lectura de textos que se analizan y comentan con la guía del docente a partir de elementos contextuales y conceptuales, para llegar a una comprensión de

lo leído. Al respecto son ilustrativas estas afirmaciones: “No las he sentido tampoco importantes [refiriéndose a la Tecnología]. De hecho el pizarro lo uso poco en general, pues la forma de trabajar [lectura de textos impresos y discusión en clase] no siento que sea muy necesario” (PPB1).

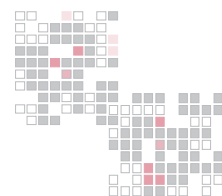
En consecuencia para los académicos de este grupo, la Tecnología es prescindible en un ejercicio docente que continúa realizándose siguiendo los mismos principios de lectura y análisis de textos.

Además de este planteamiento, este grupo de académicos argumenta que la Tecnología no está asociada a la calidad de su trabajo y de la educación en general; ellos plantean que “la educación puede potenciarse con el uso de las tecnologías llamadas de quinta generación o de cuarta generación, Pero desde la primera generación de las tecnologías se han ido utilizando” [¿eso lleva a la calidad?] “No necesariamente, no necesariamente” (PPB3) Otra afirmación representativa de esta posición señala que “al final de cuentas los medios no te sirven para el cambio en la educación” (PPB1)

Aún cuando se presentan estas dos tendencias sobre las TIC y la docencia, se observa que la posición de los académicos de este perfil es unánime en torno a tres aspectos:

1. Consideran que las TIC son un recurso didáctico cuya función es facilitar el aprendizaje, haciendo “más atractivo y asimilable” el contenido para los estudiantes. En este sentido la Tecnología sirve principalmente al docente, quien es responsable de la elección de determinados recursos tecnológicos frente a otros en función de la estrategia didáctica o de las actividades que ha planeado.

Una expresión de esta percepción de la Tecnología es la siguiente: “no ha cambiado mucho la relación [educativa], utilizamos la tecnología



como un recurso, como algo que apoya la propia práctica y los aprendizajes y la enseñanza pero no es como el único recurso, no es como el fin” (PPB2)

En este orden de ideas los académicos utilizan la computadora para realizar actividades específicas, preferentemente para proyectar presentaciones del tipo ppt o para reproducir películas en formato DVD que proyectan al grupo mediante el “cañón” instalado en las aulas, sustituyendo a los reproductores y pantallas convencionales.

Este uso, sin embargo, no está exento de dificultades que impiden alcanzar buenos resultados con el uso de la computadora puesto que “a veces no se entiende la película, no se escucha bien o se pierde mucho tiempo en conectar estos recursos” (PPB1)

2. Los académicos prefieren establecer y mantener relaciones con los estudiantes de tipo presencial o “cara a cara”, ya sea para atender dudas surgidas de la clase, la entrega de tareas o de evaluaciones.

Estos académicos coinciden en las facilidades y la agilidad que les ofrece enviar algún mensaje informativo a los estudiantes o el recibir mensajes electrónicos de su parte, pero resuelven sus dudas en el cubículo.

3. La Tecnología e Internet en particular, ha generado malos hábitos de trabajo entre los estudiantes. Como ejemplo de lo anterior tenemos esta cita: “Cuando les pido el trabajo, lo que hacen es bajarlo de Internet, es más me lo han entregado de una manera idéntica a Internet, los han modificado de manera negativa, [pero] es curioso cuando están exponiendo [se nota que] sí lo han leído [el autor o el texto], se ve que si leyeron, pero poner por escrito lo que estaban leyendo, no lo saben hacer” (PPB1).

Para este grupo de académicos la Tecnología

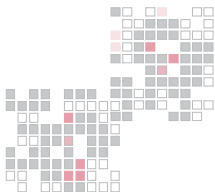
facilita la búsqueda de información, pero obstaculiza el desarrollo de la capacidad de análisis y el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes. En uno de los casos, sin embargo, se manifiesta la intención por aprovechar los aspectos positivos de las TIC y “buscar la manera de potenciarlo como recurso en vez de rechazarlo” (PPB4).

Entre los PPB prevalece un significado de la docencia en el marco de un modelo tradicional de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, conciben que su función como docentes consiste en exponer adecuadamente el contenido de la asignatura mediante su enunciación oral o la presentación de un material, para garantizar que el estudiante lo identifique de forma clara, ordenada y correcta, lo asimile para retenerlo y posteriormente, exhibirlo al momento de realizar sus trabajos o en la evaluación de lo aprendido.

En esta metodología el eje de la enseñanza y del aprendizaje radica en la información o los contenidos previamente establecidos, independientemente de la experiencia de quien aprende, lo que exige al profesor tener un papel central en el proceso educativo como responsable tanto de una correcta, efectiva y adecuada exposición y transmisión de la información, como de la realización de actividades o ejercicios en los cuales los estudiantes apliquen la información (Área: 2015).

Para los PPB, las tecnologías digitales ofrecen “mejoras”, para hacer más eficiente su trabajo pues cuentan con más opciones para realizar la exposición de los contenidos y a la vez, estas nuevas expresiones o formas de exposición, hacen más atractivos los contenidos.

Por otra parte, hay PPB que se pueden ubicar en una transición hacia un modelo centrado en la actividad y la experiencia del estudiante y el grupo utilizando TIC. De forma intuitiva reconocen que éstas también les permiten hacer más eficiente un trabajo que previamente realizaban,



específicamente, planear estrategias y situaciones didácticas en las que los estudiantes usen la información de los cursos y de otras fuentes acercándose a problemas diversos, su comprensión y solución; lo que les permite producir en grupo sus propias interpretaciones de los problemas. En este caso, las TIC ofrecen la posibilidad de intercambiar, integrar y producir contenidos a nivel individual y grupal, fortaleciendo la función del docente como un actor que propicia la exploración, apoya la elaboración, sostiene la colaboración y supervisa las actividades del grupo.

Mientras que los primeros visualizan a las TIC como una herramienta, un apoyo o un medio, con determinados atributos positivos para hacer eficiente su trabajo; los segundos se acercan a identificarlas como un entorno para aprender con dimensiones y cualidades propias, que permite el desarrollo de habilidades y experiencias de los estudiantes potenciando, enriqueciendo y re-significando la información, su aprendizaje y las actividades del aula.

##### **5. Búsqueda de información. Gestión de información y contenidos.**

Entre los académicos que pertenecen a este perfil, se identifica la tendencia de recurrir a Internet como medio apropiado para obtener información actualizada a través de diversas páginas web; es ilustrativa la afirmación respecto a que en Internet se puede localizar y recuperar una cantidad de documentos que “difícilmente los puedes encontrar actualizados en alguna biblioteca” (PPB2)

Ese potencial, sin embargo, es utilizado principalmente en beneficio de los propios docentes, quienes afirman que utilizan Internet para obtener información que les permita redactar un artículo, una ponencia sobre el campo de su interés, para actualizar el programa de la materia que imparten, localizar bibliografía o para preparar la clase, por ejemplo: “A mí sí me ha ayudado con

eso de que estoy buscando cierta bibliografía en Internet que no tengo yo en mi casa y la encuentro, a veces, hay veces que se puede abrir y hay veces que no, pero cuando se puede abrir si me ha ayudado mucho” (PPB1)

Sólo un académico hace una alusión a la posibilidad de enriquecer los temas que les interesan a los estudiantes (cuando éstos cursan las asignaturas de los semestres séptimo y octavo de las Licenciaturas) mediante una actividad de búsqueda en conjunto entre él y el grupo, de documentos en Internet que “los recuperas y los empezamos a debatir, porque es como lo último que se está presentando en el campo” (PPB2).

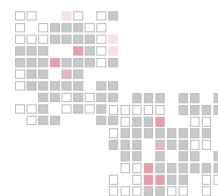
Sin embargo, también se identifica una opinión dividida entre la veracidad de la información localizada en Internet. Por una parte se encuentran académicos como el aludido en el párrafo anterior, que aceptan la información y la comparten con el grupo y, quienes dudan de su veracidad y calidad, estos académicos confieren una mayor autoridad intelectual al libro o texto impreso frente al libro o texto digital.

Se observa que entre este grupo de académicos la posibilidad de localizar información en Internet no se complementa con habilidades de lectura, organización y almacenamiento mediante la Tecnología, lo que hace evidente que las herramientas que utilizan son específicas para determinadas tareas que ellos han logrado establecer como un procedimiento rutinario y sus habilidades no se han desarrollado de forma integral.

Pese a estas circunstancias, los académicos reconocen las facilidades y la eficiencia que le ofrece la Tecnología para escribir un texto, ya sea un artículo u otro tipo de producto académico.

##### **6. Comunicación e interacción con estudiantes.**

Este grupo de académicos reconoce como positiva la rapidez y agilidad para comunicarse con los estudiantes mediante la Tecnología. La información de las entrevistas permite afirmar que el





correo electrónico es un apoyo útil que, sin embargo, “no ha cambiado mucho la relación” comunicativa (PPB2) entre docente y estudiantes.

De manera cada vez más generalizada, los académicos reciben tareas mediante el correo electrónico, pero aún hay algunos casos donde esto no sucede, al respecto es ilustrativo este comentario: “sí les doy a los alumnos mi correo electrónico,... pero si aclaro que yo no recibo trabajos” (PPB1)

A decir de un académico, las actividades que realizan mediante el correo son sencillas, uno de ellos afirma que los estudiantes “me envían las tareas por correo electrónico, o les mando una serie de preguntas para que estudien, cosas así muy simples” (PPB4)

Otra actividad realizada mediante el correo es informar a los estudiantes las calificaciones asignadas a sus tareas. En un momento dado a través del correo electrónico, también distribuyen “apoyos” es decir guías de estudio, ejercicios o temarios, como los señalados anteriormente, que no son sustanciales ni obligatorios en el curso, pero que lo enriquecen; dice el académico [el correo electrónico] “a mí se me hace muy bueno, porque incluso por ejemplo les mando algo para apoyar el estudio, alguna guía que no necesariamente la retomamos en clase, pero son apoyos que son yo creo que útiles para el que quiera tomarlos y que me manden alguna tarea, pues no veo el problema. Hasta facilita el tiempo, agiliza” (PPB4)

En los casos en que los académicos consideran inconveniente recibir tareas o trabajos por medios electrónicos, argumentan que esta forma de entrega provoca irresponsabilidad de los estudiantes, al respecto es ilustrativa esta opinión: “Mira yo ya he ido limitando esto, porque también los estudiantes se desentenden de yo ya se lo mandé y ese es su problema”. (PPB3)

Estos académicos no evalúan las tareas de los estudiantes mediante la computadora ni las devuelven corregidas a los estudiantes por medios electrónicos. En el caso de uno de los académi-

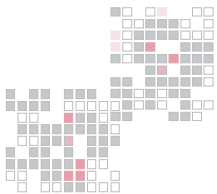
cos, se plantea que la comunicación a través del correo electrónico es útil cuando hay una separación física entre el docente y los estudiantes.

Por lo anterior se advierte que el uso que hacen los académicos de este perfil con fines de comunicación consiste en distribuir información precisa sobre actividades asociadas al curso, la recepción de trabajos y calificaciones, cubriendo con esto funciones de gestión del grupo y organización del trabajo.

Puede deducirse que en términos de la comunicación con los estudiantes, para estos profesores la tecnología representa una herramienta de apoyo al trabajo en el aula, que facilita la divulgación de información sin modificar sustancialmente la relación con los estudiantes, permitiéndoles agilizar en tiempo la transmisión de algunos mensajes.

En síntesis, los resultados de este estudio, que da voz a los actores y ofrece datos empíricos que nos permitieron conocer de viva voz lo que los docentes y estudiantes piensan de la incorporación de las tecnologías digitales en sus prácticas académicas, muestran que en la Universidad Pedagógica Nacional (y seguramente en otras instituciones de educación superior en México y América Latina) hay docentes que por diversas vías han desarrollado habilidades digitales, altamente valoradas por ellos, que utilizan para su desarrollo profesional y también en su desempeño docente (Garay:2010) pero también hay académicos que siguen en un proceso de adaptación de sus prácticas docentes que les llevan a incorporar las tecnologías digitales de una manera más cauta.

Asimismo destaca que aun entre los académicos con un uso básico de TIC, la incorporación de la Tecnología en el escenario de trabajo universitario y mediante la relación con los estudiantes, representa una realidad concreta y evidente que ha provocado que sus actividades se desarrollen en nuevas dimensiones espaciales y temporales. Es decir su docencia y su actividad



investigativa se efectúan en espacios y escenarios convencionales: el aula, la biblioteca, el campus; combinándose de forma cada vez más frecuente con escenarios virtuales. Los instrumentos de trabajo, para la producción y las herramientas que utilizan para la comunicación, han provocado una integración entre los entornos físico y virtual, así como de la dinámica sincrónica y asincrónica para el desarrollo de sus funciones.

La condición de contar con habilidades digitales o no, no necesariamente conduce de forma automática a una modificación en la relación entre maestros y alumnos ni mucho menos a replantear el vínculo de los estudiantes frente a la información y su papel en los procesos de pro-

ducción de conocimiento.

Es innegable que la transformación que reclama la educación de nuestro tiempo no puede prescindir de un amplio acceso a la tecnología y del desarrollo de las habilidades digitales entre los profesores y los estudiantes de todos los niveles educativos, sin embargo, no podemos seguir abonando a la idea de que el acceso y el uso de la tecnología son, por sí mismas, la vía para ese cambio y en ese sentido nos parece pertinente visibilizar distintos perfiles de profesores universitarios usuarios de las tecnologías para comprender mejor sus prácticas de uso y generar estrategias de formación para el uso de los recursos y de inserción de la tecnología digital en sus prácticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁREA, Manuel, *Reinventar la escuela en la sociedad digital, del aprender repitiendo al aprender creando* In: Poggi, M. (Coord.) *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria*. Políticas y Actores. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2015.

CEPAL, *Políticas públicas para el desarrollo de sociedades de información en América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/21575/Políticas%20Publicas.esp.pdf>, consultado en octubre de 2016, 2005.

COBO ROMANI, Cristóbal, *Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica: Reflexiones prospectivas*, 2007. Disponible en: <http://desinam.org/autoestudio3/ponencias/ponencia33.pdf>. Consultado en mayo de 2009.

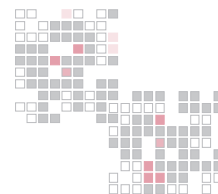
CROVI D., Delia, *Acceso, uso y apropiación de TIC en la Comunidad*

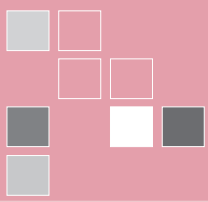
*académica de la UNAM*, México: UNAM, 2009.

\_\_\_\_\_. Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC, *Contratexto Digital*, año 5, no. 6, ISSN 1993-4904. Universidad de Lima, 2007, Disponible en: [http://cendoc.ccdesarrollo.net/cendoc\\_docs/Doc%20851%20\(Dimension%20social%20del%20acceso%20%20uso%20y%20apropiacion%20de%20las%20TIC\).pdf](http://cendoc.ccdesarrollo.net/cendoc_docs/Doc%20851%20(Dimension%20social%20del%20acceso%20%20uso%20y%20apropiacion%20de%20las%20TIC).pdf), Consultado en mayo 2009.

GARAY C., LUZ M., *Acceso, uso y apropiación de TIC entre los docentes de la UPN*. Diagnóstico, México: UPN, 2010.

SILVERSTONE, R. y HADDON, L. Design and the Domestication of Information and Communication Technologies: Technical Change and Everyday Life. In: R. Mansell y R. Silverstone (Eds.) *Communication by design*. The politics of information and communication technologies. Reino Unido: Oxford University Press, 1996.





# REDES SOCIALES DIGITALES Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE JÓVENES UNIVERSITARIOS DE MÉXICO Y CHILE: UNA REVISIÓN DE ESTUDIOS

DIGITALS SOCIAL NETWORKS AND POLITICAL PARTICIPATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF MEXICO AND CHILE: A REVIEW OF STUDIES

*REDES SOCIAIS DIGITAIS E A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO MÉXICO E CHILE: UMA REVISÃO DE ESTUDOS*

## Fernando de Jesús Domínguez Pozos

■ Actualmente cursa el Doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Especialista en Estudios de Opinión, Imagen y Mercado por la misma universidad. Comunicólogo por la Universidad de Xalapa.

■ E-mail: [ferdominguez@uv.mx](mailto:ferdominguez@uv.mx)

## Rocío López González

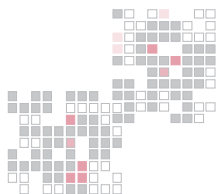
■ Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana.

■ E-mail: [roxxiolo@gmail.com](mailto:roxxiolo@gmail.com)

## Gladys Ortiz-Henderson

■ Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y Maestra en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Sussex, Reino Unido. Actualmente es profesora- investigadora del Departamento de Estudios Culturales de la Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma.

■ E-mail: [gladyshenderson@gmail.com](mailto:gladyshenderson@gmail.com)



## RESUMEN

El presente artículo constituye una revisión de estudios realizados en México y Chile referentes al uso que jóvenes universitarios dan a las redes sociales digitales para su participación política. El interés central fue hacer una aportación al campo de la comunicación, y a todos aquellos investigadores, académicos, estudiantes e interesados en general sobre el tema. Además, consideramos que este texto contribuye a comprender en dónde se ubica el fenómeno del estudio de la relación jóvenes-redes sociales digitales-participación política, es decir, las posturas teóricas y perspectivas metodológicas desde las cuales se ha indagado esta relación. Esperamos que este artículo coadyuve a futuras investigaciones que buscan conocer de manera más clara las formas de participación política que ejerce la juventud contemporánea.

**PALABRAS CLAVE:** REDES SOCIALES DIGITALES; PARTICIPACIÓN POLÍTICA; JÓVENES UNIVERSITARIOS

## ABSTRACT

This article is a review of studies carried out in México and Chile on the use made by undergraduate students of social network sites for their political interaction.

The main concern of this paper was to make a contribution to the field of communication, and to all the researchers, academics, students and general audience, on the subject matter. Also, we consider that this text helps understand where is the placement of the phenomenon of the study of the relationship between young people and digital social networks-political participation, that is, the theoretical positions and methodological perspectives from which this relationship has been investigated.

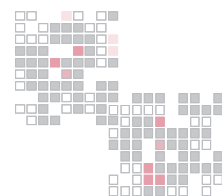
We hope that this article will contribute to future researches seeking to know more clearly the forms of political participation exercised by contemporary youth.

**KEYWORDS:** SOCIAL DIGITAL NETWORKS; POLITICAL PARTICIPATION; UNDERGRADUATE STUDENTS.

## RESUMO

Este artigo é uma revisão de estudos realizados no México e no Chile sobre o uso das redes sociais online por estudantes universitários para a participação política. A preocupação central é fazer uma contribuição para o campo da comunicação e todos os pesquisadores, acadêmicos, estudantes e o público em geral sobre o assunto. Acredita-se também que este texto ajude a entender onde ocorre o fenômeno do estudo da relação entre jovens e redes sociais digitais e a participação da juventude na política, ou seja, as posições teóricas e as perspectivas metodológicas a partir das quais essa relação foi investigada. Espera-se que este artigo contribua para futuras pesquisas buscando definir mais claramente as formas de participação política exercidas pela juventude contemporânea.

**PALAVRAS-CHAVE:** REDES SOCIAIS DIGITAIS; PARTICIPAÇÃO POLÍTICA; ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.



## Introducción

En la actualidad, no es posible hablar de participación política juvenil sin hacer alusión a las redes sociales digitales, pues las últimas movilizaciones políticas juveniles han sido llevadas a cabo, en parte, por el auge de redes como *Facebook* y *Twitter*, espacios fundamentales para la discusión y organización de protestas (Castells, 2013). Por ejemplo, la “Revolución Pingüina”<sup>1</sup> en Chile en 2006, el movimiento chileno de 2011<sup>2</sup> y el #YoSoy132<sup>3</sup> en México en 2012.

Entre los años 2006 y 2007 inicia el auge de las redes sociales digitales y su uso se populariza entre la población joven, sin embargo, es 2008 cuando por primera vez se constata el poder que tienen las redes en cuanto a la participación política, pues éstas tuvieron una importante presencia en la contienda electoral presidencial en Estados Unidos. Los entonces candidatos presidenciales adaptaron sus mensajes a las nuevas herramientas de comunicación, utilizadas sobre todo por jóvenes que interactuaron con sus pares en temas relacionados con la contienda presidencial. Smith (2009) señala, de acuerdo con datos que arrojó el *Pew Internet Project*, que los usuarios estadounidenses de 18 a 29 años de edad se involucraron en por lo menos una actividad política en las redes sociales digitales.

Es en este contexto en el que se comienzan a realizar investigaciones sobre el cómo los jóvenes usaban las redes sociales digitales tanto para cono-

cer sus usos y apropiaciones en general, como sus usos políticos y su repercusión en procesos electorales. Estas investigaciones fueron realizadas, sobre todo, en espacios distintos al latinoamericano, como Estados Unidos e Inglaterra y se centraron principalmente en el uso de *MySpace* y *Facebook* (Vitak et al, 2011; Boyd, 2007; Lewis y West, 2009).

Cabe decir que el interés por la participación política de los jóvenes no es nuevo, desde la década de los 90 del siglo XX y la década siguiente del 2000 se realizaron en México y en otros países de América Latina importantes incursiones en este tema. En general, los hallazgos señalaban que los jóvenes no tenían interés en la política y desconfiaban de los políticos, sin embargo, participaban en cuestiones de carácter informal, relacionadas con lo deportivo, cultural y religioso (Fernández-Poncela, 1999, 2011; Fernández, 2000; ENJ, 2002; Monsiváis, 2002; ENJ, 2006; González, 2006; ENCUP, 2008; Botero, 2008). En este sentido, el concepto de participación política tradicional se replantea y se amplía, pues se comienza a insistir en que las nuevas prácticas juveniles se orientan más hacia lo social, a través de una participación ciudadana (Vromen, 2003) o cultural (Reguillo, 1998).

En este orden de ideas, consideramos relevante sistematizar los estudios referentes al uso de las redes sociales digitales para la participación política en América Latina, específicamente en dos países: México y Chile; habiendo seleccionado estas dos naciones por las siguientes premisas: a) el notorio papel que las redes sociales digitales han tenido en la participación política de las juventudes en ambos países; b) la creciente investigación que se ha desarrollado tanto en México como en Chile a partir de los movimientos juveniles que se han suscitado en los últimos años; c) el trazar un primer acercamiento a la participación juvenil latinoamericana, primer borrador que llevará, en una segunda oportunidad, al diagnóstico de la participación política juvenil en las redes sociales digitales en todo el espacio latinoamericano.

1 Este término se adjudicó a los jóvenes estudiantes de educación secundaria que se movilizaron en 2006 en Chile por los rasgos del uniforme escolar que utilizaban que asemejaba a un pingüino.

2 Movimiento de universitarios chilenos que rechazaban el sistema educacional que daba una alta participación al sector privado; fue encabezado por jóvenes de la Universidad de Chile y Universidad Católica de Chile. Vivió su momento más álgido en el denominado invierno chileno (agosto 2011).

3 Movimiento estudiantil que surgió en el proceso electoral presidencial de México en 2012, posterior a una visita del entonces candidato presidencial Enrique Peña Nieto a la Universidad Iberoamericana donde fue increpado por estudiantes; a través de medios tradicionales se buscó desacreditarlos; sin embargo, esto originó un video en *YouTube* denominado “131 estudiantes de la Ibero responden”. Posteriormente surgió en *Twitter* el *hashtag* #Yosoy132, como apoyo a estos jóvenes.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo, de carácter exploratorio y documental, es conocer las principales tendencias en investigación en este tema, exclusivamente en México y en Chile, las distintas metodologías, perspectivas teóricas y hallazgos encontrados hasta este momento.

### Metodología

Para determinar los estudios que formarían parte del análisis realizado en este artículo se establecieron tres criterios: temporalidad y accesibilidad. En cuestión de temporalidad, se incluyeron trabajos llevados a cabo en el presente siglo, sobretudo ante la lógica de que el uso cotidiano de las redes sociales digitales entre los jóvenes universitarios latinoamericanos comenzó alrededor del año 2006, además de que es en la última década cuando la participación política de jóvenes, a través de dispositivos digitales, se hizo presente en la opinión pública de manera visible.

Respecto a la accesibilidad, fue importante contar con acceso íntegro al documento para poder hacer el análisis de la información. Una fuente importante fueron memorias electrónicas de Congresos Latinoamericanos como el de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de Comunicación (ALAIIC), en sus últimas dos ediciones (Lima, Perú en 2014; Ciudad de México en 2016), así como de la Asociación Mexicana de Investigadores de Comunicación (AMIC).

Además, se realizó una búsqueda en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) y de la plataforma de *Google Académico*, en la que colocando palabras clave como jóvenes universitarios, redes sociales, participación política, estudiantes universitarios, entre otras, se localizaron artículos y capítulos de libro de ambos países.

En total, tanto de México como de Chile, identificamos 19 estudios que abordan el tema, la mayoría de los estudios son artículos, capítulos de libro y ponencias.

### Participación política en redes sociales digitales de jóvenes universitarios mexicanos y chilenos

En el caso de México se identificaron doce estudios donde se analizó el papel de las redes sociales digitales en la construcción de ciudadanía y participación política de los universitarios, cinco de estos trabajos se enfocaron en el movimiento #YoSoy132 (Galindo y González, 2013; Meneses, Ortega y Urbina, 2014; Ortiz y Nájera, 2014; Portillo, 2014; Martínez y Acosta 2016), mientras los restantes siete se desarrollaron en distintos estados del interior del país (Aguilar, 2011 en Querétaro; Farías, 2014, 2016 en Michoacán; Padilla, 2013, 2014 en Aguascalientes; Gómez, 2015 en Guanajuato y Aguirre, Casco y Zavariz, 2016 en Veracruz).

Cinco de las investigaciones fueron divulgadas como artículos en revistas especializadas, mientras otros cuatro de los estudios fueron presentados bajo la modalidad de ponencias y las restantes tres se divulgaron en formato de capítulo de libro, libro y tesis.

Una particularidad que se identificó en este contexto fue la temporalidad, ya que salvo la investigación de Aguilar (2011), los trabajos fueron divulgados entre 2013-2016, es decir, a partir del proceso electoral presidencial de 2012, en donde además de la aparición del movimiento #YoSoy132, el papel de las redes sociales digitales fue por primera vez notorio en la vida política de México, lo que posiblemente despertó el interés de los investigadores que se enfocaron en conocer que ocurrió tanto con los jóvenes del movimiento 132, como con otros grupos estudiantiles del país.

Por otra parte, en el caso de Chile, se identificaron siete investigaciones que fijaron su mirada en el papel de las redes para la construcción y participación política de jóvenes estudiantes chilenos; en los movimientos de 2006 y 2011, además de rasgos generales de las formas de participación política de la juventud chilena.

Cinco estudios fueron divulgados como artícu-



lo en revistas de las áreas de comunicación, ciencias sociales y educación, mientras los restantes dos proyectos fueron divulgados como capítulos de libros.

En cuestión de la temporalidad, la similitud con el caso de México, es significativa, ya que el primer estudio identificado se divulgó en 2011 (Valenzuela, 2011), ubicando a los demás en el lapso de 2012-2016, es decir, que a pesar de que en Chile se dio un movimiento estudiantil en 2006, fue hasta la segunda década del presente siglo que los investigadores comenzaron a estudiar a profundidad el tema.

A continuación se puntualizan las perspectivas metodológicas y teóricas, así como los hallazgos más representativos encontrados en ambos países.

### **La metodología: predominio de los métodos y técnicas de carácter cualitativo en las investigaciones**

En un aspecto de tipo metodológico, es interesante la diversidad de técnicas e instrumentos de investigación utilizados; en total se identificaron al menos diez técnicas de estudio utilizadas para identificar el papel de las redes sociales en la participación política de los jóvenes universitarios.

La técnica más recurrente fue el análisis de contenido de los comentarios en grupos de redes sociales, particularmente en las denominadas *fan page*, tal como fue el caso de la del movimiento #YoSoy132 (Martínez y Acosta, 2016), y la comunidad “Soy y quiero ser”, de jóvenes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Farías, 2014), así como, un análisis del discurso de la comunidad virtual “*Ciudadanos por Michoacán*” (Farías, 2016), en México; por otro lado estuvieron los análisis de contenido en Chile, donde se estudiaron comunidades como la de la Universidad de Chile (Cabalin, 2014), o de tres federaciones estudiantiles de la misma instituciones chilenas (Bacallao, 2016), así como el análisis de 183 mensajes 45 *photologs* utilizados durante las movilizaciones de

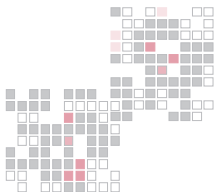
2006 (Valderrama, 2013), y finalmente el caso de un análisis de comentarios de la *fan page* Universitario Informado, donde se tomaron 2,838 publicaciones para su estudio (Cárdenas, 2016).

Esta tendencia de estudios en cuestión metodológica, de analizar los mensajes y palabras utilizadas por los propios estudiantes, sin duda, obedece a la ventaja que representa, para el investigador, tener en un espacio digital –de libre acceso– comentarios, imágenes, y otro tipo de expresiones que los jóvenes comparten para manifestarse en cuestiones políticas y ciudadanas.

Además, de los análisis de comentarios, se ocuparon técnicas como la etnografía virtual (Meneses, Ortega y Urbina, 2014; Aguilar, 2011), en la que ciertamente también se hizo un análisis de lo expresado por los universitarios, pero complementado con otras técnicas en investigación como la entrevista y la observación.

Ortiz y Nájera (2014) hicieron una recopilación de datos, a través de periódicos de circulación nacional en México, que les permitió construir, a manera de crónica, los inicios del movimiento #YoSoy132 y cómo los jóvenes utilizaron las redes sociales digitales en ese momento histórico preciso. Por su parte Portillo (2014), realiza un análisis histórico-contextual del movimiento #YoSoy132 en México, con el cual se desmitificó la idea de la apatía juvenil hacia la política, y la incorporación de los jóvenes mexicanos a los casos de participación política y ciudadana que estaban ocurriendo a nivel global, utilizando nuevas plataformas de comunicación como las redes sociales digitales.

Sesiones de grupo (Galindo y González-Acosta, 2013; Padilla, 2014), entrevistas (Aguilar, 2011; Galindo y González-Acosta, 2013; Torres y Costa, 2012), etnografía (Galindo y González-Acosta, 2013), netnografía (Farías, 2016) encuesta (Meneses, Ortega y Urbina, 2014; Farías, 2014; Padilla, 2013; Valderrama, 2013; Scherman, Arriagada y Valenzuela, 2013; Valenzuela, 2011), además del sondeo (Gómez, 2015; Aguirre, Cas-



co y Zavariz, 2016), y los diarios en línea (Padilla, 2014), fueron las técnicas utilizadas por investigadores de ambos países.

A partir de esta diversidad metodológica es viable señalar la preferencia de estudios de corte cualitativo, por miradas cuantitativas, esta inclinación a lo cualitativo ciertamente se presenta en combinación de técnicas, pero con un rol preferente por la obtención de datos a través de análisis de comentarios, entrevistas u observaciones.

### **La teoría: preferencia por los estudios exploratorios o descriptivos, sin un claro posicionamiento teórico**

Un aspecto en el que no existió coincidencia entre los estudios revisados fue el enfoque teórico o las categorías de análisis que utilizaron los distintos trabajos, por lo que se establece que no existe un posicionamiento teórico que determine cómo mirar y analizar esta temática. Incluso, algunos estudios reportan sus hallazgos sin una perspectiva teórica en particular, sino únicamente como una descripción de lo encontrado en el análisis documental o trabajo de campo.

Entre los pocos estudios que especifica una postura teórica se encuentra el de Galindo y González-Acosta (2013), quienes realizaron un análisis del movimiento #YoSoy132, desde los movimientos estéticos, al reconocer en los jóvenes universitarios de la Universidad Iberoamericana los rasgos necesarios para la organización y realización de un tipo de movilización bajo una perspectiva estética.

Asimismo, Martínez y Acosta (2016), abordaron al movimiento #YoSoy132, desde las representaciones sociales, recreando la imagen y actitudes de sus miembros con un análisis de las publicaciones vertidas en su comunidad digital, utilizando categorías como campos de representación, actitudes hacia el movimiento y actitudes antisistémicas de los usuarios de esta comunidad digital. El manejo de categorías apareció igual con Aguilar (2011), quien para hablar del

uso que dan los estudiantes a las redes, particularmente a la participación política, recurrió a la Teoría de los Usos Sociales de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Padilla (2014), por otro lado, retomó conceptos de audiencia y ciudadanía en la era de Internet para su análisis con jóvenes universitarios del estado de Aguascalientes. Cárdenas (2016), en el contexto chileno, realizó uno de los estudios con mayor carga teórica con el objetivo de aportar un modelo teórico-analítico para el caso del análisis de los discursos publicados en comunidades digitales de universitarios desde dos dimensiones: una socio-semiótica y una socio-cognitiva.

El resto de las investigaciones recurren a desarrollos más contextuales e históricos que discuten conceptos como ciudadanía, participación política, opinión pública, juventud y tecnologías; sin embargo, no fijan una postura teórica o conceptual en particular, sino que se definen –en algunos casos– como proyectos descriptivos-exploratorios.

Sin duda, existe una deuda con la generación de conocimiento a partir de los enfoques teóricos existentes o la propuesta de nuevos conceptos y teorías viables a partir de lo estudiado en el trabajo documental o de campo. Esto probablemente se deba a la rapidez con la que se escribieron los textos a la luz del estallido de los movimientos sociales antes mencionados en ambos países.

### **Los hallazgos: las redes sociales digitales como potenciadoras de la participación política juvenil**

Uno de los hallazgos más relevantes acerca del papel de las redes sociales digitales en la participación política, es el constatar cómo estas plataformas se han erigido como espacios idóneos para la expresión juvenil tanto en lo político, como en lo social. Las investigaciones muestran cómo las redes sociales digitales se convierten en plataformas que potencian la participación juvenil. Por un lado, se desmitifica la apatía de los jóvenes





(Portillo, 2014; Gómez, 2015), aunque, por otro lado, se precisa que si bien algunos jóvenes usan plataformas como *Facebook* para manifestarse políticamente, esto no se presenta en la totalidad de la población joven (Aguilar, 2011) y se puntualiza, asimismo, que las prácticas políticas se quedan a un nivel superficial (Padilla, 2014).

En cuanto a la concepción de las redes sociales digitales como espacios que ofrecen oportunidades para la participación política juvenil, se encuentran los trabajos de Galindo y González-Acosta (2013) y Meneses, Ortega y Urbina (2014). En el primero se manifiesta cómo se gestó un movimiento juvenil –el #YoSoy132– en tan poco tiempo gracias a la propia ecología de Internet y de las redes sociales, espacios que se convirtieron en lugares en común para los jóvenes universitarios de distintas instituciones educativas de la Ciudad de México, en un primer momento, y del resto del país, posteriormente. En el segundo estudio, se hace hincapié en el cómo las redes sociales digitales son espacios que ofrecen oportunidades, pues en éstas se pueden visibilizar discursos contrarios a quienes están en el poder, lo que da cabida a la generación de movimientos como el #YoSoy132.

En coincidencia con lo anterior, Torres y Costa (2012), Valderrama (2013), Cabalin (2014), Cárdenas (2016) y Bacallao-Pino (2016), en el caso de Chile, analizan el importante rol de las redes sociales digitales en los movimientos estudiantiles y muestran que, más allá de un posible determinismo tecnológico, las redes sociales representan espacios que permiten a los jóvenes organizarse y rebelarse en contra de la hegemonía de la información de los medios tradicionales, lo cual es parte de un fenómeno juvenil contemporáneo cada vez más extendido.

En México, se encontraron estudios que se centran en una participación más social que política o que abarca, en cierta forma a ambas. Por ejemplo, el estudio de Aguirre, Casco y Zavariz, (2016) en Veracruz, con un muestra de 50 jóvenes, identi-

caron que la participación ciudadana, a través de redes, se concentra en actividades como búsqueda de personas o mascotas, ayuda a organismos como cruz roja, ayuda a damnificados o participación en plataformas como *change.org* para derogar o apoyar una ley.

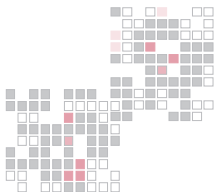
Asimismo, es importante decir que el rol de *Fotolog* en Chile, en 2006, tuvo un impacto similar a *YouTube* y *Twitter* en 2012 en México, en cuanto a que éstas redes permitieron hacer más visible los hechos sucedidos, en ambos países, y la organización de los jóvenes.

En suma, los hallazgos presentados en este apartado dan muestra del creciente interés que existe por parte de la población joven hacia los temas políticos. Sin embargo, también se acota que la participación política juvenil se manifiesta en momentos o contextos específicos, tales como las coyunturas electorales o cuando alguna medida gubernamental les afecta como grupo, participación que no sólo se muestra en los temas meramente políticos, sino también, en los temas sociales y ciudadanos.

### **A manera de cierre**

Al finalizar la revisión de los estudios antes descritos resulta evidente el creciente –aunque no suficiente– número de investigaciones y enfoques que abordan el tema del uso de las redes sociales digitales en la participación política de los jóvenes. En ambos países existen, sin duda, coincidencias, por ejemplo, el señalamiento de que las redes sociales digitales representan un espacio que potencializa la participación política juvenil, así como también, la aparición reciente de movimientos juveniles ligados al uso de tecnologías digitales.

Las investigaciones también coinciden en la relación positiva que existe entre el acceso temprano a los dispositivos escolares y la trayectoria previa como usuarios activos en temas ciudadanos y políticos y el interés que los jóvenes universitarios pudieran tener en participar políticamente. Sin embargo, también señalan que no todos los jó-



venes participan políticamente y, menos aún, en espacios digitales.

El #YoSoy132, la Revolución Pingüino y el Invierno chileno de 2011, son los tres casos de estudio más representativos en México y Chile. A partir de estas expresiones juveniles el valor de redes como *Fotolog*, *Facebook*, *YouTube* y *Twitter* se transformó en la comunicación de la juventud latinoamericana que ha encontrado en estas plataformas auténticas redes para la movilización.

Si bien resulta arriesgado marcar tendencias en el estudio del papel que han jugado las redes sociales digitales en la participación política juvenil, por la novedad que implica lo tecnológico, se pueden identificar dos grupos en esta temática, mismos que se ubican en ambos países: a) las investigaciones que estudian las nuevas prácticas de participación política juvenil a través de las redes sociales con el fin de desmitificar la idea de la apatía política en este grupo etario; b) las investigaciones que están dirigidas a teorizar, construir categorías y conceptos novedosos para comprender las nuevas prácticas de comunicación y participación política que llevan a cabo las juventudes en el contexto digital; vale decir que este último grupo es minoritario, en comparación con el primero.

Es complejo e incluso arriesgado marcar tendencias en el estudio del papel de las redes sociales digitales para la participación política de jóvenes universitarios, ya que los estudios realizados son tan novedosos como el fenómeno mismo; sin embargo, con esta revisión encaminada a identificar las principales tendencias en investigación acerca

de esta temática es viable apuntar la existencia de por lo menos un par de grupos: un primer grupo de investigadores en –ambos países– enfocados en describir y conocer las nuevas prácticas de participación política de la juventud y con ello desmitificar la idea de una apatía política de los jóvenes; un segundo, y tal vez minoritario grupo de estudios dirigidos a teorizar, construir categorías y con ello comprender las nuevas prácticas de comunicación y participación política que ocurren a través de las redes sociales digitales por quienes son considerados sujetos adherentes a lo digital.

En general, los resultados que presentan las investigaciones parecen ser optimistas en la mayoría de los casos expuestos, sin embargo, existen pendientes en la agenda de investigación, tales como la realización de estudios con metodologías mixtas, una mayor propuesta de teorías y conceptos apropiados para este fenómeno, identificar el perfil de los jóvenes que más participan, en qué coyunturas participan más, el por qué no participan las y los jóvenes que no lo hacen, así como indagar, desde su propia voz, el cómo promover una mayor participación política entre quienes no lo hacen, incluso, conocer qué entiende la juventud contemporánea por política.

Para concluir, esperemos que esta revisión de estudios permita a especialistas, investigadores, estudiantes e interesados en general obtener un panorama de una temática en desarrollo y en torno a lo cual consideramos importante abonar como miembros de una comunidad latinoamericana de comunicación.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

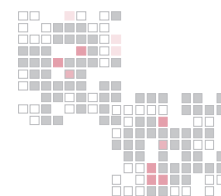
AGUILAR, Carlo. *Uso de facebook entre jóvenes universitarios de Querétaro como herramienta para fortalecer su cultura política*. Tesis. (Maestría en Comunicación). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. México, DF. 2011.

AGUIRRE, Patricia; Casco, Javier; Zavariz, Armando. *Redes sociales de comunicación: del entretenimiento al activismo social* en Congreso

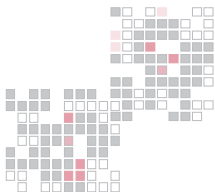
Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, XIII, 2016.

Sociedad del Conocimiento y Comunicación: Reflexiones críticas desde América Latina, Grupo Temático: Comunicación digital, redes y procesos, ALAIC, 2016, p. 319-325.

BACALLAO-PINO, Lázaro. *Redes sociales, acción colectiva y elecciones: los usos de Facebook por el movimiento estudiantil chileno durante*



- la campaña electoral de 2013. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/pacla/v19n3/v19n3a06.pdf>. Acceso el: 13 nov. 2016.
- BOYD, Danah, "Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life" *MacArthur Foundation Series on David Buckingham. Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (ed.). Cambridge, MA, MIT Press. Disponible en: <http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf> (Acceso el: 10 mar 2017).
- BOTERO, Patricia. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Colombia, v.6, n. 2, pp. 565-611, jul-dic, 2008.
- CABALIN, Cristian. Estudiantes conectados y movilizados: el uso de facebook en las protestas estudiantiles en Chile. *Revista Comunicar*. Chile, v. XXII, n. 43, p. 25-33. 2014.
- CÁRDENAS, Cámila. El movimiento estudiantil chileno (2006-2016) y el uso de la web social: nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa, *Revista Última Década*. Santiago de Chile, v.24, n.45, p. 93-116, dic 2016.
- CASTELLS, Manuel. *Redes de indignación y esperanza*. Primera reimpresión. España: Alianza editorial. 2013.
- ENCUESTA NACIONAL DE JUVENTUD 2000. *Resultados generales*. México: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. 2002
- ENCUESTA NACIONAL DE JUVENTUD 2005. *Resultados Preliminares*. México, IMJ. 2006.
- ENCUESTA NACIONAL DE CULTURA POLÍTICA. SRE, SEGOB, Gobierno Federal. Disponible en [http://www.encup.gob.mx/work/models/Encup/Resource/33/1/images/Informe\\_ENCUP\\_2008.pdf](http://www.encup.gob.mx/work/models/Encup/Resource/33/1/images/Informe_ENCUP_2008.pdf). Acceso el: 20 mar. 2017.
- FARÍAS, Alberto. Jóvenes universitarios mexicanos y la formación de la ciudadanía a través de las redes sociales. *Communication Papers-Media Literacy & Gender Studies*. Girona, v. 5, n. 10, p. 9-25, dic, 2016.
- FARÍAS, Alberto. Jóvenes universitarios y la construcción de ciudadanía a través de Facebook en el contexto michoacano. En: Encuentro Nacional de AMIC, XXVI, 2014. *La investigación de la comunicación ante el nuevo marco regulatorio de las telecomunicaciones y la radiodifusión en México*, San Luis Potosí, México: AMIC, 2014, p. 644.656.
- FERNÁNDEZ, Anna María. Jóvenes y política: cifras, testimonios y reflexiones. *Revista Mexicana de Estudios de la Juventud*. México. v.1, p. 67-94, julio-diciembre 2011.
- FERNÁNDEZ, Anna María. Elecciones, jóvenes y política. *Revista Convergencia*, México, v. 6, n. 20, p. 123-139, sep, 1999.
- FERNÁNDEZ, Gabriela. Notas sobre la participación política de los jóvenes chilenos. In: Sergio Balardini (compilador): *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Clacso. 2000, p. 87-108.
- GALINDO, Jesús; González-Acosta, José Ignacio. #YoSoy132. La primera erupción visible. México: Global Talent University Press, 2013.
- GONZÁLEZ, Marco. *Pensando la política*. Representación social y cultura política en jóvenes mexicanos. México: Plaza y Valdés, 2006.
- GÓMEZ, Ignacio. Las redes sociales como fuente de información entre estudiantes universitarios: *Revista Entretextos*, León, Guanajuato, v. 7, n.19, p. 1-24. abril-julio, 2015.
- LEWIS, Jane; Anne West *Friending*. London-based undergraduates' experience of Facebook. *New Media & Society*. Vol 11(7): 1209-1229. 2009.
- LÓPEZ, Rocío. *Jóvenes universitarios: usos de las tecnologías digitales*. México: UNAM y Díaz de Santos, 2014.
- LÓPEZ, Rocío; Hernández, Denise; Bustamante, Alfonso. *Las tecnologías digitales en los contextos educativos: la voz de los estudiantes*. Colección Háblame de TIC. Volumen 4. Argentina: Brujas. 2017.
- MARTÍNEZ, José; Acosta, Tania. #Yosoy132 y Facebook: *Articulación de movimientos sociales en el ciberespacio*. En Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, XIII, 2016. Sociedad del Conocimiento y Comunicación: Reflexiones críticas desde América Latina, Grupo Temático: Comunicación digital, redes y procesos, ALAIC, 2016, p.91-97.
- MENESES, María Elena; Ortega, Enedina; Urbina, Gustavo. Jóvenes conectados y participación político ciudadana en el proceso electoral de México 2012. *Revista Versión. Estudios de comunicación y política*, México, n. 34, p. 71-92, sep-oct, 2014.
- MONSIVÁIS, Alejandro. *La democracia ajena*. Jóvenes, socialización política y constitución de la ciudadanía en Baja California. Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/0p58579m>. (Acceso el: 20 mar. 2017).
- NATAL, Alejandro; Mónica Benítez; Gladys Ortiz-Henderson. (Coord.) (2014). *Ciudadanía digital*. México: UAM-Iztapalapa, UAM-Lerma, Juan Pablos. 2014.
- ORTIZ-HENDERSON, Gladys; Luz María Garay. *Comunicación, cultura y educación*. Nueve aproximaciones al estudio de las tecnologías digitales. México: Juan Pablos y UAM-Lerma. 2015.
- ORTIZ-HENDERSON, Gladys; Nájera, Oziel. Jóvenes, redes sociales y participación política: una crónica del movimiento social #YoSoy132 en México. In: A. Natal; M. Benítez; G. Ortiz (coord.) *Ciudadanía digital*. México: UAM-Iztapalapa, UAM-Lerma y Juan Pablos Editor, 2014, p. 169-196.
- PADILLA, Rebeca. Ciudadanía política en la red. Análisis de las prácticas políticas entre jóvenes universitarios. *Revista Comunicación y So-*



ciudad, México, n. 21, p. 71-100, ene-jun, 2014.

PADILLA, Rebeca. El sentido de las prácticas políticas de los jóvenes en Internet: Análisis de la EJIPP 2012. In: Inés Cornejo y Luis Alfonso Guadarrama (compiladores): *Culturas en comunicación*. México: Tintable. 2013, p 127-152.

PORTILLO, Maricela. Mediaciones tecnocomunicativas, movilizaciones globales y disputas por la visibilidad en el espacio público. Análisis del surgimiento del #YoSoy132. *Revista Argumentos*, México, v. 27, n. 75, pp. 173-190. Mayo-agosto, 2014. Disponible en: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=59533233008> (Acceso el: 1 jul. 2017).

REGUILLO, Rossana. El año dos mil. Ética, política y estéticas: Imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano. In: Cubides, Humberto; María C. Laverde; Carlos E. Valderrama (eds.) "Viendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Colombia: Fundación Universidad Central, Siglo del Hombre Editores, 1998. p. 57-82.

SCHERMAN, A., Arriagada, Arturo, Valenzuela, Sebastián. La protesta en la era de las redes sociales: El caso chileno. In: Arturo. Arriagada; P. Navia (Eds.), *Intermedios. Medios de comunicación y democracia en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. 2013. p. 179-197.

SMITH, Aaron. *The Internet's role in campaign 2008*. Pew Internet & American Life Project 2009. Disponible en: [pewinternet.org/Re-](http://pewinternet.org/Re-)

[ports/2009/6-The-Internets-Role-in-Campaign-2008.aspx](http://pewinternet.org/Re-ports/2009/6-The-Internets-Role-in-Campaign-2008.aspx) (Acceso el: 20 jun. 2009).

TORRES, Rodrigo., Costa, Paola. Uso e impacto de las redes sociales de Internet sobre movilizaciones juveniles en Chile: ¿Hacia nuevas formas de organización colectiva? In: M. D. Souza; P. Cabello; C. del Valle (editores): *Medios, edades y culturas*. Temuco: Universidad de La Frontera. 2012, p. 117-138.

VALDERRAMA, Lorena. Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Colombia, v. 11, n. 1, p. 123-135, ene-jun, 2013.

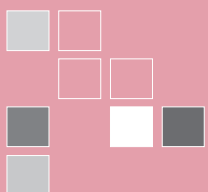
VALENZUELA, Sebastián. La protesta en la era de Facebook: manifestaciones juveniles y uso de redes sociales en Chile 2009-2011. *Estudio de Jóvenes, participación y medios de 2011*. Centro de estudios de Investigación y Publicaciones. Chile: Facultad de Comunicación y Letras de la Universidad Diego Portales, p. 20-29. 2011.

VITAK, Jessica; Zube Paul; Smock, Andrew. Carr, Caleb, Ellison, Nicole., Lampe, Cliff. "It's Complicated: Facebook Users' Political Participation in the 2008 Election". *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, Estados Unidos, v. 14, n. 3, p. 107-114. 2011.

VROMEN, Ariadne. 'People Try to Put Us Down. Participatory Citizenship of Generation X', *Australian Journal of Political Science*, Australia, v. 38, n.1. p 79-99. 2003.

Recebimento: 30/03/2017

Aprovaço: 30/05/2017



# MECANISMOS DE INTERACCIÓN EN REDES SOCIO-DIGITALES. EL CASO DE ESTUDIANTES MEXICANOS DE POSGRADO

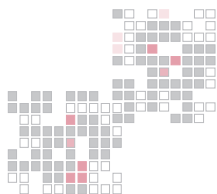
MECHANISMS OF INTERACTION IN DIGITAL SOCIAL NETWORKS. THE CASE OF MEXICAN STUDENTS POSTGRADUATE

*MECANISMOS DE INTERAÇÃO EM REDES SOCIAIS DIGITAIS. O CASO DO ESTUDANTES MEXICANOS DE PÓS-GRADUAÇÃO*

## Délia Covi

■ Comunicóloga y latinoamericanista. Profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha coordinado siete obras colectivas y ha publicado numerosos capítulos en libros y memorias, así como artículos en revistas especializadas y medios digitales sobre temas de comunicación y nuevas tecnologías. Participa en diversas asociaciones científicas nacionales e internacionales de comunicación, y en redes académicas sobre temas de comunicación, telecomunicaciones y cultura digital.

■ E-mail: [crovidelia@gmail.com](mailto:crovidelia@gmail.com)



## RESUMEN

El artículo presenta resultados de la investigación “Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social”, desarrollada en la Universidad Nacional Autónoma de México, que refieren las características de las interacciones en redes sociales digitales que establecen estudiantes de posgrado. Junto con los hallazgos principales, se describen la estrategia metodológica empleada y el trabajo empírico realizado a partir de entrevistas en profundidad. La principal aportación de este documento es que reúne opiniones acerca de las prácticas digitales de un grupo de jóvenes estudiantes de posgrado, segmento estudiantil poco analizado, pero que sin embargo representa el mayor nivel de formación universitaria y que como tal forma parte de las estrategias de desarrollo del país.

**PALABRAS CLAVE:** JÓVENES; ESTUDIANTES DE POSGRADO; REDES SOCIALES DIGITALES; INTERACCIÓN.

## ABSTRACT

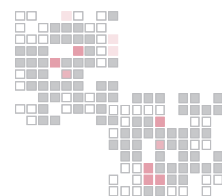
The article presents results of the research “Youth and digital culture. New scenarios of social interaction,” developed at the National Autonomous University of Mexico, which refer to the characteristics of interactions in digital social networks established by the graduation students. Together with the main findings, we describe the methodological strategy applied and the empirical work done from in-depth interviews. The main contribution of this document is that it gathers opinions about the digital practices of a group of young graduate students, a student segment not properly analyzed, but, however, representing the highest level of university education and as such forms part of Mexico’s development strategies.

**KEYWORDS:** YOUNG; POSTGRADUATE STUDENTS; SOCIAL NETWORKS; INTERACTION.

## RESUMO

O artigo apresenta os resultados da pesquisa “Juventude e cultura digital. Novos cenários de interação social”, desenvolvido na Universidade Nacional Autônoma do México, sobre as características de interações em redes sociais digitais estabelecidas por alunos de pós-graduação. Junto com as principais conclusões, descreve-se a estratégia metodológica utilizada e o trabalho empírico a partir de entrevistas em profundidade. A principal contribuição deste trabalho é reunir pontos de vista sobre as práticas digitais de um grupo de jovens estudantes de pós-graduação, um segmento estudiantil pouco analisado, mas, no entanto, representativo do mais alto nível de ensino universitário e, como tal, parte das estratégias de desenvolvimento do México.

**PALAVRAS-CHAVE:** JOVENS; ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO; REDES SOCIAIS DIGITAIS; INTERAÇÃO.



## Antecedentes

Tecnología y educación han establecido a lo largo de las diferentes generaciones tecnológicas, un fuerte vínculo difícil de disociar. Con matices y diferencias importantes según el contexto en que se desarrolla, esta relación no sólo ha cambiado los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que ha sido predominante entre los temas de las investigaciones que se llevan a cabo, tanto en el campo de comunicación como en la pedagogía y la educación. Con las innovaciones digitales el interés por este binomio se ha acentuado aún más, debido a que se producen transformaciones sustantivas que cuestionan los espacios de enseñanza y su entorno. Sin embargo, el interés por conocer sus repercusiones entre los estudiantes de posgrado, tema de este artículo, no se visibiliza ya que conforman un segmento poco analizado.

Fue debido a la importancia que tienen los nuevos desarrollos digitales en los procesos educativos, que llevamos a cabo la investigación “Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social”<sup>1</sup>. El propósito general que seguimos fue identificar los mecanismos de interacción que se ponen en marcha cuando algunos sectores juveniles hacen uso de las redes sociales digitales. Buscamos recabar las opiniones que los propios jóvenes tienen acerca de esos recursos, así como su impacto en las prácticas culturales que ellos despliegan. En este artículo se presentan únicamente los resultados obtenidos mediante entrevistas en profundidad, aplicadas en la Ciudad de México a una muestra de estudiantes de posgrado de universidades públicas.

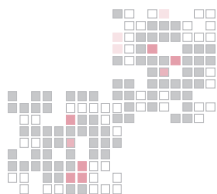
1 Esta investigación fue financiada por el Programa Ciencia Básica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México y se desarrolló desde 2013 a 2016. La autora de este artículo fue responsable técnica de la misma. Participaron cinco universidades públicas y la sede fue la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este trabajo damos a conocer sólo los resultados del estudio empírico realizado en la Ciudad de México por la UNAM con estudiantes de posgrado.

Sostenemos que a pesar de la existencia de importantes brechas de orden digital y cognitivo, los jóvenes que acceden a los recursos digitales y se apropian de ellos, conforman un grupo social que experimenta un cambio cultural fundamental para sus prácticas sociales y en la construcción de su identidad. Desde ese lugar, las tecnologías digitales aportan a cada grupo juvenil características singulares en materia de trabajo, estudio, comunicación, expresión y acción social.

Para acercarnos a esos jóvenes y sus diversos matices culturales, trabajamos en tres etapas: una primera de exploración cualitativa mediante grupos focales; una segunda etapa cuantitativa, en la que aplicamos un amplio cuestionario a estudiantes de educación media superior y superior de escuelas públicas y privadas; y finalmente, la tercera de profundización cualitativa, que consistió en realizar entrevistas en profundidad. Con esta aproximación procuramos obtener, al final del estudio, respuestas de jóvenes de ámbitos diferentes a fin de corroborar una tendencia detectada en estudios anteriores: la importancia que atribuyen al uso de tecnologías digitales.

En el marco de esta investigación consideramos que la juventud está integrada por grupos de jóvenes cambiantes, contradictorios, diversos, complejos, que cuentan con determinadas características, según el contexto social y cultural en donde se desenvuelven. Se trata de una categoría social que actualmente se relaciona con una serie de significados, culturas y visiones del mundo, ligados con el desarrollo e impacto de las tecnologías digitales. Dicho vínculo se expresa en las actividades cotidianas y estilos de vida de esos jóvenes, que varía dependiendo del tiempo, el espacio y también de su actividad social preponderante.

En este contexto, es posible afirmar que a pesar de que la juventud comparte los rasgos de su generación, presenta importantes diferencias y adquiere condiciones propias debido a factores como el género, la clase, aspectos culturales,



religiosos o étnicos, entre otros, que permiten sostener que se construyen socialmente (Urteaga, 2007). En la investigación realizada, esta perspectiva nos llevó a plantear que estamos ante juventudes, en plural, ya que constituye un grupo generacional que anida otros diversos, con características diferenciadas entre ellos, pero con elementos comunes en su conformación como generación.

Consideramos por esto que la juventud, lejos de estar determinada por un rango de edad o por condiciones biológicas, se construye socialmente. Así, al integrar nuestro universo evitamos regimos por los parámetros dominantes de edad (que van de 16 a 24 años), recurriendo al concepto juventud alargada, que se caracteriza por extender este periodo de la vida de los 16 a los 35 años. Desde esta perspectiva, el concepto incluye en este segmento a aquellos jóvenes que por condiciones estructurales o por voluntad propia, no han alcanzado independencia en sus condiciones materiales o familiares de vida. Ellos no son independientes económicamente, carecen de sustento propio para vivir separados de su padres, no formaron una familia o no lograron insertarse en el sistema educativo, que es lo que en otros tiempos se esperaba a esas edades. La juventud alargada como propuesta señala y condensa diversas condiciones sociales que han favorecido la incorporación cada vez más tardía de estos jóvenes a una vida independiente, así como al ámbito laboral o educativo, lo que se traduce en una transformación de este grupo y su situación vital.

Los jóvenes estudiantes de posgrado entrevistados en la tercera etapa del estudio que reportamos, corresponden a la juventud alargada. Algunos de ellos mediante sistemas de becas suplen la falta de ofertas laborales con una formación adicional, que puede llevarles a tener mejores oportunidades de trabajo. Si consideramos además, que ellos pertenecen al nivel más alto de la formación universitaria, es importante reflexio-

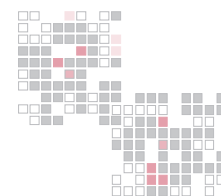
nar sobre la necesidad de conocer sus prácticas con tecnologías digitales, porque repercutirán en su vida académica (en los modos de enseñar y de investigar), así como en cualquier otra actividad profesional que desempeñen.

La selección de este grupo de estudio dentro del contexto general de la investigación, se debió a que en trabajos anteriores identificamos la ausencia de indagaciones empíricas con respecto al uso de redes sociales digitales en este nivel específico de estudiantes. Cuando se elaboró un estado de la cuestión sobre el tema, sólo fue posible localizar un trabajo de maestría del área de pedagogía, en el que se caracteriza a este grupo y se definen sus redes de interacción físicas, con la finalidad de asociarlo a la eficiencia terminal (Flores, 2008). Son mucho más abundantes las investigaciones respecto al acceso y uso de estas herramientas digitales entre los estudiantes de nivel medio superior y superior (licenciatura, específicamente).

En este artículo presentamos primero un panorama general de quienes estudian posgrados en México, para enseguida referir los procesos de interacción que según ellos mismos despliegan y relacionarnos luego con el uso de las redes sociales digitales. Cerramos con las reflexiones finales derivadas de este estudio y sus conclusiones, poniendo énfasis en las necesidades o preguntas de investigación que sugiere el tema y los sujetos consultados.

## **1. Estudiantes de posgrado en México: un panorama general**

De acuerdo con el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO), los programas de posgrado son considerados como la última fase de la educación formal y comprenden tres niveles diferentes: estudios de especialidad, maestría y doctorado. En México, este nivel de estudios tiene la finalidad de formar recursos humanos altamente capacitados sobre una disciplina o campo





de estudio, así como consolidar “una masa crítica capaz de recrear y generar conocimiento, lo que resulta indispensable para entender los avances del conocimiento y desarrollar o adoptar innovaciones tecnológicas” (COMEPO, 2013, p 19).

Este sector se ha considerado como un área clave para el funcionamiento más eficiente de las actividades del sector público y privado del país, ya que la inversión educativa en posgrados se traduce en recursos humanos que laborarán en áreas estratégicas de la ciencia, la tecnología, la gestión, los servicios y la producción. Como lo corroboran diversos indicadores, el nivel de formación profesional de la población guarda relación estrecha con el desarrollo económico de los países (Aguilar, 2010). Por ello, en el caso de México una de las metas del Plan Nacional de Desarrollo, es aumentar el nivel de instrucción, aspecto que se considera nodal para alcanzar sus objetivos.

El COMEPO, en su último diagnóstico de este nivel de formación anterior al trabajo de campo que referimos, informó que para el ciclo 2010-2011 estuvieron registrados un total de 208,225 estudiantes de posgrado en el país, de los cuales el 69.4% estudiaba maestría, 19.5% especialidad y el 11.1% un programa de doctorado. Estas cifras representaban el 10% de la matrícula de estudiantes del nivel superior en el país, la cual ascendía entonces a 2, 773,088 alumnos inscritos durante ese ciclo escolar (COMEPO, 2013, p 25-36)<sup>2</sup>.

En México este nivel de estudios se clasifica según sus fuentes de financiamiento: federal; de los estados que conforman el país; particular y autónomo. El 50% de los alumnos de posgrado registrados estudiaba en instituciones públicas y el otro 50% en instituciones particulares. Entre las instituciones públicas son las universidades autónomas las que concentran el 73.2% de estos estudiantes (COMEPO, 2013, p 25). La Universidad

2 Datos más recientes (marzo de 2017), indican que en el ciclo escolar 2014-2015, egresaron 79,695 estudiantes de posgrado, los que representan el 13,54% del total de la matrícula nacional en estudios superiores.

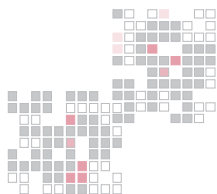
Nacional Autónoma de México, con una oferta de 117 carreras, es la institución educativa con más demanda del país, pero también es señalada por su alto índice de rechazo: en 2016 el 91.4% de quienes aspiraron a ingresar en la UNAM, fueron rechazados.

En 2011, de las 1,027 instituciones que ofrecían posgrados, el 12.6% de las maestrías y el 46.6% de los doctorados fueron reconocidos por el Padrón Nacional de Posgrados de Excelencia del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), instancia que evalúa y certifica la calidad de este nivel de formación desde 1991<sup>3</sup>, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (COMEPO, 2011, p 4-5).

Esta situación remite a un aspecto particular de la política pública de los posgrados en México: cuando un posgrado pasa a formar parte del PNPC se beneficia con el sistema de becas CONACYT, por el cual todos los estudiantes que ingresen a ese programa reciben apoyos económicos que garantizan su dedicación de tiempo completo al estudio. Según datos del COMEPO, hasta julio de 2011 un 16.6% de estudiantes habían recibido becas para el fomento, la formación, el desarrollo y la consolidación de científicos y tecnólogos y de recursos humanos de alto nivel del CONACYT (COMEPO, 2013, p 28).

Lo anterior se vincula con el panorama nacional que existía entonces en materia de ocupación y empleo: según datos de 2014 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), del total de los 21.5 millones de jóvenes, 11.5 millones son económicamente inactivos (53.4%) de los cuales casi 8 millones estaban estudiando. Los jóvenes catalogados entre la Población Económicamente Activa (PEA) representan aproximadamente 10 millones, entre los jóvenes adultos que laboran en condiciones de informalidad ascien-

3 En el año 2001, la Secretaría de Educación Pública creó el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PPFN), el cual fue sustituido en 2007 por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (COMEPO, 2013, p 20-21).



den al 58.7% (INEGI, 2014, p 12).

Más allá de las cifras, las condiciones a las que deben enfrentarse los jóvenes en el mercado de trabajo (bajo los procesos de flexibilidad productiva y una demanda cada vez más alta de profesionalización) hacen que los estudios de posgrado se conviertan en una opción para enfrentar la desocupación o el subempleo que prevalecen en el país. Las becas ofrecidas para este nivel de estudio se han convertido así, en un factor que les permite acceder a mejores condiciones de vida en el presente y también a futuro.

## 2. Los entrevistados

En esta tercera etapa de la investigación que estamos reportando, planteamos elegir a nuestros informantes mediante un muestreo denominado bola de nieve, el cual también es conocido como muestro por red<sup>4</sup>. Este tipo de muestreo se emplea para detectar sujetos y grupos sociales de difícil acceso, donde no es posible construir fácilmente marcos muestrales para su selección (Biernacki y Waldorf, 1981; Heckathorn, 1997).

Cabe recordar que la técnica de bola de nieve es un muestreo intencional, en el cual el investigador determina *ex ante* las características de los informantes que conformarán la muestra inicial, con el fin de alcanzar una saturación teórica. Estos informantes clave se contactan intencionalmente con el objeto de buscar la saturación de las categorías del estudio, por lo que “cuando los patrones se vuelven recurrentes o no surge nueva información, se considera que se ha producido una saturación en los datos, la cual hace irrelevante seguir incorporando nuevos participantes”

4 La Bola de Nieve, también conocida como muestreo por red (*network sample*), por multiplicidad (*multiplicity sample*), o en cadena (*respondent-driven sampling*), es una técnica en la que se busca la saturación teórica para alcanzar el tratamiento de un tema, que se lleva a cabo mediante recomendaciones o referencias de los sujetos participantes de un estudio (Véase Crovi, 2009). En sus inicios, fue empleada para la identificación de líderes de opinión e informantes clave que permitieran develar la estructura relacional de un grupo en cuanto sus líderes de opinión (Coleman, 1958; Goodman, 1961).

(Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005, p 136).

Escogimos esta selección para abarcar áreas de conocimiento distintas. A partir de su aplicación realizamos cinco entrevistas en profundidad entre estudiantes de posgrado de la ciudad de México.

Como se planteó anteriormente, los estudiantes de posgrado son un pequeño grupo que ha logrado posicionarse como parte de las élites de formación de recursos humanos de México. Y ya que existen pocas investigaciones sobre este segmento estudiantil, son escasos los referentes previos sobre el empleo de tecnologías digitales, por lo que centramos el propósito de nuestro estudio en dar cuenta de los cambios en los escenarios de interacción social desde las percepciones de los propios protagonistas, usuarios de estas redes digitales.

A partir de estos parámetros, el *corpus* estuvo integrado por cinco estudiantes menores de 35 años, pertenecientes a un posgrado del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT, que les permite recibir becas de estudio con el fin de que se dediquen de tiempo completo a sus estudios<sup>5</sup>.

La muestra con la que trabajamos exploró en diversas áreas de conocimiento, no obstante, se produjo una reincidencia en la UNAM, debido a que las recomendaciones llevaban a sujetos conocidos de la misma casa de estudios y por ser la universidad líder a nivel nacional debido al número de posgrados que ofrece. A pesar de un número relativamente pequeño de entrevistas, las opiniones estudiantiles empezaron a reiterarse, produciéndose prontamente una saturación de datos. Ello habla de opiniones similares sobre sus prácticas de interacción en red, independientes del área de conocimiento al cual pertenece el entrevistado.

5 La muestra estuvo integrada por dos estudiantes de maestría: en Historia Moderna y Contemporánea de México en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora; y en Antropología de la UNAM. Participaron también tres doctorantes de los programas de Física, Musicología y Ciencias Políticas y Sociales, todos de la UNAM.



### 3. Opiniones de los estudiantes de posgrado

El acceso y uso de tecnologías digitales en este grupo de estudiantes está caracterizado por un alto nivel de integración y acceso. Destacan la disponibilidad de computadoras de escritorio y laptop, que fungen como principal herramienta de trabajo y espacio de generación de contenidos digitales. Como se explicó, mediante sus becas estos jóvenes disponen de relativa solvencia económica a partir de la cual les es posible adquirir tecnología. Destaca, no obstante, que la mayoría refirió que prefiere tener acceso a computadoras desde la institución donde cursa sus estudios de posgrado, lo que puede deberse a que disponen de buenas conexiones y gratuitas.

Para ellos los recursos de tecnología móvil (como son la laptop, tabletas y teléfonos celulares tipo *smarthphone*) son indispensables para mantener una conexión transversal a lo largo de todo el día, con sus redes sociales digitales y otros espacios de comunicación, como es el correo electrónico o el *whatsapp*. En esos escenarios ellos entrelazan una amplia gama de ámbitos de vida: el personal, académico, entretenimiento, relaciones sociales y labores de activismo social.

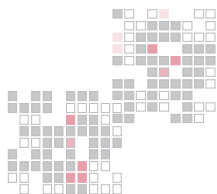
Debido a su alto nivel de especialización, sus rutinas de navegación en las redes responden a patrones de búsqueda de información o realización de actividades muy particulares. No obstante, es posible identificar en un plano general una navegación que inicia en espacios, plataformas y redes donde tratan temas personales y posteriormente prosiguen con una navegación vinculada a intereses académicos, de trabajo u otras actividades evaluadas como más serias. En todos los casos existe una percepción muy clara de que en un mismo escenario (por ejemplo Facebook) convergen entornos de comunicación en donde construyen simultáneamente interacciones del tipo personal, como activistas o académicos, lo que les lleva a separar y diferenciar los roles que juegan en cada interacción.

Las principales plataformas a las que tienen acceso se corresponden con las de más popularidad entre todos los demás grupos de jóvenes estudiados: *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Skype* y *YouTube*. Otras redes mencionadas resultaron ser espacios de interacción específicos a sus intereses personales: *Filmaffinity*, *N-1*, *Linkedin*, *Blogger* y *Vimeo*.

Todos los estudiantes reconocieron tener una rutina para desarrollar su navegación. Para algunos, desahogar sus pendientes académicos fue lo primero, trabajando posteriormente en búsquedas de información o realizando actividades en relación con ello. Buscar información fue la actividad más recurrente, lo que responde a su perfil estudiantil donde la investigación ocupa un lugar destacado. Un segundo elemento que orienta su navegación es la revisión constante de sus entornos de comunicación digitales, en algunos casos predominando los mensajes de canales personales (*whatsapp*, correo electrónico y avisos por *inbox*) y en otros las notificaciones recibidas (como en *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*).

Finalmente, fue también mencionada la dimensión de ocio y entretenimiento, que se caracteriza por el consumo de audiovisuales e interacciones en sus redes sociales digitales, así como la producción de contenidos artísticos destacando las temáticas musicales, producciones literarias y fotográficas que comparten en sus redes. En general, las opiniones recabadas entre estos jóvenes permiten afirmar que a pesar de pertenecer a ámbitos diferentes, reafirman ciertos parámetros generacionales ya detectados en estudios previos: la importancia que atribuyen al uso de las tecnologías digitales y el interés por las tendencias musicales de moda.

Aunque podríamos suponer que el capital cultural de los entrevistados debería estar de acuerdo con su nivel de formación que los capacita para crear contenidos y discutirlos, este grupo se caracteriza por ubicarse en un nivel de interac-



ción medio, siendo su actividad principal chatear o conversar en línea. En algunos casos, sobre todo aquellos relacionados a perfiles de mayor participación en redes digitales, sí fue posible identificar la preponderancia de actividades con un nivel de interacción más alto. Suelen generar mensajes de texto, audio, imágenes, video o multimedia desinados a sus amigos o círculos de conocidos; así como administrar, postear o difundir información multimedia para páginas o grupos; participar en *wikis*, foros o espacios colaborativos. De acuerdo a sus opiniones, tienen una perspectiva crítica respecto a convertirse en nodos de retransmisión de información en sus redes, sin embargo, todos afirmaron que copian, reenvían o comparten información que encuentran y puede ser de interés para sus contactos. También dan *Like* o marcan como favoritos mensajes que llaman su atención o con los que concuerdan en su contenido.

Es posible identificar una doble posición de estos jóvenes respecto a las redes sociales digitales. En primer lugar reconocen que son espacios donde desempeñan un papel de consumidores o buscadores selectivos de cierta información (*Twitter*, por ejemplo, que ha adquirido predominancia como lugar de indagación noticiosa, eventos de actualidad y vinculación hacia otros escenarios que tratan temas que les interesan); pero también reconocen que las redes son espacios de producción o difusión de contenidos para mostrar quiénes son ellos. En segundo término, asocian a estas plataformas con sus beneficios instrumentales, ya que son las herramientas que favorecen sus procesos de comunicación instantánea y les dan la posibilidad de difundir sus expresiones y opiniones, perspectiva que asocian a la utilidad que tienen estas redes para sus prácticas docentes<sup>6</sup>, participación en proyectos culturales alternativos o activismo. Es decir, son lugares donde

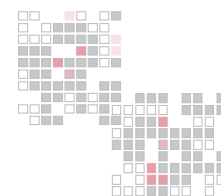
6 Algunos estudiantes dan clases, ya que las becas les permiten ser docentes por no más de 8 horas semanales.

ellos construyen y se construyen a sí mismos.

En aspectos relacionados específicamente con sus prácticas como académicos e investigadores, reconocen que su labor como estudiantes de posgrado sería muy difícil sin la existencia de las máquinas (computadoras, interfaces, aplicaciones o *software*). Valoran la diversidad de sitios para conectarse: la casa, la escuela, biblioteca, espacios públicos y navegación continua desde el celular. En dos de los casos (estudiantes de Ciencias Políticas y Sociales y Musicología) sus tesis incluso están relacionadas con procesos y movimientos asociados a entornos digitales. Además, la contribución del *software* especializado en sus investigaciones es ahora insustituible, como lo expresaron los estudiantes del doctorado en Física y de Musicología. Entre los perfiles más asociados a humanidades y ciencias sociales (Ciencia Política, Antropología e Historia), destaca la gran aportación que significan las bases de datos digitales referidas a sus áreas de conocimiento.

Respecto a sus prácticas de interacción en el ámbito personal, es interesante destacar que sus opiniones permiten identificar que desempeñan roles diversos: productor, distribuidor y consumidor de la diversidad de contenidos que convergen en sus redes digitales, procesos que están directamente asociados a intereses temáticos muy específicos. El principal argumento que expresan para generar o difundir algún contenido es que pueda ser de interés o utilidad para las redes de amigos. Debido a que en el mismo entorno son susceptibles de adscribirse a diversos grupos de intereses específicos, la emisión o retransmisión de información adquiere la forma de un *collage* en el que se entrecruzan sus temas de investigación, reflexiones personales, la música que les agrada, su participación en organizaciones de la sociedad civil y otros movimientos de activistas.

Partimos de la premisa de que este grupo corresponde al más alto nivel de formación de recursos humanos, por ello consideramos *a priori*



que tendría más habilidades digitales (técnicas y cognitivas) para desplegar prácticas de interacción y producción de contenidos muy notorias. En cambio lo que expresaron fue que todos hacían un uso intensivo y extensivo de la tecnología en torno a sus intereses académicos y personales, pero no la usaban para alcanzar mayores niveles de interacción ni producir contenidos derivados de un mayor nivel de habilidades digitales.

El interés que demostraron por trabajar en ciertas temáticas y reafirmar sus vínculos relacionales a través de los espacios digitales, fue lo que ofreció un parámetro de su nivel de participación. Los estudiantes que se mostraron más escépticos acerca de las posibilidades de las redes sociales para lograr cambios en el sistema social, fueron quienes se evaluaron con un menor nivel de participación. Esto nos lleva a preguntarnos sobre la interdependencia entre el interés por participar y el valor que atribuyen a las redes como factor de cambio.

### Reflexiones finales

La conclusión más destacada de este trabajo, es que las redes sociales digitales se han transformado en muy poco tiempo en un lugar de encuentro para los jóvenes, espacio que a través de diversas actividades contribuye a la conformación de su identidad. Así, estos estudiantes además de realizar una búsqueda selectiva de información vinculada a sus temas de estudio, las usan para entretenerse, establecer relaciones sociales y les proporcionan herramientas indispensables para sus actividades cotidianas, personales y profesionales. Como tal, las redes se han convertido en una suerte de eje transversal que entrelaza y articula diferentes interacciones con áreas diversas de su vida.

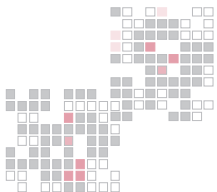
Esta transversalidad de productos y servicios digitales, permite sostener que los distintos grupos juveniles como generación comparten un *espíritu del tiempo* que es eminentemente tecno-

lógico y digital. En ocasiones, como en el caso de estudiantes de posgrado que presentamos en este artículo, es real, pero también existen otros colectivos juveniles para los cuales es sólo aspiracional. Las brechas de acceso, así como las culturales, educativas y económico-sociales, les impiden una integración plena debido a que el ciberespacio como nuevo espacio social, reproduce las condiciones materiales de vida.

En este grupo su incursión en el nuevo espacio social digital, es percibido como un proceso de ida y vuelta en el que ellos mismos se construyen y tienen la posibilidad de construir. Estos jóvenes se desenvuelven con naturalidad en el ciberespacio, desempeñando roles diversos en las múltiples plataformas a las que tienen acceso en el transcurso del día. Podemos así inferir que es su nivel educativo el que los coloca en condiciones de expresarse, organizar, crear contenidos, algo que suele estar vetado para otros grupos sociales que no se sienten con capacidad de decir.

Ellos perciben a las redes sociales digitales como facilitadoras de una comunicación instantánea, escenario de contacto y vinculación, de entretenimiento e información, pero también las ven como herramientas movilizadoras que pueden darles poder de convocatoria. Son puertas que les abren la posibilidad de tejer otros encuentros, escenarios de lucha o actividades colaborativas. Por su nivel educativo, pueden además tener un acercamiento crítico a estos recursos, por ello los ponderan como distractores, vehículos de la mercadotecnia y artefactos de dependencia tecnológica.

A pesar de sus expresiones críticas, todos los estudiantes coincidieron en que los entornos digitales son susceptibles de aprovecharse positivamente, por lo que ellos asumen sus beneficios aplicándolos a prácticas cotidianas, tanto en lo académico como en lo profesional y personal. Piensan que la inmersión en entornos digitales apenas está iniciando y aún restan muchos cam-



bios sociales por venir.

Si bien estos resultados aportan al campo de la comunicación elementos empíricos que pueden dar más claridad respecto a las rutinas de acceso y uso de las redes socio-digitales entre estudiantes de posgrado, vemos que aún falta mucho por conocer. ¿Cuáles son los disparadores de la interacción en redes en este y otros grupos juveniles? ¿Qué los motiva, cómo se despliegan y cuáles son sus consecuencias en la vida cotidiana? ¿Cómo incide el capital cultural y educativo de los actores en redes a la hora de expresarse y organizarse en ellas? ¿Por qué las interacciones realizadas mediante recursos digitales siguen siendo

un saber adicional, generalmente adquirido por mecanismos informales, que no se ha incorporado a las currículas educativas? ¿Será posible crear mecanismos que canalicen la actividad en red, muchas veces fatua, hacia la movilización y el cambio social?

La rapidez de este cambio tecnológico ha despertado intereses diversos para la investigación. No obstante, su vorágine en ocasiones conduce a la perplejidad. El reto es pasar a la acción renovando metas y temas de estudio mediante trabajos empíricos que eviten especulaciones y den voz a los sujetos actores de las redes socio-digitales.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Claudia. Retos del Posgrado en las Universidades Públicas de México. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, México, Vol. 2, No. 22, diciembre, 2010. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/22/cerat.htm>. Acceso: 18 de agosto de 2014.

BIERNACKI, Patrick y WALDORF, Dan. Snowball sampling: problem and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods and Research*, Boston, Vol. 10, No. 2, Pp. 141–163, 1981.

BONILLA-CASTRO, Elsy y RODRÍGUEZ, Penélope. *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes/ Grupo editorial Norma, 2005.

COLEMAN, James. Relational analysis: The study of social organizations with survey methods. *Human Organization*, No. 17, Pp. 28–36, 1958.

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. *Logros, desafíos y políticas de estado. México*. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2155/1/images/7.pdf> Acceso: 18 de agosto de 2014.

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. *Diagnóstico del Posgrado en México, ocho estudios de caso*. México. Disponible en: [http://www.comepo.org.mx/images/publicaciones/diagnostico-del-](http://www.comepo.org.mx/images/publicaciones/diagnostico-del-posgrado-en-mexico.pdf)

[posgrado-en-mexico.pdf](#) Acceso: 18 de agosto de 2014.

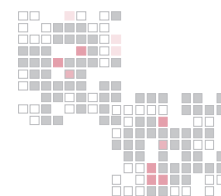
CROVI, Delia. *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas*. Diagnóstico en la UNAM. México: UNAM/ Plaza y Valdés Editores, 2009.

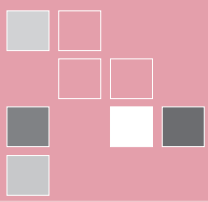
FLORES, Adriana. *La vida académica y su relación con la eficiencia terminal en los programas de posgrado de sociología y ciencia política de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM*. Tesis inédita de Maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2008.

GOODMAN, Leo. Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, Chicago, Vol. 32, No. 1, pp. 148–170, septiembre, 1961.

HECKATHORN, Douglas. Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations. *Social Problems*, Connecticut, Vol. 44, No. 2. pp. 174–199, mayo, 1997.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad 2013-2014*. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/socio-demografico/panora\\_joven/DoctoJovenes.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/socio-demografico/panora_joven/DoctoJovenes.pdf) Acceso: 13 de agosto de 2014.





# ESCOLA, TABLET\* E VÍNCULOS SOCIAIS

SCHOOL, TABLET\* AND SOCIAL BONDS

ESCUELA, TABLET\* Y VÍNCULOS SOCIALES

## Norval Baitello Jr.

■ Docente titular na pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Foi professor convidado das Universidades de Viena, Sevilha, S. Petersburg, Autónoma de Barcelona e Évora. Livros mais recentes: *La era de la Iconofagia*, *Flussers völlerei* e *O pensamento sentado. Sobre glúteos, cadeiras e imagens*. De 2007 a 2016 foi Coordenador da área de comunicação e ciências da informação da Fapesp.

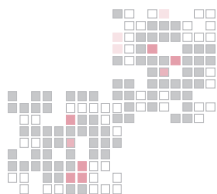
■ E-mail: [norvalbaitello@pucsp.br](mailto:norvalbaitello@pucsp.br).

## Helena Maria Cecília Navarrete

■ Doutorando no curso de Comunicação e Semiótica da PUC- SP/Brasil, mestre em comunicação pela Faculdade Cásper Líbero (SP/Brasil).

■ E-mail: [hnav@uol.com.br](mailto:hnav@uol.com.br).

\*Os alunos do Ensino Inicial, no Uruguai, utilizam *tablets* e os alunos do Ensino Primário e Médio usam computadores portáteis.



## RESUMO

O plano CEIBAL, ao ritualizar a forma da utilização do computador, por meio de atividades pedagógicas que preveem o trabalho colaborativo, em grupo e de forma presencial, consegue orientar a forma de apropriação, definindo a importância dos vínculos e do corpo na aprendizagem. Esta forma de estar no mundo alimenta a sociabilidade e a empatia, além do sentimento de comunidade e de grupo. O CEIBAL é uma política de inclusão digital e social do governo uruguaio. Para esta análise, utilizamos as noções da Teoria dos Meios de Pross, de vinculação de Baitello Jr., e a Teoria da Abstração de Flusser.

**PALAVRAS-CHAVE:** CORPO; VÍNCULOS SOCIAIS; TEORIA DOS MEIOS; ESCALADA DA ABSTRAÇÃO.

## ABSTRACT

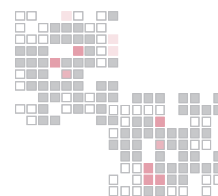
CEIBAL plan, by ritualizing the way of using computer through pedagogical activities that foresee collaborative work, in face-to-face groups interaction, can guide the form of appropriation, defining the importance of the bonds and the body in learning. This way of being in the world feeds sociability and empathy, as well as the sense of community and group. CEIBAL is a public policy of digital and social inclusion implemented by the Uruguayan government. For this analysis, we use Pross' notion of Theory Media, Baitello's notion of Linkage and Flusser's assertion of Abstraction Theory.

**KEYWORDS:** BODY; SOCIAL BONDS; MEDIA THEORY; ASSERTION OF ABSTRACTION.

## RESUMEN

El plan CEIBAL, al ritualizar la forma de utilización de la computadora, a través de actividades pedagógicas que prevén el trabajo colaborativo, en grupo y de forma presencial, consigue orientar la forma de apropiación, definiendo la importancia de los vínculos y del cuerpo en el aprendizaje. Esta forma de estar en el mundo, alimenta la sociabilidad, la empatía, además del sentimiento de comunidad y de grupo. El CEIBAL es una política de inclusión digital y social del gobierno uruguayo. Para este análisis, utilizamos las nociones de Teoría de los Medios de Pross, de vinculación de Baitello Jr. y la Teoría de la Abstracción de Flusser.

**PALABRAS-CLAVE:** CUERPO; VÍNCULOS SOCIALES; TEORÍA DE LOS MEDIOS; ESCALERA DE LA ABSTRACCIÓN.





## 1. O corpo e a vinculação

Partindo da noção criada pelo comunicólogo alemão Harry Pross (1972) de que comunicação humana começa no corpo, no cara a cara, em um espaço presencial e para lá retorna, compreendemos que o corpo é a mídia fundamental no processo de comunicação, pois é dele que emanam os gestos, os sons, os movimentos, os odores, as fisionomias e as posturas e é ele que as capta. Além de emanar e perceber as diferentes formas de linguagem, o corpo também gera, por sua simples presença no espaço, a disposição à troca e à vinculação com o outro e com o meio, pois somente assim conseguimos sanar nossas finitudes, carências e fragilidades.

Comunicar é, portanto, criar ou manter ambientes de vinculação. Vincular é “ter ou criar um elo simbólico ou material, constituir um espaço (ou um território comum), a base primeira para a comunicação” (Baitello Jr., 1999, p.89). Como somos seres dependentes de outros para sobreviver, pois somos incompletos, estamos sempre predispostos a estar ou criar ambientes de comunicação, de vinculação. Portanto, a vinculação é um elo da ordem do comunitário, do comum, pois se constrói pela e na participação.

A força impulsionadora que leva o homem a se comunicar, a se vincular com o outro e com o mundo, para Dieter Wyss (1968), é a carência, que também pode ser denominada de ausência, falta ou ainda, o vazio. “A falta é um sentimento corporal” (Baitello Jr., 2012, p.105) e será essa carência, como valor negativo, que conduzirá o homem ao próximo momento, o da saciedade, como valor positivo. “Só que a saciedade leva a outra carência. Então, ela tem dentro dela a previsão de outra carência” (Informação Verbal<sup>1</sup>). O ciclo de carência e saciedade cria um ritmo, que permite o nascimento da concepção de tempo e de espaço.

1 Aula proferida por Norval Baitello Jr. [Mar. 2017] São Paulo, 2017. Arquivo mp3 (140 min.).

Para Baitello, o mecanismo que Wyss (1968) nos apresenta “é uma das formas de entender o que é o vínculo comunicacional, aquilo que chamamos de afeto, amor... é um mecanismo de preenchimento. Amor, não como um conceito de amor romântico, de servir o outro... mas, como um tipo de vínculo muito mais universal e que está presente na vida e não só nos seres humanos. O ciclo de carência e saciedade é o princípio de toda sociabilidade, de toda parceria”<sup>2</sup>, pois o corpo pede corpo (Baitello, 2012).

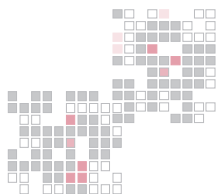
## 2. O corpo e as abstrações

A necessidade e vontade do homem de se apropriar do tempo e do espaço fez com que ele criasse outras possibilidades de linguagens e de registros além daquelas já produzidas pelo corpo. Dos gestos e da linguagem, usados na comunicação na tridimensionalidade, o homem criou as imagens, a bidimensionalidade, a escrita, a linha, a unidimensionalidade e também o ponto, o nada, o nulodimensional.

Para compreender como o homem vai subtraindo os sentidos e desmaterializando o corpo no processo de comunicação na medida em que vai incluindo tecnologia, o filósofo tcheco-brasileiro Vilém Flusser (2008) propõe o conceito de “escalada da abstração”. Para ele, a subtração dos sentidos nos faz vivenciar quatro diferentes formas de comunicação, da mais complexa para a mais simples: tridimensional, bidimensional, unidimensional e nulodimensional.

A comunicação tridimensional ocorre presencialmente, portanto, no presente, ocupando com nosso corpo físico um espaço e um tempo. Neste cenário, para nos comunicar, utilizamos toda a nossa capacidade de produzir e capturar linguagem. Assim, como forma de mediação com o mundo, usamos a dimensão de profundidade, altura e largura.

2 Aula proferida por Norval Baitello Jr. [Mar. 2017] São Paulo, 2017. Arquivo mp3 (140 min.).



Na bidimensionalidade, começamos a subtrair dimensões – nesse caso, a dimensão de profundidade – e passamos a nos comunicar através de imagens planas, conhecidas também como “representações imagéticas em superfícies ou suportes”: fotos em jornais, revistas, cartazes, *outdoors*, pinturas etc.

Seguindo o processo de subtração, o próximo degrau na escalada de abstração de Flusser (2008) é a dimensão unidimensional, quando a imagem se transforma em linha e o homem passa a comunicar-se com letras, ideogramas e pictogramas. Comenta Baitello Jr. que “nossas vidas muitas vezes se resumem a uma simples carreira, a um currículo, a um traçado lógico pré-estabelecido... nosso corpo transformado em uma linha” (Baitello Jr., 2014, p.89). Com a unidimensionalidade inaugura-se o tempo linear, o tempo histórico e, com isso, o pensamento conceitual e lógico.

No último degrau, quando já não há mais algo para subtrair, chegamos ao nulodimensional, “... um mundo no qual somente há espaço para seres fluidos como o vento, evanescentes como a luz, efêmeros como o tempo” (Baitello Jr., 2010, p.55), pois nos encontramos num mundo de 0 e 1, do ponto, completamente abstrato, onde o corpo já não ocupa uma dimensão no espaço. “Com isso está criado um corpo destituído de sua corporeidade. Um corpo não corpo...” (Baitello Jr., 2014, p.89).

### 3. O corpo e as mediações

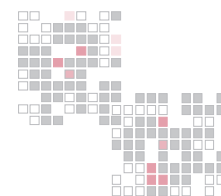
Para conquistar a amplificação, no tempo, no espaço e na intensidade, o homem cria e passa a utilizar aparatos técnicos que diminuem a presença do seu corpo na comunicação, ou seja, diminuem a sociabilidade. Harry Pross (1972), como forma de compreender como o grau de recursos externos que o homem utiliza no processo comunicativo modifica sua corporeidade, propõe a Teoria dos Meios, que poderíamos também chamar da Teoria das Mediações. Ele classifica

os meios em primários, secundários ou terciários; cada um deles possui uma característica de tempo diferente, mais lento ou mais acelerado, o que, como afirma Baitello Jr. (2010), definirá o tipo de vivência que teremos no mundo, pois temos tipos diferentes de existências de acordo com o tipo de comunicação de que participamos: comunicação face a face, com suportes opacos ou com aparelhos retransmissores.

A mídia primária é o corpo. Quando nos encontramos frente a frente com outra pessoa, ocorre uma intensa troca de informações através dos movimentos, gestualidades, mímicas, linguagem verbal e toda a sua expressividade. Através da mídia primária, podemos utilizar no processo de comunicação todos os nossos sentidos, os de distância e os de proximidade. A mídia secundária é quando o homem utiliza um suporte para enviar mensagens, como pode ser a imagem, a escrita, o impresso, a fotografia, a pintura, a roupa etc. O homem inventa a mídia secundária como forma de deixar sua marca em objetos, deixar “a informação de sua presença em sua ausência” (Baitello Jr., 2014, p.46). A mediação terciária ocorre quando utilizamos aparatos tanto para codificar como para decodificar a mensagem, como, por exemplo, o telefone, o rádio, a televisão e os computadores.

Na mídia secundária e terciária, o homem utiliza-se de prolongamentos (aparatos, objetos ou suportes) para ampliar, no tempo, no espaço ou na intensidade, o seu raio de alcance comunicativo. Se, por um lado, tais prolongamentos facilitam a aproximação com o outro e o acesso a sua informação, por outro, acabam retirando, gradualmente, a presença das dimensões e dos sentidos do corpo do processo comunicativo.

Importante salientar que a mídia primária, o corpo, sempre estará presente em todo processo de comunicação, ou seja, independentemente de a mediação ser secundária ou terciária, haverá um corpo que deixa mensagens ou que se trans-



forma em imagem para ser visto ou transportado até outro corpo. A comunicação humana, portanto, por ser um sistema, é cumulativa, está presente também na mídia secundária e terciária.

O tempo será diferente de acordo com a mídia que estiver sendo usada. Na mediação primária, o tempo é o presencial, o do aqui e agora, e o espaço é a presença. Em outras palavras, a existência na comunicação face a face se dá no presente (tempo) e na presença (espaço) de um corpo frente ao outro. Já na mídia secundária, o tempo se torna mais lento, pois o tempo da escrita ou da leitura necessita decodificação e decifração. A reflexão e retrospectação, necessários para a aprendizagem, ocorrem no tempo lento. Na mídia terciária, ao contrário, o tempo se acelera e o espaço fica zerado, já que se eliminam os problemas espaciais da gravidade e concretude, pois as mensagens podem ser transmitidas em um tempo desprezível, sem seus suportes.

#### 4. O corpo, o espaço e o tempo

O corpo, ao longo de nossa ontogênese, vai construindo e conquistando o espaço: “Este espaço em que nós vivemos não é dado, não vem pronto; nós o constituímos a duras penas. Engatinhando, caindo, segurando, depois caindo novamente, subindo a escada, saindo do berço... conquistamos a vertical” (Informação Verbal<sup>3</sup>).

Partindo dessa ideia, Pross afirma que a conquista da verticalidade “es una de las primigenias experiencias humanas con la que se vinculan otras cualidades humanas”, pois será através das experiências com os objetos que a criança irá aprender as distinções entre “*arriba y abajo, horizonte y distancia, incluso claro y oscuro*”. Serão estas distinções que marcarão o pensamento e visão de mundo da criança. (Pross, 1989, p.38).

Na escola, as atividades educativas propostas

definem como o corpo deve utilizar o espaço e o tempo. Quando pensamos nas opções de utilização do espaço, podemos pensar o aluno: sentado, sentado e em grupo, sentado e sozinho na frente de uma tela, em movimento etc. Já para o tempo, temos: na linha, na escrita; na imagem plana, na superfície; no ponto, no abstrato; no presencial, com o corpo vivo. A definição da escola de como utilizar o tempo e o espaço será importante na forma de como os alunos vão se vincular com os outros e com o meio, e como vão se socializar.

#### 5. A política educativa CEIBAL e o projeto *olimpíada de robótica, programación y videojuegos*

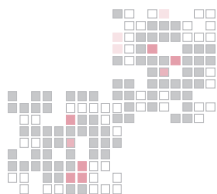
O Plano CEIBAL (*Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea*) é uma política educativa pública de inclusão social e digital decretada (nº 144/007<sup>4</sup>) pelo governo uruguaio em abril de 2007<sup>5</sup>, com objetivo de universalizar o acesso à tecnologia digital, entregando a todos os alunos e professores do ensino público um computador portátil com acesso gratuito à Internet em vários espaços públicos do país, como centros educativos, praças, clubes, quadras de esporte, bibliotecas, centros de formação, complexos habitacionais e bairros de atenção prioritária.

Atualmente todos os estudantes e professores do Ensino Primário e Médio têm um computador portátil com uso proprietário até o final de seus estudos escolares (modalidade 1:1) e os alunos do Ensino Inicial (crianças de 4 e 5 anos) têm um *tablet* para utilização no ambiente escolar (modalidade biblioteca). Esses computadores podem conectar-se à Internet ou a servidores do

4Decreto Presidencial nº 144/007. Disponível em: <[http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/decreto\\_144-2007\\_crea\\_-\\_plan\\_ceibal.pdf](http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_144-2007_crea_-_plan_ceibal.pdf)>. Acesso em: 16 Jun. 2016.

5 Em dezembro de 2006, o governo uruguaio faz o lançamento do Plano CEIBAL. Disponível em: <<http://archivo.presidencia.gub.uy/web/noticias/2006/12/2006121402.htm>>. Acesso em: 16 Jun. 2016.

3 Aula proferida por Norval Baitello Jr. [Jun. 2016] São Paulo, 2016. Arquivo mp3 (124 min.).



Plano através da Rede CEIBAL<sup>6</sup>. Essa rede proporciona conectividade gratuita a 99% das escolas de Educação Inicial, Primária e Secundária e a 100% das Escolas Técnicas (UTU) em todo o país (Monitoreo, 2014).

A ideia de entregar um computador a cada aluno (modalidade 1:1) com acesso gratuito à Internet e com utilização de software livre surgiu do projeto global OLPC (*One Laptop per Child*), fundado por Nicholas Negroponte, do Laboratório de Meios do MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts/EUA).

O CEIBAL faz parte de um conjunto de políticas públicas que, desde 2005, com a chegada do Partido Frente Amplio<sup>7</sup> à presidência do poder executivo, foram criadas para implantar o Governo Eletrônico e fomentar a Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC), impulsionando, assim, a inclusão, a apropriação e o bom uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que são o computador, a Internet e a TV a cabo.

Os princípios estratégicos do Plano estão divididos em três pilares. O pilar social busca criar igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, diminuindo os danos da exclusão digital e social nas populações mais pobres do país. O pilar educativo procura garantir a democratização do conhecimento. E, como última base de sustentação, o pilar tecnológico prevê a universalização de instrumentos que possibilitam ao aluno o uso da tecnologia digital.

Atualmente, o CEIBAL oferece recursos, ferramentas e conteúdos digitais que podem ser acessados através do site oficial, além de uma

plataforma multijogador, uma biblioteca digital e cursos e oficinas (presenciais, *online* e por videoconferência) de formação para alunos e professores (Ex.: Plataforma PAM e CREA, *Ceibal en Inglés*, DOMO, Robótica, *Scratch* etc.). Além da capacitação e dos conteúdos digitais, o plano organiza atividades pedagógicas em que os alunos e os professores são convidados a participar de olimpíadas, concursos, desafios, experiências e projetos de formação.

Desde 2014, o Plano propôs às escolas públicas uma olimpíada de robótica e programação com o objetivo de “*difundir, compartir y destacar los mejores trabajos en Robótica y Programación en Scratch, fomentar el trabajo en equipo e integrar diversas asignaturas*” (Ceibal Olimpíada, *on-line*).

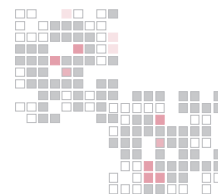
A olimpíada é organizada pelo Laboratório de Tecnologias Digitais (LabTeD) do plano CEIBAL, que é o núcleo de tecnologia da instituição e que tem a proposta de facilitar o desenvolvimento de novas aprendizagens que permitam aos alunos adquirirem “*destrezas necesarias para enfrentarse a un mundo cambiante, ya no desde la perspectiva de espectador sino como protagonista de su propio desarrollo*” (CEIBAL LABTED, *on-line*).

O LabTeD é composto por dois laboratórios: Laboratório de Inovação Tecnológica, que integra projetos na área de robótica educativa, videojogos e programação, além de sensores físico-químicos, códigos QR, realidade aumentada e impressora 3D; e Laboratório de Multimídia, que integra um laboratório de experimentação audiovisual e um de experimentação sonora. Além disso, este laboratório oferece cursos de audiovisual, programação ou robótica, de forma presencial, *on-line* e por videoconferência, tanto a professores como a alunos.

Na Olimpíada de 2016, participaram 1.200 alunos e adolescentes de todo o país, o dobro do ano anterior, sendo que, das 230 equipes que se apresentaram para a classificação, foram selecionadas 180.

6 Em abril de 2016, o presidente do Plano, Miguel Brechner, afirmou que o projeto tinha cerca de 770.000 usuários e que, em momentos de pico de acesso, o número de conectados à Rede chegava a 100.000 crianças.

7 O Frente Amplio é um partido político uruguaio fundado em 1971. Tabaré Vázquez foi o primeiro presidente do Frente Amplio a assumir o poder executivo. Seu primeiro mandato aconteceu entre março de 2005 e março de 2010, e foi substituído por José Mujica, do mesmo partido. Vázquez voltou à presidência em março de 2015.



Quando analisamos o projeto da *Olimpiada de Videojuegos y Robótica* percebemos algumas regras recorrentes, como: o trabalho em grupo, de forma colaborativa e por desafio (os alunos devem propor soluções práticas para problemas cotidianos); o professor passa a atuar como tutor, já que o aluno passa a ser um agente ativo de seu desenvolvimento; os alunos trabalham com *software* livre (Ex.: Scratch), o que permite que o aluno desenvolva o pensamento computacional e passe a fazer parte de uma comunidade internacional de desenvolvimento; apresentação pública dos trabalhos realizados.

Todas estas metodologias de trabalho propostos pelo CEIBAL permitem desenvolver, de forma direta ou indireta, várias capacidades comunicacionais que serão importantes para uma maior ou menor sociabilidade, para uma maior ou menor abstração do corpo. As capacidades comunicacionais são formas de vincular-se com os outros e com o meio.

Neste artigo analisaremos duas regras recorrentes nas edições da *Olimpiada de Videojuegos y Robótica*.

### 5.1. Regra 1: trabalho presencial e em grupo

Ao analisar a forma como a olimpíada propôs o desafio, percebemos que o trabalho presencial e em grupo aparece sempre em todas as categorias, sejam elas por idade ou por tipo de projeto a ser realizado. O trabalho em grupo presencial é a primeira regra que destacamos do CEIBAL e favorece várias capacidades comunicacionais, como a sincronia, por exemplo.

Em entrevista, Miguel Benitez, docente de informática do *Liceo 19* de Montevideo e tutor responsável dos grupos que participaram da olimpíada de 2015 e 2016, comenta que os estudantes, em ambas oportunidades, formaram as equipes para participarem na categoria de Videojogo e Robótica, de acordo com suas afinidades e amizades. Em especial, na edição de 2015, “(...) *dos*

*de estos alumnos eran más calladitos, no eran los más populares del grupo, y creo que la Olimpiada sirvió para unirlos a los otros de la clase, mejorar el relacionamiento entre todos, porque al ir todos juntos, abrazarse, mejoró esa parte (...)*” (Benitez M, 2015<sup>8</sup>).

O estar juntos, como comentou o professor Benitez, permitiu melhorar o relacionamento entre eles, porque, como somos sensíveis aos outros, a convivência acaba coordenando as ações e sincronizando os membros do grupo. A sincronia ocorre na comunicação presencial, no estar presente num mesmo espaço e num mesmo tempo, porque o indivíduo precisa “... fazer um mapeamento entre o próprio corpo e o corpo de um outro e incorporar os movimentos desse outro” (Waal, 2010, p.81).

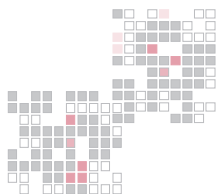
A conexão social que define a sincronia é uma capacidade comunicativa importante para a socialização e a manutenção do grupo. Para Pross, a função central da comunicação é a sincronização social: “A sincronização social significa colocar em sintonia, num mesmo tempo, pessoas, corpos e vida, para que exista uma coisa chamada comunidade. Sem sincronização social não há sociedade, não há comunidade. Portanto, sem comunicação não há comunidade” (Informação Verbal<sup>9</sup>).

Além de desenvolver a capacidade comunicativa de sincronização, ao definir que o trabalho deve ser desenvolvido em grupo, participando presencialmente de momentos de construção de um objetivo em comum, um robô ou um jogo, o Plano promove um ambiente de comunicação onde os vínculos de partilha, de afeto, de reconhecimento e de conhecimento são fomentados.

Outra importante capacidade comunicativa que é desenvolvida pelo trabalho em grupo presencial é a empatia. Nosso cérebro conecta o mundo externo com o mundo interno através de

8 Entrevista concedida à autora em junho de 2015, no Liceo 19, Montevideo, Uruguai.

9 Aula ministrada por Norval Baitello Jr. [Mar. 2016] São Paulo, 2016. Arquivo mp3 (220 min.).



emoções. A empatia é uma emoção não voluntária e inconsciente que permite ajustar “nosso comportamento à situação do outro, porque esta tornou-se nossa também” (Waal, 2010, p.116).

A capacidade de reconhecer os sentimentos e perspectivas do outro requer uma “*aptitud sensorial para percibir los indicios y señales emitidos por el cuerpo del otro, y una aptitud neurológica para convertirlos en signos que formen una representación del mundo del otro*”, além de “*una intención de habitar el mismo mundo, un impulso hacia el otro y una anticipación...*” (Cyrulnik, 2003, p.209). Portanto, além de ter as habilidades sensoriais e neurológicas adequadas, precisamos nos vincular ao outro para sermos capazes de compreender os seus desejos.

É possível controlar a empatia através da identificação ou atenção seletiva. E são nesses fatores que a escola pode trabalhar, pois, ampliando o grupo de pessoas ou de assuntos com os quais os alunos se identificam, aumentamos a capacidade empática deles. “A identificação ocorre mais facilmente com as pessoas que têm a mesma origem cultural que nós, os mesmos traços étnicos, a mesma idade, o mesmo sexo, profissão e assim por diante” (Waal, 2010, p.118), ou seja, aumentar a empatia é trabalhar com a aceitação do diferente. Além disso, é importante saber que a empatia se manifesta em ambientes de cooperação ou colaboração, ou seja, onde as pessoas contribuem num mesmo trabalho, como acontece em trabalhos em grupo.

O estar num mesmo espaço e tempo compartilhando e construindo, permite também que os alunos exercitem uma das principais capacidades comunicacionais que é a comunicação presencial. Decifrar, entender, compreender e responder aos sinais emitidos pelo corpo do outro, como por exemplo, a aceleração na fala, mudança no olhar, no tom de voz, é algo que se aprende estando na presença do(s) outro(s), em pequenos ou grandes grupos, em espaços compartilhados,

na presença ou na ausência de vetores de poder (exemplo, o professor). Além de compreender a fala do outro, o aluno deve aprender a observar o corpo daquele que está próximo a ele e que está interagindo com ele, pois esta será uma capacidade importante para o seu bom convívio social, para a sua boa harmonização dos afetos.

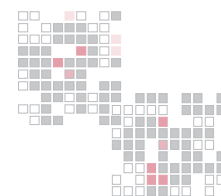
Finalmente, a forma de trabalho que privilegia a interação permite que os alunos desenvolvam tanto a alteridade, ou seja, a capacidade comunicativa que permite ao indivíduo, no vínculo com o outro, formar o sentido do eu, ou seja, o outro é um outro, não sou mais eu, como também o sentido de quem “sou eu com os outros”.

## 5.2. Regra 2: trabalho colaborativo

Para Maria Cecília Camargo Magalhães, colaborar é “... esse processo de construção com outros em que os sujeitos, como agentes, trabalham juntos na compreensão e na transformação de si mesmos, de outros e do mundo”. Como comenta Benitez, “*me parece importante que sea en grupo, hay un enriquecimiento en la tarea, hay algunos que se truncan y ellos se pueden ayudar, tienen más ideas, tienen que llegar a tomar decisiones juntos, que no es siempre fácil. Entonces me parece muy valioso que todo sea en equipo*” (Benitez M, 2016<sup>10</sup>). Portanto, colaborar é participar de uma experiência coletiva de transformação, que segundo Maria Cecília está repleta de contradições “... uma vez que entender as organizações discursivas, nas negociações na produção de conhecimento, envolve a compreensão das manifestações de contradição nos discursos dos participantes...” (Magalhães, 2014, p.25).

Mas para colaborar numa dinâmica entre o pessoal e o social, é necessário, além de sentir prazer na partilha, é necessário gostar da companhia da outra pessoa, confiar e respeitá-la como interlocutora e sentir que ela confia e te respei-

<sup>10</sup> Entrevista concedida à autora em dezembro de 2016, via Skype. São Paulo - Brasil, 2016. Arquivo mp3 (40 min.).



ta. Portanto, devemos primeiro ser capturados e capturar o outro, porque sem vínculo não se pode estabelecer uma relação colaborativa. E será esse vínculo, que nos permite ampliar o “meu” criando o “nós”, que possibilitará “que intencionalmente escutem uns aos outros e – com base em valores e necessidades, medos, conhecimentos, desconhecimentos, dúvidas, conflitos, emoções, questões problemáticas, concordâncias e discordâncias – repensem a si mesmos” (Magaalhães, 2014, p.25).

## 6. Considerações finais

A maioria das atividades educativas propostas pelo projeto *Olimpíada de Robótica, Programación y Videojuegos* define que o corpo do aluno deve dividir um espaço comum, ou seja, deve constituir o espaço de forma colaborativa, misturando o concreto e o abstrato, em grupo e presencialmente: sentados juntos, em mesas redondas ou quadradas que acomodam vários alunos, compartilhando um único computador ou um único kit de peças de Lego, por exemplo. Dentro desse tempo-espaço, os XOs são utilizados como um instrumento que possibilita

criar um ambiente de comunicação; e o corpo, estando no mesmo espaço e tempo, compartilha essa presença com os outros. A tecnologia não é usada como um fim em si mesmo, mas como um instrumento vinculador, que permite misturar as diferentes dimensões: calcular com o ler, falar, ouvir, ver e sentir.

O XO, portanto, além de permitir organizar e enlaçar conteúdos e experiências com os objetivos de aprendizagem, constrói ambientes de comunicação, pois fomenta, através do formato de suas atividades, os vínculos e as dimensões emocionais dos processos comunicacionais. Se não fosse assim, a tecnologia estaria servindo apenas para conectar, para trocar informação entre espaços e tempos diferentes, colocando em risco a comunicação presencial e os espaços de convivência. Quando mediatizamos a comunicação, subtraímos informação, já que, ao introduzir um aparato (computador, televisão, rádio etc.) para ampliar no espaço e no tempo o alcance da informação, os sentidos acabam sendo retirados. A comunicação mediatizada privilegia o sentido de distância (visão e audição), que é o sentido de prontidão e alerta (Baitello Jr., 2012).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAITELLO Jr., Norval. *A era da iconofagia: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura*. São Paulo: Paulus, 2014.

BAITELLO Jr., Norval. *A serpente, a maçã e o holograma*. São Paulo: Paulus, 2010.

BAITELLO Jr., Norval. *O animal que parou os relógios*. São Paulo: Annablume, 1999.

BAITELLO Jr., Norval. *O pensamento sentado*. Sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

CEIBAL OLIMPIADA. Disponível em: <<http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/docentes/Olimpiada-de-Robotica-Programacion-y-Videojuegos-2016>>. Acesso em: 5 jul. 2016. 1

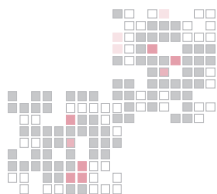
CEIBAL LABTED. Disponível em: <<http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/preguntas-frecuentes/labted/queeslabted>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

CYRULNIK, Boris. *El encantamiento del mundo*. Barcelona: Gedisa, 2003.

FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas*. Elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

WAAL, Frans de. *A era da empatia*. Lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WYSS, Dieter. *Estructuras de la Moral*. Madrid. Editorial Gredos, 1968.



MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas*: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014.

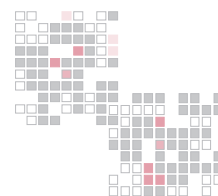
MONITOREO. *Plan CEIBAL en Primaria Encuesta Anual 2014*. Disponível em: <<http://www.ceibal.edu.uy/Documents/Evaluacion-Anual-2014-final.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

PROSS, Harry. *La violencia de los símbolos sociales*. Barcelona: An-trophos, 1989.

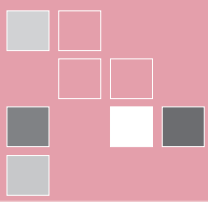
PROSS, Harry. *Medienforschung*. Darmstadt: Carl Habel, 1972.

Recebimento: 30/03/2017

Aprovação: 26/06/2017







# APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA POR MEIO DE E PARA O AUDIOVISUAL

LEARNING IN CYBERCULTURE BY MEANS OF AND TO AUDIOVISUAL

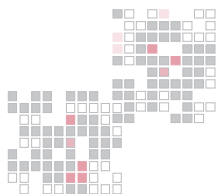
*APRENDIZAJE EN LA CIBERCULTURA MEDIANTE Y PARA EL  
AUDIOVISUAL*

## Suyanne Tolentino de Souza

■ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR - (2014). Mestrado Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (2002). Possui graduação em Comunicação Social – Jornalismo, PUCPR (1996).

Atualmente é professora da PUCPR no curso de Jornalismo e atua como roteiristas de vídeos no campo da Comunicação e Educação. Pesquisadora dos seguintes temas: comunicação e educação, mídia audiovisual, cibercultura.

■ E-mail: [suyanne.souza@pucpr.br](mailto:suyanne.souza@pucpr.br).



## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo entender como o audiovisual pode contribuir para a aprendizagem do aluno e quais são as características narrativas que facilitam esse processo. Buscou-se compreender como os estudantes do ensino superior utilizam os vídeos, em seus diferentes gêneros, e quais aspectos são relevantes para a aprendizagem no contexto da cibercultura. A pesquisa, qualitativa, foi realizada por meio de grupo focal e as aplicações do vídeo no processo de ensino-aprendizagem levantadas foram divididas em duas fases: a que surgiu baseada na técnica inserida no contexto analógico e a que se dá sob o influxo da tecnologia digital.

PPALAVRAS-CHAVE: COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO; CIBERCULTURA; APRENDIZAGEM; AUDIOVISUAL.

## ABSTRACT

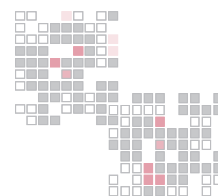
This research aims to understand how audiovisual can contribute to student learning and what narrative characteristics facilitate this process. The study pursued to understand how the Undergraduate Students used videos, of all categories, and what aspects are relevant for the learning process in the context of cyberculture. This qualitative research was performed with a focus group and the uses of video in the teaching-learning process. The ascertained information was divided into two phases: the one that emerged based on the technique in the analogical context and that which occurs under the influence of digital technology.

KEYWORDS: COMMUNICATION AND EDUCATION; CYBERCULTURE; LEARNING; AUDIOVISUAL.

## RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo comprender como el audiovisual puede contribuir para la aprendizaje del alumno y cuales las características de narrativa facilitan ese proceso. Se buscó entender como los estudiantes de enseñanza superior utilizan los vídeos, en sus distintos géneros, y cuales los aspectos son relevantes para el aprendizaje en el contexto de la cibercultura. La investigación, cualitativa, se ha realizado por intermedio de un grupo focal y las aplicaciones del video en el proceso de enseñanza-aprendizaje señaladas se han dividido en dos fases: la que surgió basada en el entorno analógico y la que se da bajo el influjo de la tecnología digital.

PALABRAS CLAVE: COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN; CIBERCULTURA; APRENDIZAJE; AUDIOVISUAL.



## 1. Introdução<sup>1</sup>

Observa-se nos últimos anos um processo de inserção de tecnologias da informação e da comunicação em diferentes situações educacionais. Com a utilização das mídias digitais e o uso das redes para o desenvolvimento de atividades educativas, as Ciências da Comunicação e da Educação se aproximam ainda mais, e constroem um campo de inter-relação entre essas áreas do conhecimento (Soares, 2011; Souza, 2014).

Entende-se Comunicação e Educação como um novo campo do conhecimento, que se alicerça nas duas ciências e que não retira suas especificidades. Soares (2002) traz duas possibilidades para identificar essa relação: a da interdiscursividade, que se caracteriza pela conformação de um novo campo, o qual se individualiza pela procura de um discurso transversal que integre a Comunicação e a Educação; e a segunda possibilidade se refere à relação de interface, que defende a tese de dois campos historicamente construídos e definidos que podem se aproximar, mas não interagir.

No presente artigo, considero que a Educação e a Comunicação estão entrelaçadas, em um processo de interdiscursividade e que fazem parte da cultura e da prática social contemporânea. Entendo que não é mais tempo de se ater em interface, mas de realmente ocupar lugares comuns, dando espaço à comunicação educativa. As interações sociais são objeto de estudo das duas ciências e são a essência de ambas.

Nesse sentido, observa-se novos desafios no processo de ensino e aprendizagem, que vão desde a inserção dos professores no universo digital, sua formação para melhor utilização das tecnologias e de novas linguagens, até o próprio papel do estudante na construção do seu conhecimento como ser ativo neste caminho, tornando-se participante, usuário, coautor de todo o desen-

volvimento educativo.

Nesse cenário educacional, as mídias audiovisuais, em específico o vídeo, objeto de estudo da presente pesquisa, ocupa lugar de destaque. Conteúdos audiovisuais, ao longo dos anos, têm sido uma ferramenta importante na transmissão, complementação e fixação de conteúdos em diversas áreas do conhecimento. A possibilidade de propagação dessas mídias, principalmente via YouTube, a maior plataforma para publicação e visualização de vídeos online do mundo e gerenciada pela Google, vem sendo amplamente aproveitada por professores e educandos e mudando o conceito desse uso. É neste cenário que a investigação aqui apresentada se pauta e traz como problema as seguintes questões: **como a utilização de vídeos pode contribuir para o processo de aprendizagem do estudante universitário? Quais características essas mídias têm que apresentar para que sejam efetivas nesse processo?**

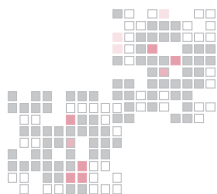
A presente pesquisa de abordagem qualitativa traz o resultado de um processo investigativo realizado com estudantes universitários. Com uma entrevista do tipo grupo focal, o objetivo foi entender como o vídeo pode contribuir para a aprendizagem do aluno e quais características de narrativa facilitam essa aprendizagem.

Dos resultados obtidos é possível afirmar que o uso dos vídeos complementa e ajuda a ampliar o conhecimento dos estudantes e que o contexto da cibercultura facilita essa busca. A mídia audiovisual faz parte do cotidiano....

## 2. Cenário sobre a aprendizagem mediada pela tecnologia

A aprendizagem mediada pela tecnologia é marcada por particularidades ao longo do tempo, tanto na modalidade presencial quanto no ensino a distância. Essas características de cada período de época são determinadas pelo aparato tecnológico disponível, bem como pelo paradig-

<sup>1</sup>Artigo produzido a partir de recorte da pesquisa de doutorado da autora, defendida no ano de 2014 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), em Curitiba (Souza, 2014).



ma dominante em cada momento histórico. Para Souza (2014) o uso da tecnologia para aprendizagem está sendo dividido em duas fases: a que surgiu baseada na técnica inserida no contexto analógico e a que se dá sob o influxo da tecnologia digital.

O enfoque técnico está ancorado em uma abordagem tradicional de ensino-aprendizagem em que o papel do professor é transmitir o conteúdo por mídias estáticas, como o jornal, a revista, o rádio e a televisão. O conteúdo envolvido no processo da educação/comunicação passa por processos racionais, o aluno-receptor é passivo e o professor assegura a transmissão

desse conhecimento.

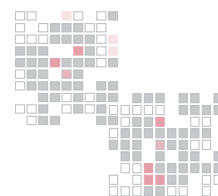
O enfoque do influxo digital é aberto e faz parte de uma concepção inovadora de aprendizagem, que está em construção. O professor é um mediador da aprendizagem e está aberto às tramas da conexão social, ou seja, nada acontece isoladamente, o processo se dá por meio de conversação. O conteúdo envolvido no processo educação/comunicação estimula a participação do aluno, que é um ser ativo no processo.

O quadro abaixo traz uma síntese das particularidades apresentadas nos enfoques estabelecidos neste estudo, mostrando a relação aprendizagem mediada pela tecnologia nesses dois contextos.

**Quadro 1 - Aprendizagem mediada pela tecnologia**

|                                   | <b>Enfoque técnico</b>                 | <b>Enfoque influxo digital</b>                                |
|-----------------------------------|--|---|
| Concepção de educação             | Abordagem tradicional                  | Abordagem inovadora   |
| Papel do professor                | Emissor de conteúdo                    | Mediador da aprendizagem                                      |
| Forma de Ensino                   | Predeterminada, sistematizada          | Aberta, em construção   |
| Tipos de Mídia                    | Jornal, revista, rádio, televisão      | Multimídia, Hipermídia  |
| Concepção da mídia                | Tradicional, participação restrita     | Atuam de forma interativa                                     |
| Linguagem de mídia                | Linear                                 | Transmídia, storytelling                                      |
| Processo Educação/<br>Comunicação | Processos racionais                    | Processos que estimulam a participação, criatividade          |
| Conteúdo                          | Informações prontas, estagnadas.       | Mix personalizado de informações em constante mutação – troca |
| Receptor                          | Passivo                                | Ativo   |
| Relação receptor e o meio         | Unilateral, predeterminada             | Variedade de fluxos não indexados                             |
| Emissor                           | Assegura a transmissão de conhecimento | Aberto às tramas da conexão social                            |
| Relação emissor/meio              | Transferência de conteúdo              | Fluxo aberto e coletivo                                       |
| Relação emissor/receptor          | Preparação, instrução                  | Movimento de fluxo  |

Fonte: Própria autora



Observa-se dessa forma que os diferentes enfoques trazem suas singularidades, que são determinadas tanto pela questão paradigmática como pelas disponibilidades tecnológicas. Neste sentido, destaca-se a mídia audiovisual, objeto de estudo da presente pesquisa.

### 3. Mídia audiovisual – conceito e apontamentos

A contextualização da aprendizagem mediada pela tecnologia inserida no influxo digital apresenta características concretas no ensino e na aprendizagem presencial e a distância. Envolve professores e alunos em seus diferentes relacionamentos de emissão e compartilhamento de conteúdos, que se intensificam pela combinação de linguagens e meios que sofreram mudanças significativas com o decorrer do tempo.

A terminologia “audiovisual”, segundo Ferrés (1998), aponta que existe um equívoco que se dá a princípio pela palavra ser composta e também por ser usada como sinônimo das técnicas e métodos informativos, documentários ou didáticos, nos quais se utilizam elementos auditivos e visuais. Para o autor, aplica-se o termo também “aos trabalhos que concretizam estes métodos: slides, filmes, bem como aos materiais que lhe servem como apoio: o disco, a fita magnética, o filme...” (Ferrés, 1998, p.128). Ainda segundo ele, há importância de distinguir entre o audiovisual como meio ou recurso tecnológico e o audiovisual como forma diferenciada de expressão, pois existem reducionismos quanto ao termo. Afirma também que as possibilidades didáticas do audiovisual são mais amplas que a do vídeo.

A terminologia “vídeo” é muitas vezes utilizada e entendida como sinônimo de audiovisual, ou de mídia audiovisual. Machado (1988) define que o termo “vídeo” envolve um conjunto de elementos significativos como o videogame, videoarte, videotextos, videopoesias, sendo um instrumento que estimula todos os sentidos. Apresenta como característica marcante a mistura de linguagens

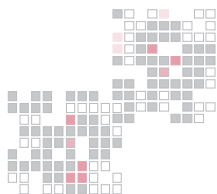
e gêneros que envolvem signos sonoros, visuais, verbais, táteis, cinéticos, transformando o visor do vídeo num espaço sensorial.

Na definição de Moran (1995), o vídeo significa “uma forma de contar metalinguística”, que abrange uma superposição de códigos e significações que são predominantemente audiovisuais; na época afirmava que este ainda se encontrava distante da linguagem educacional e estava mais próximo do discurso verbal-escrito.

Em relação à própria nomenclatura do vídeo utilizado para fins escolares, Gomes (2008) lembra que existem termos concorrentes e enumera: vídeo educativo, vídeo didático, vídeo instrucional, vídeo educacional. Aponta, por exemplo, que um vídeo instrucional é diferente de um vídeo educativo, embora as nomenclaturas mencionadas possam aparecer como sinônimo.

Ferrés (1998), embora afirme que não se pode pensar em uma sistematização quanto à nomenclatura e utilização que seja definitiva, propõe o que intitula de uma intenção de sistematização, entendida como “enunciação e estruturação” de algumas possibilidades de uso claramente diversificadas. Nomeia seis modalidades de uso do vídeo, divididas em: videolição, videoapoio, videoprocesso, programa motivador, programa monoconceitual e vídeo interativo.

Segundo a conceituação de Ferrés (1988, p.34-2), o videolição é a exposição sistematizada de conteúdos que são tratados com certa exatidão. Seria o equivalente a uma aula expositiva, porém apresentada por meio do recurso audiovisual. O videoapoio é equivalente a um dispositivo de apoio em que seu uso didático estabelece uma interação entre o vídeo e a fala do professor. O videoprocesso é uma dinâmica em que os alunos são criadores, sujeitos ativos do processo na criação ou investigação de mídias. O programa motivador pode ser definido como um programa audiovisual em suporte de vídeo destinado fundamentalmente a suscitar um trabalho posterior



ao visionado. O programa monoconceitual são programas muito breves, normalmente mudos e que acontecem de uma maneira intuitiva apresentando um só conceito ou um aspecto parcial de um tema. E o videointerativo é o encontro entre o vídeo e a informática que se caracteriza pela bidirecionalidade, “possibilitando um diálogo aberto entre o homem e a máquina” (p.41).

Percebe-se que a nomenclatura exposta por Ferrés é importante e contribui para a identificação do vídeo não como tecnologia, mas como linguagem de expressão, uma forma diferenciada de processamento de informação. No entanto, percebe-se que a nomenclatura acima exposta às vezes traz situações de linguagem e outras de utilização.

A mídia audiovisual na presente pesquisa, entendida e tratada como sinônimo de vídeo, hoje faz parte de uma cultura que está inserida tanto dentro quanto fora das escolas e universidades, em que conhecimento formal e informal se misturam, em que as modalidades de ensino se aproximam. Durante muito tempo, o termo audiovisual e vídeo foram vistos também apenas como sinônimo de televisão, sendo que o meio e a programação se confundiam prevalecendo conceitos negativos quanto ao meio.

Na presente pesquisa entendo a necessidade desta distinção e percebo a evolução e as experimentações pelas quais o veículo televisão passou ao longo dos anos em sua utilização externa e também na educação, tanto quando estudada no viés do meio como da programação.

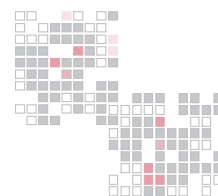
As primeiras transmissões em rede aberta de televisão, por exemplo, foram marcadas pela ousadia de Assis Chateaubriand, que mesmo tendo realizado pesquisa para saber sobre a viabilidade da implantação da televisão no Brasil e tendo uma resposta negativa importou cerca de 200 aparelhos televisores e deu início à TV Tupi. Posteriormente, novas emissoras foram surgindo, como Globo, Record e Bandeirantes. Portanto, é

inegável o poder da televisão hoje no Brasil e no mundo, tanto em termos econômicos como social, ou seja, ela já faz parte da cultura da população. Para Machado (1988, p.11), “já é tempo, portanto, de virar o disco dos discursos sociológicos sobre o poder da televisão e começar a encarar a mídia eletrônica como fato da cultura, capaz de exprimir com eloquência a complexidade e contradições de nosso tempo”.

Bordenave traça um perfil histórico das experiências da teleducação e a coloca como qualquer forma mediatizada de educação, não sendo esta apenas educação por televisão. Para Bordenave (1987, p.55-70), dentre as muitas experiências de educação a distância, formais e não formais, levadas a cabo no Brasil, algumas se destacaram por seu alcance massivo e outras por suas inovações pedagógicas.

Aproveita-se para esclarecer também que não se pode falar apenas em televisão e pensá-la como um simples aparelho doméstico, mas que o ideal neste momento é a utilização da nomenclatura “mídia audiovisual”, “audiovisual” ou “vídeo”, pois sua veiculação aqui está sendo estudada em diferentes suportes. Portanto, a ênfase não está no meio físico, embora envolva sua dimensão cultural, já estabelecida, a seleção ou produção por parte da emissão, que se estabelece em fluxo com a recepção em processos de troca e na linguagem que precisa ser utilizada no processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa, considero que o meio físico televisão apresenta características diferentes dos veículos impressos e também do rádio, por exemplo. Portanto, considera-se que todas essas mídias estão na “barriga híbrida da internet” (Santaella, 2010, p.117). Estão juntas e também ligadas a outras mídias. Entendo que sendo assistida na web via computador, tablet, dispositivos móveis, esta não deixa de ser mídia audiovisual, mas passa a ter características ampliadas, que convergem com outras mídias.



As plataformas que possibilitam o compartilhamento de vídeos, como, por exemplo, o YouTube, ampliaram o repositório de conteúdo livre disponível e passaram a estimular professores e alunos, permitindo o trânsito de livres informações, no que diz respeito a produção e armazenamento de conhecimento.

Ao longo dos estudos realizados para essa e outras pesquisas, observo que as mídias audiovisuais, quanto ao gênero e formatações, como são elaborados para estes diferentes dispositivos de visualização se apresentam em processos de avanços. Ou seja, em um primeiro momento tivemos a simples transposição de mídias, o que estava no livro impresso, por exemplo, passava para o digital, ou a aula que era presencial era gravada para ser veiculada na televisão. Essas mudanças possibilitadas por novos estudos na área e pelos avanços da tecnologia digital, só vêm a contribuir para a consolidação da aprendizagem no ciberespaço por meio da utilização de audiovisuais em tempos de convergências de mídia, em uma cultura midiática educativa que aproxima ainda mais o campo da Educação e o da Comunicação.

Delimitar, ou mesmo identificar, de que maneira vídeos, imagens, gravações e demais materiais audiovisuais disponibilizados no ciberespaço interferem na aprendizagem desse aluno só é possível com o diálogo e com o uso de uma técnica em que ele próprio possa se expressar de maneira direta.

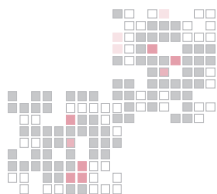
Elegi como fontes de dados na pesquisa de campo: 26 alunos e um conjunto de documentos em vídeo. Quanto aos alunos, foram selecionados em diferentes escolas de uma universidade, totalizando três grupos. Os alunos que participaram da pesquisa foram previamente convidados para fazer parte do corpus do estudo, assim se disponibilizaram a participar voluntariamente da pesquisa.

A constituição de cada um desses grupos obedeceu aos seguintes critérios: os estudantes deviam pertencer aos cursos ligados às áreas e Comunicação ou Artes e estar regularmente matriculados e frequentando as aulas presencialmente. Buscou-se indicação de professores das diferentes escolas pesquisadas sobre o perfil dos alunos apontados para participar do grupo. A ideia era trazer diferentes perfis de alunos que utilizassem as mídias audiovisuais da seguinte forma: usuários frequentes, usuários pouco frequentes e não usuários.

A técnica se constituía da seguinte maneira: amostras de 10 minutos de três diferentes vídeos, com formatos distintos (documentário, entrevista e debate) relacionados à área de conhecimento

#### 4. Pesquisa e descrição da análise de dados

A presente pesquisa qualitativa adota o grupo focal como técnica de investigação para perceber como se dá a recepção de trabalhos audiovisuais no processo de aprendizagem do estudante uni-



**Quadro 2 - Questionário base para grupo focal**

|  |
|--|
| O material a que você teve acesso auxiliou o seu processo de aprendizagem? Por que?                  |
| Você gostaria de ter maior acesso a materiais como esse durante seu processo de aprendizagem?        |
| Você procura materiais como esse enquanto estuda? Por que?   |
| Em que locais (plataformas, sites...) você busca materiais como esse? Por que?                       |
| Você possui professores que apresentam, em suas aulas, materiais como esse?                          |
| Quais são as suas considerações sobre a qualidade do material? Você faria alguma alteração? Por que? |
| Qual dos três vídeos você acha melhor? Por que?  |

de cada grupo, foram apresentadas aos alunos. Após a apresentação, dava-se início ao diálogo orientado pelas perguntas do quadro 2.

Para elaboração do roteiro, busquei focar no objetivo da entrevista, elaborando questões que foram levadas para discussão com os diferentes grupos. Porém, é importante ressaltar que esse guia não foi utilizado como uma lista de perguntas, e sim serviu de condução para a moderação da entrevista. Durante o processo surgiram outras questões que foram abordadas conforme o andamento da conversa. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, com autorização e consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas.

Os vídeos selecionados como fontes de dados, apresentados durante o grupo focal, foram selecionados na plataforma YouTube e em sites destinados à educação. Os critérios de escolha destas mídias foram estabelecidos da seguinte forma: deveriam apresentar diferentes gêneros audiovisuais (documentário, entrevista, debate) não ficcionais e conter argumentações ou opiniões de estudiosos e teóricos de cada área.

Na entrevista do tipo grupo focal realizada com os alunos, os parâmetros iniciais estabelecidos para análise temática são:

### Quadro 3 - Parâmetros para análise do grupo focal

|  |
|--|
| [1] Processo de aprendizagem   |
| [2] Compreensão sobre o formato, natureza dos vídeos usados          |
| [3] Análise de utilização – métodos de busca, fontes de busca        |
| [4] Análise dos tipos de Conteúdo dos vídeos – qualidade do material |

Fonte: Própria autora.

Após a transcrição e pré-análise do material, para critério de análise (Bardin, 2011), os textos permaneceram nos mesmos parâmetros, acima apresentados, que foram considerados significativos quando se formulou as perguntas para realização do grupo focal.

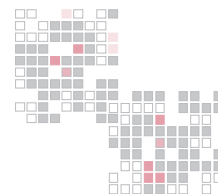
## 5. Resposta dos alunos – interpretação dos dados e resultados

Para compor o primeiro grupo focal, foram convidados 12 alunos do Curso de Comunicação Social – Habilitação Jornalismo, da Escola de Comunicação e Artes; apenas seis alunos compareceram para participar da dinâmica. Foram apresentados aos alunos os vídeos previamente selecionados para esse grupo específico: entrevista com Arlindo Machado produzida pela Sonhar TV; O documentário “*O que mudou nos últimos cinco anos*”, produzido pela HOTWords; programa de debate “*Olhares*”, sobre a temática “Um olhar contemporâneo sobre o mito da caverna”, produzido pela Ulbra, Del e Editora IBPEX.

Para compor o segundo grupo focal, compareceram nove alunos do Curso de Design, da Escola de Arquitetura e Design. Foram apresentados aos alunos três vídeos previamente selecionados: o documentário “*O que mudou nos últimos cinco anos*”; “*Conversas de Valor*”, produzido pela Sustentare, Escola de Negócios, cujo tema abordado foi Design, Cultura e Sociedade pelo professor Ericson Luiz Straub; “*Inovação centrada no usuário*”, produzido pelo Hemisfério Criativo com o professor Erico Filomeno.

Participaram do terceiro grupo focal, 11 alunos do Curso de Marketing, da Escola de Negócios. Nesse grupo focal também foram veiculadas três mídias audiovisuais previamente selecionadas: um documentário, “*A história das coisas*”, produzido pela Tides Foundation de Annie Leonard; uma entrevista com Philip Kotler, produzida pela Management TV; e uma narrativa em formato de videoaula intitulada “*Os 8Ps do Marketing Digital*”.

No sentido de facilitar a leitura dos três grupos focais realizados durante a pesquisa, apresenta-se a seguir um cruzamento das respostas dos grupos de forma sintética e analítica.





Utilizei como um dos critérios de análise dos grupos focais a identificação dos **aspectos relacionados ao processo de aprendizagem por meio de mídias – Parâmetro 1**, que apontou o seguinte resultado:

- os alunos **buscam diferentes mídias** para complementar o que veem em sala de aula;
- **todos os alunos** entrevistados nos três grupos afirmam que os vídeos **auxiliam na aprendizagem**;
- foi apontado também que há a **necessidade de recursos específicos** que auxiliem essa aprendizagem;
- os alunos realizam essa **busca espontaneamente**, ou seja, não precisam da indicação do professor;
- a busca de materiais semelhantes foi justificada nos três grupos pelos seguintes aspectos: **visualização, e complementar o estudo**.

Observo pelas constatações acima a importância da relação imagética e textual como forma de aprendizagem, em que o vídeo é um complemento e que está disponível na rede. Pelas declarações dos alunos, foi possível perceber que existem recursos específicos em termos de linguagem que vão auxiliar nesse processo e que eles percebem isso quando visualizam os materiais.

Nesse sentido, a linguagem configura-se como um importante sistema de mediação no contexto da aprendizagem. O conceito de Ferrés (1998) em relação à terminologia “vídeo” e sua classificação, em videolição, videoapoio, videoprocesso e videointerativo, ainda são atuais, mas

hoje se apresentam muito mais interligadas, não permitindo uma barreira rígida entre os conceitos e suas utilizações. Trata-se do hibridismo de forma, proposto por Machado (2000).

A mídia audiovisual está inserida dentro e fora das universidades e se apresenta na perspectiva da hipermídia em que os alunos fazem conexão em meio a conteúdos de mídias dispersos. Segundo explicação de Levy (1999), esse fenômeno potencializa o movimento geral de digitalização em que várias mídias se integram em uma única interface para transmitir uma mensagem comum. Pode-se dizer também que é a aproximação entre as mídias massivas e pós-massivas (Lemos, 2004).

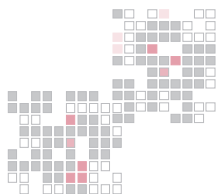
A respeito do **formato e da natureza dos vídeos – Parâmetro 2**, pode-se considerar:

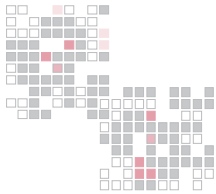
- os alunos dos grupos de Jornalismo e Design têm preferência pelo **gênero documental** e atribuem a preferência a diferentes critérios. (quadro 4 e 5)
- os alunos citam como pontos negativos apresentados em vídeos utilizados para aprendizagem: **material monótono, vídeos longos**;
- para seleção dos vídeos que assistiram para aprender, os critérios que aparecem mais frequentemente nos três grupos realizados são: **qualidade de imagem, dinamismo e interatividade**.

**Quadro 4 - Argumentos que definem a preferência pelo Documentário Grupo Focal Comunicação Social – Jornalismo**

| Argumentos          |
|---------------------|
| Atrativo            |
| Melhor ilustrado    |
| Mais informação     |
| Linguagem jovem     |
| Linguagem acessível |

Fonte: Própria autora.





sempre é novidade.

Assim, os alunos dos grupos de Jornalismo e de Design apontam que a função do professor é um “indicador” do

| Quadro 5 - Argumentos que definem a preferência pelo Documentário<br>Grupo Focal Design |  |
|---|--|
| Argumentos  |  |
| Tempo   |  |
| Quantidade de conteúdo  |  |
| Qualidade de imagem   |  |

Fonte: Própria autora.

Diante das falas dos alunos referentes ao formato dos vídeos, constatei que, embora a seleção de materiais utilizados para fins educativos não seja feita por seus formatos, esses gêneros audiovisuais são importantes no que se referem à forma como os conteúdos serão apresentados. Segundo Ferrés (1998), cada meio, devido a sua configuração tecnológica, tende a privilegiar alguns conteúdos e a recusar outros.

Indo além dos meios, na concepção de vídeos disponíveis em rede que tendem a ser cada vez mais convergentes, há a necessidade de uma nova forma de pensar a distribuição do conteúdo digital que envolve qualidade técnica e linguagem mediatizada.

Quanto à **utilização das mídias – Parâmetro 3**, que envolvem métodos e fontes de busca, verificou-se que:

- a plataforma **YouTube** foi mencionada em **todos** os grupos;
- os professores do curso de Jornalismo e do curso de Design fazem essa indicação de vídeos para que sejam visualizados pelos alunos; já os professores de Marketing indicam mais livros e textos;
- em dois grupos focais surgiram apontamentos bem interessantes sobre a utilização dos vídeos pelos professores: para os alunos, o material apresentado pelo professor nem

processo. O acesso aos vídeos está liberado, pois estes em sua maioria estão disponíveis na rede, mas cabe ao professor a “indicação do olhar”, o que fazer com o conteúdo nele apresentado.

Ao analisar a fala dos alunos, inferi também que o professor tem que assumir o papel de mediador. A mediação pedagógica vai além do domínio técnico, mas, como afirma Masetto (2000), refere-se à atitude, à conduta do professor que se coloca como um facilitador da aprendizagem, que incentiva e motiva processos colaborativos.

Em relação ao **Parâmetro 4**, que envolve a análise dos tipos de conteúdo dos vídeos, no que se refere à qualidade do material os alunos dos três grupos focais elencaram os critérios, organizados nos quadros abaixo, que consideram mais importantes num vídeo que será utilizado para aprendizagem, independentemente do formato, área de conhecimento e veiculação:

**Quadro 6 - Critérios para seleção de vídeos para aprendizagem  
Grupo focal Comunicação Social - Jornalismo**

|                       |                  |
|-----------------------|------------------|
| 1 Qualidade de imagem | 5 Profundidade   |
| 2 Qualidade de som    | 6 Dinamismo      |
| 3 Proximidade         | 7 Interatividade |
| 4 Acessibilidade      | 8 Duração        |

Fonte: Própria autora.

Podemos observar, pelos quadros acima, que o critério utilizado para seleção dos vídeos envolve diferentes conceitos, tanto no que se refere à qualidade técnica quanto à qualidade do conteúdo.

**Quadro 7 - Critérios para seleção de vídeos utilizados para aprendizagem Grupo focal Design**

| Ordenação | Critérios               |
|-----------|-------------------------|
| 1         | Credibilidade           |
| 2         | Visualizações           |
| 3         | Texto de acompanhamento |

Fonte: Própria autora.

**Quadro 8 - Critérios para seleção de vídeos utilizados para aprendizagem Grupo Focal Marketing**

| Critérios           |
|---------------------|
| Dinamismo           |
| Qualidade de imagem |
| Interatividade      |

Fonte: Própria autora.

Percebe-se nesse sentido que a qualidade está longe de ser um atributo de consenso. Pelos critérios expostos pelos alunos é possível afirmar que a qualidade envolve uma competência para exploração de recursos e linguagem em uma direção inovadora, com abordagem estética e que, sobretudo, estimule a participação e a construção de fluxos em diferentes narrativas.

### 6. Considerações finais

À medida que as tecnologias digitais se expandem surgem novas linguagens de mídias que se somam e se compõem em diferentes narrativas. Nesse processo, o aluno é convidado a fazer associações em meio a conteúdos de mídia dispersos, tornando cada vez mais visíveis as práticas comunicativas presentes no ensino e o seu papel como ser ativo no processo de aprendizagem.

Observamos que as mídias audiovisuais estão cada vez mais presentes no cenário educacional, sendo levadas para a sala de aula pelos profes-

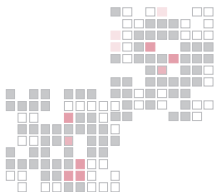
res e indicadas como fonte. São também pesquisadas por iniciativa própria dos alunos, a geração tutorial, que encontra nos vídeos de “como fazer” o recurso para dirimir dúvidas e curiosidades.

O que possibilitou essa maior utilização dos vídeos foi a plataforma YouTube, que ampliou o repositório de conteúdo aberto permitindo acesso livre a estudantes e professores. O que ficou claro por meio da pesquisa é que o vídeo contribui sim para o processo de aprendizagem do estudante universitário. O que acontece, no entanto, é que em muitos casos essa utilização ainda encontra-se aliada aos critérios de aprendizagem linear, em uma abordagem tradicional. Para romper esse paradigma é necessário pensar na mediação pedagógica, na perspectiva do ciberespaço que envolve a aprendizagem no influxo digital.

A pesquisa mostrou sua relevância uma vez que buscou conhecer as opiniões dos alunos como receptores, produtores, usuários de mídia e também foi importante para entender como esse jovem aprende hoje por meio dos vídeos no contexto do ciberespaço.

Pelos dados coletados ao longo das entrevistas, entendo que há a necessidade de uma integração maior entre o meio, a mensagem, a linguagem e a recepção, e esse processo vai se dar na mediação de informações e do conhecimento. É esse processo de fluxo que vai contribuir para a aprendizagem do estudante do Ensino Superior.

O vídeo, utilizado nesta pesquisa como sinônimo de mídias audiovisuais, é um forte aliado nesse processo e passa por mudanças para ser disponibilizado em diversas plataformas. As diferentes possibilidades de utilizações que o vídeo passa a ter ao longo dos anos traz para os dias atuais a necessidade de tornar as narrativas mais convergentes. As características que as mídias têm que apresentar para que sejam efetivas no processo



de aprendizagem devem passar pela: escolha do formato da mídia, a forma como será utilizada e a qualidade da sua produção. Desta forma a mídia utilizada para fins educativos precisa estar alicerçada em três conceitos principais: assimilação, descentralização e coparticipação.

A assimilação refere-se à forma como as pessoas conseguem captar e obter informações para incorporá-las aos conceitos já adquiridos. A descentralização refere-se à ruptura de uma única fonte de emissão e um único sentido, ou seja, permite que as pessoas e os grupos descubram a natureza de sua relação com aquele conteúdo e a partir daí possam atribuir sentido ao que recebem. E a coparticipação significa uma participa-

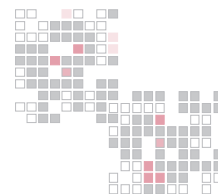
ção conjunta da recepção, entendida como usuário, que envolve um convite para que se apodere da linguagem e do processo de produção.

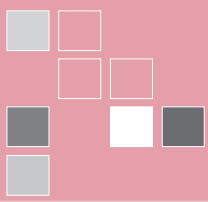
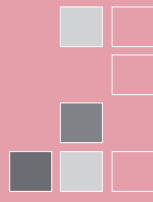
Nesta pesquisa ficou clara a importância desses três conceitos fazerem parte de todo o planejamento do professor ao utilizar uma mídia audiovisual e os impactos positivos ou negativos que produzem no processo de ensino-aprendizagem de acordo com a maior ou menor eficiência, respectivamente, com que forem desenvolvidos. Pesquisas futuras poderão se dedicar a investigar cada um desses conceitos, assimilação, descentralização e coparticipação, mais a fundo e sua interferência em outros grupos discentes, além dos estudantes universitários, aqui citados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. *Teleeducação ou educação a distância: fundamentos e métodos*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FERRÉS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.127-155.
- GOZER, M. S.; SOUZA, S. T.; MALLMAN, F. I. S. As mídias audiovisuais e a sua utilização na educação. In: Congresso Nacional de Educação Educere, 6, 2013. *Anais...* Curitiba: Editora Champagnat, 2013.
- LEMONS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Coleção Cibercultura 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- MASETTO, Marcos. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000, p.133-173.
- MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n.2, p.27-35, jan-abr, 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/vidsal.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2013.
- SANTAELLA, Lúcia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p.13-30.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Mas, afinal, o que é educomunicação?* Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.
- SOUZA, Suyanne Tolentino de. *Ensino-aprendizagem na cibercultura: a mediação pedagógica da modalidade vídeo na educação superior*. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.
- SOUZA, S. T., et al. *Jornalismo laboratório: televisão*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

Recebimento: 30/03/2017  
Aprovação: 20/06/2017





# NOVOS LETRAMENTOS E ATIVISMO: APRENDIZAGENS FORMAL E INFORMAL NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS EM SÃO PAULO

NEW LITERACIES AND ACTIVISM: FORMAL AND INFORMAL LEARNING  
IN THE SCHOOLS OCCUPATIONS IN SÃO PAULO

*NUEVAS ALFABETIZACIONES Y ACTIVISMO: APRENDIZAJES FORMAL E  
INFORMAL EN LAS OCUPACIONES DE ESCUELAS EN SÃO PAULO*

## Richard Romancini

■ Mestre e doutor em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. Atua como professor doutor do departamento de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

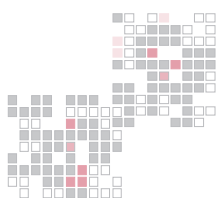
■ E-mail: [richard.romancini@gmail.com](mailto:richard.romancini@gmail.com).

## Fernanda Castilho

■ Mestre em Comunicação e Jornalismo e doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de Coimbra. Pós-doutoranda, bolsista do CNPq, em Comunicação, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Atua como professora doutora do curso de Tecnologia em Eventos da Fatec-Barueri

■ E-mail: [fernandacasty@gmail.com](mailto:fernandacasty@gmail.com).

128



## RESUMO

Observar a relação entre o conhecimento requerido pelos jovens para a produção de mídia no contexto das ocupações de escolas públicas em São Paulo em 2015 e o que eles aprendem na escola é o objetivo principal deste trabalho. Utilizamos o conceito de política participativa (Jenkins, 2016) para a análise dos novos letramentos digitais, percebendo nas entrevistas, no grupo focal e nas postagens, as práticas juvenis de ativismo como mecanismo de resistência (Carpentier, 2011). Conclui-se que os conhecimentos escolares são utilizados indiretamente nas práticas midiáticas, mas os aprendizados tecnológicos se dão no contexto informal de socialização.

**PALAVRAS-CHAVE:** NOVOS LETRAMENTOS DIGITAIS; TECNOLOGIAS; JUVENTUDE; EDUCAÇÃO.

## ABSTRACT

Observing the relationship between the knowledge required by the youth for media production in the context of the São Paulo public schools' occupations, in 2015, and what they learn in school is the main objective of this work. We used the concept of participatory politics (Jenkins, 2016) for the analysis of the new digital literacy, understanding through interviews, focus group and posts the youth practices of activism as a mechanism of resistance (Carpentier, 2011). We concluded that school knowledge is used indirectly in the media practices, but the technological education occurs in the informal context of socialization.

**KEYWORDS:** NEW DIGITAL LITERACY; TECHNOLOGIES; YOUTH; EDUCATION.

## RESUMEN

Observar la relación entre los conocimientos que necesitan los jóvenes para la producción multimedia en el contexto de las ocupaciones de las escuelas públicas de São Paulo en 2015 y lo que aprenden en la escuela es el objetivo principal de este trabajo. Utilizamos el concepto de política participativa (Jenkins, 2016) para el análisis de las nuevas alfabetizaciones digitales, comprendiendo en las entrevistas, focus group y las publicaciones, las prácticas juveniles de activismo como un mecanismo de resistencia (Carpentier, 2011). Se concluye que los conocimientos de los estudiantes son utilizados indirectamente en los medios de comunicación, pero las lecciones prácticas en tecnología si se dan en el contexto informal de socialización.

**PALABRAS-CLAVE:** NUEVAS ALFABETIZACIONES DIGITALES; TECNOLOGÍAS; JUVENTUD; EDUCACIÓN



## 1. Introdução

Dizer que as crianças e jovens não aprendem somente na escola é, certamente, uma obviedade. Da mesma forma, não há novidade em notar que nas sociedades atuais há maiores possibilidades informativas, para esses grupos. A ampla variedade de meios e tecnologias de comunicação existentes e os novos potenciais formativos em função das práticas sociais ligadas aos recursos mencionados criam oportunidades para o desenvolvimento. Tema controverso, porém, é sobre as relações entre os conhecimentos formais, entendidos num sentido estrito como aqueles que são transmitidos e valorizados pelas instituições educativas, e os conhecimentos informais, ou seja, aqueles que são adquiridos fora das escolas.

Nesse trabalho, estamos interessados em investigar esse tema com foco nos **novos letramentos digitais** no contexto de **práticas juvenis de ativismo**. Utilizamos o movimento das ocupações de escolas públicas ocorrido no estado de São Paulo, Brasil, como caso de estudo.

O enquadramento teórico situa-se no âmbito da discussão sobre os novos letramentos e o potencial educativo do ativismo digital juvenil em contextos de aprendizagem (formais e informais) que se relacionam ao estudo e uso de mídias. No tópico seguinte é feita uma descrição sucinta do caso, para contextualizar a posterior explanação de objetivos do estudo e a discussão teórica.

## 2. As ocupações de escolas públicas em São Paulo e a mídia juvenil

Em outubro de 2015, o Governo do Estado de São Paulo anunciou um plano de reorganização das escolas, propondo a separação das unidades por ciclos (**fundamental 1**, para crianças do 1º ao 5º anos, **fundamental 2**, do 6º ao 9º anos, e **ensino médio**, de três anos), o que causaria o fechamento de 93 escolas. Parte significativa de estudantes e pais de alunos entendeu que a medida estava sendo imposta de maneira autoritária

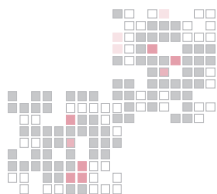
e que a proposta produziria classes superlotadas.

O governo, no início, procurou ignorar ou criticar os protestos estudantis, porém, ocorreram várias manifestações dos secundaristas, incluindo passeatas, reprimidas pela polícia militar. A falta de diálogo com o governo levou os estudantes a iniciarem um processo de “ocupação” das escolas, estratégia inspirada em movimentos anteriores de estudantes chilenos e argentinos<sup>1</sup>, que se disseminou, constrengendo o governo.

A partir de dados do Centro de Mídia Independente de São Paulo (2015), é possível notar que 219 escolas estiveram em algum momento ocupadas pelos estudantes. Apesar de dificuldades (repressões, pedidos de reintegração das escolas, etc.), os estudantes conseguiram sustentar o movimento, levando o governo a revogar o plano de reorganização, em dezembro de 2015. Após esta vitória, as escolas passaram a ser desocupadas, num processo que durou até meados de janeiro de 2016, e influenciou posteriores ações estudantis em outros estados brasileiros.

As ocupações e o movimento estudantil contra a reorganização das escolas paulistas não teriam ocorrido sem o desenvolvimento de ações de comunicação, por meio das quais os estudantes conquistaram a simpatia de parte da população, provocando queda na popularidade do governador (Mendonça, 2015). Análises do caso observam que, embora o governo criticasse os estudantes e os grandes meios de comunicação fizessem uma pequena – e por vezes negativa – cobertura, a comunicação interpessoal entre os estudantes e seus familiares/círculos pessoais produziu apoios para a causa (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016). Também importante, do ponto de vista da organização dos estudantes e da comunicação com a sociedade, foi o uso que os jovens fizeram de diversos serviços e tecnologias digitais. As infor-

1 Uma cartilha de estudantes chilenos e argentinos sobre “Como ocupar um colégio” foi adaptada por ativistas brasileiros e circulou amplamente, em formato impresso e digital.



mações que obtivemos corroboram a importância da mídia, como mostraremos.

### 3. Questões de pesquisa e metodologia do estudo

A nossa questão de pesquisa principal é: Qual a relação entre o conhecimento informal requerido para a produção juvenil de mídia no contexto das ocupações e o que jovens aprenderam e vivenciam, de maneira geral, nos contextos escolares?

Em outras palavras, a escola favoreceu (por meio de disciplinas, conteúdos, atividades pedagógicas, etc.) a utilização de linguagens da comunicação (fotos, vídeos, etc.), colaborando para dar forma à participação desses jovens em causas sociais e políticas? Essa questão de pesquisa geral tem desdobramento na indagação e discussão do desenvolvimento educativo escolar, na sua possível conexão com práticas midiáticas.

Utilizamos uma abordagem de investigação que combinou o uso de dados quantitativos e, principalmente, qualitativos. Foram quatro os procedimentos de coleta de dados para as análises: a) recolha e sistematização de postagens de 42 páginas de Facebook produzidas por estudantes de escolas ocupadas, b) uma entrevista, realizada em março de 2017, com um midiativista que ministrou oficinas em várias escolas, c) a realização de um grupo de discussão, em novembro de 2016, com seis estudantes que não tiveram participação direta na produção de mídia, mas que acompanharam esse trabalho e a ação dos meios de comunicação em geral, e d) obtenção de dados por entrevistas/questionário, em março de 2017, com sete estudantes que produziram mídia na época das ocupações.

### 4. Dimensões teóricas do estudo

#### 4.1 Ativismo juvenil e política participativa

O ativismo juvenil, entendido como a ação ou conjunto de ações realizadas pelos jovens com o objetivo de produzir mudanças ou influenciar a

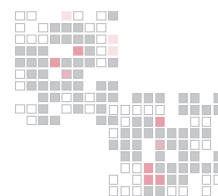
sociedade a respeito de certa causa, tem sido tematizado, junto com as preocupações expostas, por vários trabalhos no contexto anglo-saxão (Dahlgren, 2007; Bennet, 2008). A produção acadêmica e as práticas sociais no Brasil não têm abordado tão explicitamente o tema (o trabalho de Moita Lopes, 2010, é exceção), porém, ele possui relação com as preocupações com a cidadania que marcam o campo da comunicação e educação no país, como discutem Girardello e Orofino (2011). Conforme as autoras, “é possível afirmar que tanto as práticas que se autodefinem como **educomunicação** quanto as de letramento midiático incluem proposta de produção conectadas à participação criativa das crianças, e o uso de múltiplas linguagens”<sup>2</sup> (Ibid., p.119). No caso da proposta da educomunicação, Soares (2011) enfatiza a relevância da produção midiática juvenil, também preocupado com as dimensões da cidadania.

Do ponto de vista teórico, o ativismo que utiliza as mídias produzidas pelos participantes é definido por Jenkins (2016), que o exemplifica em ações do Occupy e outros protestos recentes, pelo que ele chama de “política participativa”. Resultado do encontro da cultura participativa com a participação política e cívica, este é um contexto no qual a reivindicação por mudança política é feita mais por meios culturais do que através das instituições políticas tradicionais e “onde os cidadãos veem a si mesmos como capazes de expressar suas preocupações políticas – com frequência por meio da produção e circulação de mídia”<sup>3</sup> (Ibid., p.2).

Em outras palavras, como exemplifica o autor, os jovens que aprenderam a usar suas câmeras para gravar manobras de skate ou editar vídeos

2 Original: “es posible afirmar que tanto las prácticas que se auto-definen como *educomunicação* como las de la alfabetización mediática incluyen propuestas de producción conectadas a la participación creativa de los niños, y al uso de múltiples lenguajes”.

3 Original: “where citizens see themselves as capable of expressing their political concerns – often through the production and circulation of media”.





de fã estariam agora transferindo essas habilidades para o discurso político e a mobilização de base, descobrindo suas vozes cívicas a partir de ações e projetos que os encorajam a produzir e colocar a mídia em circulação (Ibid., p.40-42).

#### 4.2 Participação

Antes de aprofundarmos a relação entre política participativa, ativismos juvenis e educação, convém nos determos no próprio conceito de participação. O que é a “participação” e por que ela importa? Jenkins (2016, p.41) descreve a participação como “a capacidade de forjar um senso de voz coletiva e eficaz, por meio da qual redes mais amplas atuam juntas para produzir mudança”<sup>4</sup>. Dessa forma, a participação pode ser instrumento para o desenvolvimento.

Carpentier (2011), discutindo as relações entre mídia e participação, defende a ideia de participação como mecanismo de resistência às estruturas de poder e como instrumento democrático alternativo. Para o autor, o equilíbrio entre inclusão e exclusão popular nos processos democráticos é central nessa discussão, pois envolve a distribuição de poder dentro da sociedade, tanto a nível macro como micro, o que se reflete na sua distinção entre “participação **na** mídia” (as regras internas de determinada plataforma digital proprietária, por exemplo) e a “participação **através** da mídia” (mais acessível às pessoas comuns, por meio da produção de conteúdos). Carpentier (2011) procura ainda discutir os elementos estruturantes da participação, enfatizando cinco dimensões: poder, identidade, organização, tecnologia e qualidade.

Assim, a análise da participação dos estudantes nos processos de utilização midiática para fins democráticos deve equacionar os poderes adquiridos por esses jovens, as negociações identitárias envolvidas nesse processo, a articulação de

comunidades de participação política, o uso das tecnologias como meio facilitador da participação e a contribuição da produção midiática para qualidade democrática que, nesse caso, envolve o diálogo entre alunos e instituição escolar.

#### 4.3 Novos letramentos, engajamento cívico e educação

Scolari observa que:

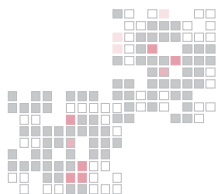
*Sob o guarda-chuva dos new literacies são abrigados numerosos conceitos, desde o letramento do século XXI até o letramento na Internet, passando pelo letramento digital, letramento em novos meios, multiletramento, letramento informacional, letramento em TIC, letramento informático ou transeletramentos*<sup>5</sup> (Scolari, 2016, p.19).

Esses conceitos convergem, como discute o autor, ao salientarem a necessidade de promover o desenvolvimento de novas competências, indo além das habilidades nas quais os esforços da educação midiática tendem a se concentrar, ou seja, a análise e interpretação da produção midiática ou a produção desse tipo a partir de um modelo *broadcasting*. Percebendo uma mutação no ambiente midiático que torna os indivíduos cada vez mais capazes de combinarem e criarem conteúdos, Scolari propõe o conceito de letramento transmídia (*transmedia literacy*), como uma noção que, sem substituir ou ser uma alternativa ao letramento e à educação midiática estabelecidos, corresponderia a uma expansão dos conhecimentos e práticas sobre comunicação e educação.

A relevância desse conceito pode ser questionada, tendo em vista desenvolvimentos mais recentes da educação midiática – como mostra a discussão de Jenkins et al. (2006), ou a distinção

<sup>5</sup> Original: “Bajo el paraguas de los new literacies se cobijan numerosos conceptos, desde alfabetismo del siglo XXI hasta alfabetismo en Internet, pasando por alfabetismo digital, alfabetismo en nuevos medios, multialfabetismo, alfabetismo informacional, alfabetismo en TIC, alfabetismo informático o transalfabetismos”.

<sup>4</sup> Original: “ability to forge a sense of collective voice and efficacy through larger networks that work together to bring about change”.



que Buckingham (2012) traça entre uma “Educação para os Meios 2.0” e outra tradicional. Porém, o destaque dado por Scolari (2016) à renovada capacidade dos jovens utilizarem e produzirem mídia é, de fato, importante. Ao mesmo tempo, a preocupação do autor com a aprendizagem informal, para entender o que as novas gerações estão fazendo com os meios e tecnologias fora da escola, dialoga com nosso interesse em analisar essa dimensão. Ao fim, em termos mais práticos, se trata de fazer análises ou estudos que possam conduzir à criação de pontes entre os contextos formais (escolares) e não formais.

Há uma tensão natural entre esses âmbitos, na criação de mídia, tendo em vista que os objetivos intrínsecos dos jovens tendem a ser diferentes dos fins instrumentais das escolas. Ao se envolverem com determinada prática de produção ou consumo de mídia, a justificativa remete a interesses culturais, relações com os pares, questões de identidade e aos prazeres intrínsecos das atividades (Lankshear; Knobel, 2010), bem como o ativismo destacado aqui. As preocupações explícitas com as aprendizagens valorizadas pela escola estão em segundo plano.

Sobre a relação entre educação e ativismo, Jenkins (2016) defende o potencial educativo da última noção, uma vez que as ações desse tipo colaboram para formar cidadãos com interesse em questões sociais coletivas, bem como pode proporcionar novas oportunidades de aprendizado. Mas os jovens frequentemente precisam de ajuda para serem capazes de transferir as habilidades adquiridas no uso social e recreacional das tecnologias para fins políticos.

## 5. Estudo empírico

### 5.1. Panorama sobre a produção midiática das ocupações

A rede social Facebook pode ser vista como instrumento fortemente significativo para a mobilização, principalmente em termos públicos e pela

capacidade de articular diferentes conteúdos midiáticos. Como notou uma estudante entrevistada:

*Para mim, ele [Facebook] foi um dos meios mais importantes na luta das ocupações, porque através das mídias sociais, das redes sociais – tanto o aplicativo como o Whatsapp, criar grupos do Facebook, páginas de luta na internet –, por que através disso nós conseguimos trazer os estudantes em massa para a nossa luta (D, estudante feminina da Capital – entrevista).*

Desse modo, houve a criação de páginas mais gerais de apoio ao movimento, bem como das dedicadas especificamente à ocupação de determinada escola. Dentre as 219 escolas com ocupações, 50 (23%) preocuparam-se em elaborar uma página do Facebook relacionada ao movimento.

Ao analisarmos as 42 páginas que estavam ativas em dezembro de 2016 (8 delas estavam indisponíveis) no período de 1º de novembro de 2015 até 31 de janeiro de 2016 (pouco antes do início das ocupações e algum tempo depois), observamos que a maioria tinha sido criada no contexto do movimento. Verificamos ainda, quanto ao número e tipos de conteúdos midiáticos, que, no período em questão, foram feitas 4800 publicações (postagens), com a seguinte ordem de grandeza, de acordo com as categorias do próprio Facebook: fotos (2029, o que representa 42,5% do total), publicações textuais (*status*) (1509 – 31,5%), vídeos (558 – 11,5%), compartilhamento de links (555 – 11,5%) e eventos (149 – 3%). Nota-se, portanto, que houve diversidade na manipulação de linguagens midiáticas.

Percebe-se, numa observação geral sobre o conteúdo semântico das postagens, que predominam publicações que buscaram construir a identidade do movimento – o que se relaciona à importância que Carpentier (2011) dá a esse aspecto –, mobilizando os estudantes e, também, tentando ressaltar a justiça da principal reivindi-

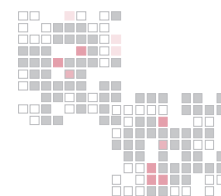


Figura 1 - Exemplos de memes produzidos durante as ocupações escolares



Fonte: <https://goo.gl/QBRRPf>, <https://goo.gl/yuvVvu> e <https://goo.gl/rtw4IU>

cação (cancelamento da reorganização escolar) e das que se agregaram ao movimento – como a defesa de escolas mais transparentes e democráticas. Pode-se dizer, portanto, que a produção foi um meio para a participação e também, ao indicar propostas e ser veículo de discussão, estratégia para qualificá-la.

Importante também quanto à identidade é o fato de que a produção da mídia pelos estudantes permitiu que muitos deles fossem **socializados** como ativistas, aprendendo a agir como militantes engajados numa causa com a qual tinham forte proximidade. Na produção de mídia juvenil nas ocupações, é saliente a aproximação entre o engajamento político e a cultura juvenil – como exemplificam os *memes* da Figura 1 –, que remete à noção de “política participativa”.

O midiativista e criador do Canal Secundarista<sup>6</sup> Lucas Duarte<sup>7</sup>, que ministrou oficinas em escolas durante as ocupações, faz uma importante ressalva: “a produção de mídia não foi foco dos estudantes [secundaristas], até porque a maioria estava muito ocupada com todos os deveres de uma

escola [ocupada] (segurança, cozinhar)...” (entrevista pessoal). No entanto, ainda que nem todos tenham produzido mídia, o consumo dos meios, inclusive da produção dos próprios estudantes e dos canais alternativos que cobriram o movimento, era inevitável, como notaram os estudantes:

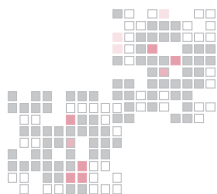
*As mídias independentes e tal sempre deram superapoio nas questões de violência. Sem dúvidas, essas mídias mais alternativas, a internet e as redes sociais foram bem importantes, principalmente entre os próprios secundas... (C, estudante feminina da Capital – grupo de discussão).*

Assim como esses espaços alternativos foram fundamentais para a constituição do engajamento e identidade do movimento, como já apontado, a consequente observação dos estudantes a respeito da imagem que foi sendo construída pela grande mídia sobre as ocupações foi peça importante para o desenvolvimento de uma postura crítica perante os meios, conforme observamos no relato:

*Eu vejo a importância da presença dessa mídia produzida pelos estudantes no sentido de trazer um olhar de: “Veja, existem diversas maneiras de se contar um acontecimento” e muitas das vezes, o modo como se conta esse acontecimento defende alguns interesses (A, estudante masculino da Capital – entrevista).*

6 Página do Facebook que surgiu no contexto das ocupações de 2015, compartilhando notícias das escolas, muitas vezes feitas pelos próprios estudantes, no seguinte endereço: <<https://www.facebook.com/pg/canalsecundarista>>.

7 Optamos por identificar apenas esse participante da pesquisa, de modo a darmos crédito ao seu trabalho, sem, por outro lado, causar-lhe prejuízo, o que poderia ser o caso dos estudantes, já que alguns ainda estão em escolas, e em algumas há, segundo relatos dos alunos, retaliações aos que participaram de ocupações.



A produção desses estudantes se mostrava estratégica na luta para mostrar o que a mídia ocultava, usar a tecnologia como forma de autodefesa, justificar o movimento publicamente, etc. Além disso, a própria mídia propiciava aprendizados. Nesse sentido, uma produção realizada por Lucas Duarte em conjunto com estudantes de uma escola ocupada, numa oficina, é exemplar. Trata-se do vídeo “Nós somos nossa mídia”<sup>8</sup> que, em um minuto e meio, apresenta uma série de recomendações para a feitura de gravações com celular, para proteger o grupo contra repressões. Duarte observa uma relação entre o aumento do número de vídeos de ações abusivas de autoridades, realizados pelos estudantes, após a postagem do trabalho mencionado. Os jovens teriam visto o filme e aprendido a fazer vídeos, o que justificaria o expressivo número de 500 mil visualizações que o trabalho teve no Facebook. Isso demonstraria também o modo de aprendizagem de uso da mídia – bem como de outras questões e conteúdos – fora da escola, de maneira informal, com o uso da internet principalmente. Segundo o ativista, ao dar oficinas aos secundaristas, notou que

*Olha que engraçado, o conhecimento técnico deles era raso [...]. A democratização do acesso da tecnologia é boa, no sentido de que todos têm uma câmera na mão, mas ao mesmo tempo não havia nenhuma técnica, nenhuma preocupação estética. Um ou outro tinha uma noção, mas era difícil de encontrar. Mas o que eu vi: os que estavam ocupando, os que estavam tomando a frente do movimento, eles eram bem astutos: eles pesquisavam tudo no Google (entrevista pessoal).*

Nas falas dos jovens que produziram mídia, a seguir, vamos reencontrar essa ideia de predomínio da aprendizagem informal para o uso das tecnologias de comunicação.

## 5.2. Mídia e contextos de aprendizado

Tendo em vista contrastar o que acontece no aprendizado formal e informal dos jovens a respeito das mídias, obtivemos informações de sete jovens que produziram conteúdos durante as ocupações, a partir das entrevistas e dados de questionário. O uso do questionário ou de entrevista, feita com dispositivos digitais (bate papo do Facebook ou telefone móvel), se deu a partir da escolha dos jovens, mas o roteiro de 14 perguntas<sup>9</sup> foi sempre o mesmo. Houve quase paridade entre os que optaram por responder textualmente (sem mediação) e os que foram entrevistados.

Os participantes eram de escolas da Capital (quatro) e da Grande São Paulo (três), e em termos de gênero foram quatro mulheres e três homens. Aliás, conforme as informações obtidas na questão 14 do questionário, teria havido diversidade racial e de gênero na produção de mídia durante o movimento. Isso tende a ser explicado pelos jovens devido a preocupações de representatividade geral dentro das ocupações e ao seu teor participativo.

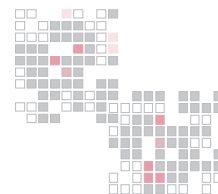
As questões 1 e 2, cujas respostas já foram exploradas, indagaram sobre a participação do jovem como produtor de conteúdos e sua opinião a respeito do papel da mídia nas ocupações.

A questão 3 buscava obter informações sobre o quanto a produção de mídia os tornava engajados com a causa das ocupações e com questões políticas mais gerais. As respostas seguiram um padrão interessante: a motivação poderia ser anterior, relacionada ao interesse prévio em questões sociais, no entanto, a produção obrigava os jovens a refletir mais tanto sobre o movimento quanto sobre sua participação nele, pois seu trabalho teria implicações que exigiam seriedade:

*Eu não diria que fiquei mais engajado com a causa [por ter produzido mídia], mas minimamente me deu mais visões sobre qual-*

8 Disponível no YouTube em: <<https://goo.gl/me2E58>>.

9 A íntegra do questionário pode ser vista nesse link: <<https://goo.gl/WrkKil>>.



*quer tipo de acontecimento, seus motivos e consequências, não que hoje eu consiga saber definir claramente todos eles, mas sei que eles existem. E também aumentou uma visão sobre as escolhas que são feitas na hora da publicação de algum assunto por alguma mídia (A, estudante masculino da Capital – entrevista).*

As questões 4 e 5 tinham o objetivo de compreender como os jovens adquiriram conhecimentos para a produção midiática e se isso havia se dado em contextos escolares ou se nestes a mídia havia sido utilizada. A utilização da mídia na escola é informada por apenas uma estudante, e nenhum dos jovens aprendeu alguma competência relacionada à manipulação de tecnologias na escola. Esse aprendizado ocorreu em cursos fora da escola (no caso de dois jovens), mas o que predominou foi o aprendizado informal, entre pares, e decorrente do próprio uso das tecnologias.

*A gente não teve muito dificuldade com os meios, as ferramentas usadas para criar os nossos vídeos, os nossos textos, porque a gente, assim, a nossa geração, ela é uma geração que já está muito conectada em tudo. Então eu posso pegar uma simples câmera de um celular superbarato e jogar no computador e fazer aquilo virar um filme, entendeu? (D, estudante feminina da Capital – entrevista).*

Por outro lado, essa mesma estudante nota uma relação importante entre conhecimentos escolares e produção midiática juvenil:

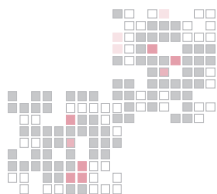
*A gente teve que fazer pauta, teve que fazer texto, teve que fazer escrita, tanto na parte do jogral quanto nos vídeos, que na maioria das vezes eram jogral, ou na elaboração de textos. A gente precisou ter um tema, uma introdução, um desenvolvimento e a conclusão daquele problema. Então, a gente teve que usar muitas aulas*

*de português [risos], muito tudo. Matemática para falar sobre o número de pessoas que seriam afetadas, o número de pessoas que estavam aderindo, a gente teve que fazer contas matemáticas para tocar nossa luta. A gente então utilizou basicamente todos os conhecimentos escolares para fazer uma mensagem, uma simples matéria. A gente teve que estudar muito.*

As questões 6 e 7 indagavam sobre a natureza (individual ou coletiva) e o processo (propiciando ou não aprendizado entre pares) das produções midiáticas realizadas nas ocupações e, eventualmente, na escola. O caráter coletivo das produções no movimento foi sempre destacado, bem como a possibilidade de aprender (e ensinar) com os colegas. Isso se relaciona ao caráter do movimento e à preocupação em produzir mensagens relacionadas aos objetivos comuns. O uso da mídia na escola pouco se dá, porém um dos estudantes nota que, em sua trajetória escolar, realizou trabalhos com a mídia em escola particular, mas não na pública. E na realização do trabalho percebeu troca de conhecimentos com os colegas.

Para entender se os jovens faziam pesquisa ou buscavam referências em produções comerciais ou de mídia alternativa, para realizar seus trabalhos midiáticos (nas ocupações ou na escola), as questões 8 e 9 obtiveram respostas divididas. Alguns dos jovens ativistas dizem que houve pouca influência de outras fontes, destacando o caráter “improvisado” do que fizeram. Outros afirmaram ter buscado referências, pois seria uma forma de tornar o material mais interessante e divulgar a causa.

*[...] assistimos a alguns vídeos de documentários que traziam um ar mais leve, às vezes cômico, mas que trazia uma informação de maneira extremamente compreensível, com bastantes elementos visuais,*



*e nessa pegada, queríamos desenvolver o nosso material* (A, estudante masculino da Capital – entrevista).

A preocupação com avaliar a “qualidade” (veracidade, correção, uso de argumentos) da informação da mídia, no contexto das ocupações e na prática escolar, foi tematizada nas questões 10 e 11. Esta prática quase não ocorre na escola (apenas uma estudante lembrou, com vaga memória, algo assim), no entanto, foi apontada por todos os produtores de mídia juvenis, em relação às ocupações. “Se fosse uma informação de cotidiano social, a gente via se aquela informação se encaixava com o que a gente vê, e a gente ia atrás de outras mídias também, geralmente alternativas” (C, estudante masculino da Grande São Paulo – entrevista).

Por fim, as questões 12 e 13 procuraram perceber a capacidade dos jovens utilizarem múltiplas tecnologias e plataformas, numa mobilização transmídia, no contexto das ocupações e eventuais produções realizadas na escola, bem como acompanhar as repercussões dos trabalhos, de modo a aperfeiçoar suas produções. Isso se relaciona à construção de uma “voz”, a partir da mídia, com o encontro de uma audiência e a capacidade de dialogar com ela.

Novamente, na escola isso pouco acontece, ao contrário da produção propriamente ativista, na qual, “os compartilhamentos e curtidas eram um meio pra eu me orientar sobre como produzir melhor e assim alcançar mais usuários” (V, estudante masculino da Capital - entrevista). Houve assim o trânsito das produções relacionadas às ocupações por múltiplos espaços, inclusive presenciais, como nesse relato:

*Fizemos um curta-metragem documentário e alguns teasers que traziam a nossa visão do que os movimentos de ocupações geravam aos nossos olhos. Realizamos exibições desse filme, e conversávamos com as*

*pessoas ao final da sessão para descobrir o que achavam, e ter esse feedback* (A, estudante masculino da Capital – entrevista).

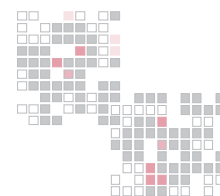
Em diferentes medidas, as competências que Jenkins et al. (2006) apontam como eixos de uma participação relevante na cultura contemporânea – como, por exemplo, a habilidade de escolher e combinar conteúdos de mídia e avaliá-los; a habilidade de agrupar conhecimentos e compará-los com outras pessoas com um objetivo em comum; a capacidade de seguir o fluxo de narrativas em diferentes plataformas – têm sido desenvolvidas pelos jovens pesquisados, em suas ações de produção de mídia ativista. Isso tem ocorrido, especificamente em relação ao conhecimento sobre as tecnologias, mais fora do que dentro das escolas.

## 6. Conclusão

É possível responder a questão de pesquisa inicialmente proposta sobre a relação entre o conhecimento requerido para a produção juvenil de mídia no contexto das ocupações e o que jovens aprenderam e vivenciam, de maneira geral, nos contextos escolares, afirmando que a relação existente, hoje, é fraca. A mídia, tanto em termos de análise quanto de produção, é pouco enfocada na escola. Por outro lado, os jovens tendem a aprender de maneira informal, a partir de seu acesso mais geral e ampliado às tecnologias (“pesquisando no Google”) e nos relacionamentos com os pares.

O estudo realizado nos leva a duas observações relevantes sobre a possibilidade de integração ou diálogo entre as práticas e conhecimentos obtidos por meio informal e os contextos escolares, com vistas ao desenvolvimento educativo.

Em primeiro lugar – como observado por uma jovem do estudo – vale ressaltar que os conhecimentos tradicionalmente escolares estão incorporados às práticas de mídia. Para fazer um roteiro de vídeo é preciso escrever, bem como



pesquisar, por exemplo. A melhor maneira de fazer a combinação dependerá, caso a caso, das diferentes situações pedagógicas e interesses de aprendizagem.

Em segundo lugar, as aprendizagens subsidiárias propiciadas pelo desenvolvimento de novas competências pelos jovens colocam, paradoxalmente, no caso da mídia ativista estudada, o

elemento técnico e instrumental da manipulação das linguagens em segundo plano. O que parece ter sido mais importante foi o **propósito de criação de mídia**, visto pelos participantes como suficientemente significativo para exigir buscas de conhecimentos. Essa é uma possível lição do ativismo midiático juvenil para contextos formais de educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENNETT, W. Lance (ed.). *Civic life online: learning how digital media can engage youth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. 206p.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? *Comunicação & Educação*, São Paulo, Ano XVII, n. 2, p.41-60, jul-dez, 2012.

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016. 352 p.

CARPENTIER, Nico. *Media and Participation: a site of ideological-democratic struggle*. Bristol, Reino Unido: Intellect, 2011. 408 p.

CENTRO de Mídia Independente de São Paulo. *Escolas Estaduais Ocupadas em SP #OcupaEscola*. 14 de dez. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/WVvga7>>. Acesso em: 28 de nov. 2016.

DAHLGREN, Peter (ed.). *Young citizens and new media: learning for democratic participation*. Nova Iorque: Routledge, 2007. 320 p.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Isabel. Una mirada sobre educación y medios en Brasil. *Infoamérica*, Málaga, n.5, p.113-122, enero-abril, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/dMmHtW>>. Acesso em: 28 de nov. 2016.

JENKINS, Henry. Youth Voice, Media, and Political Engagement - Introducing the Core Concepts. In: JENKINS, Henry, SHRESTHOVA, Sangita; GAMBER-THOMPSON, Liana; KLIGLER-VILENCHIK, Neta; ZIMMERMAN, Arely M. *By any media necessary: the new youth activism*. New York: NYU Press, 2016. p.1-60.

JENKINS, Henry, PURUSHOTMA, Ravi; WEIGEL, Margaret; CLINTON, Katie; ROBISON, Alice J. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century*. Occasional Paper. Boston, MA: MIT/MacArthur Foundation, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/628IbO>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. DIY Media: A contextual background and some contemporary themes. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. (Eds.). *DIY Media: creating, sharing and learning with new technologies*. Nova Iorque: Peter Lang Publishing, 2010. p.1-24.

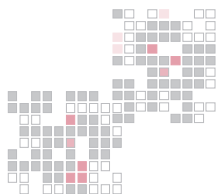
MENDONÇA, Ricardo. Popularidade de Alckmin atinge pior marca, aponta Datafolha. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 4 dez. 2015. Cotidiano. Disponível em <<https://goo.gl/JRwg8I>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

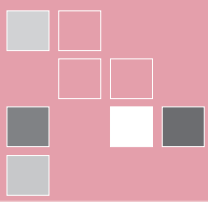
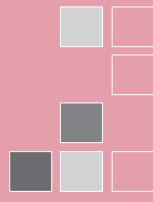
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v.49, n.2, p.393-417, jul-dez, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/RetWn1>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SCOLARI, Carlos A. Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS*, Madrid, n.103, p.13-23, feb-may, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/0zxH7m>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011. 104 p.

Recebimento: 08/04/2017  
Aprovação: 21/06/2017





# JUVENTUDE RURAL E NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE: UM ESTUDO DO USO DO CELULAR NO SUL DO BRASIL

RURAL YOUTH AND NEW FORMS OF SOCIABILITY: A STUDY OF CELL USE IN SOUTH OF BRAZIL

*JUVENTUD RURAL Y NUEVAS FORMAS DE SOCIABILIDAD: UN ESTUDIO DEL USO DEL TELÉFONO CELULAR EN EL SUR DEL BRASIL*

## Ângela Cristina Trevisan Felippi

■ Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e do Departamento de Comunicação Social da Universidade de Santa Cruz do Sul/RS, Brasil. Doutora em Comunicação Social pela PUCRS.

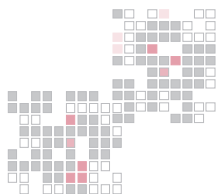
■ E-mail: [angelafe@unisc.br](mailto:angelafe@unisc.br).

## Ana Carolina D. Escosteguy

■ Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Doutora em Ciências da Comunicação e pós-doutorado na Westminster University (Londres/Inglaterra). Entre as principais publicações, destaca-se Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino-americana

■ E-mail: [carolad@pucrs.br](mailto:carolad@pucrs.br).

140





## RESUMO

O artigo origina-se de pesquisa que investiga o consumo de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) entre famílias rurais. Mais especificamente, os sujeitos nas suas relações tanto com a mídia tradicional, quanto com as novas mídias, num contexto de novas ruralidades. O recorte aqui está limitado aos usos do celular entre jovens rurais. São investigados dez jovens moradores de um mesmo município do sul do Brasil, que apresentam diversidade de usos do celular, porém com certa homogeneidade nas práticas com essa mídia enquanto grupo, com destaque para o estabelecimento de novas formas de sociabilidade mediadas por essa tecnologia.

**PALAVRAS-CHAVE:** CONSUMO; TICS; JUVENTUDE RURAL; TELEFONE CELULAR.

## ABSTRACT

The article originates from research that investigates the relationship between rural families and Information and Communication Technologies (ICTs). It investigates subjects in their relations with traditional media and with the new media as well, in a context of new ruralities. Mainly, the focus is addressed to reflections on the uses of cell phones among rural youth. The study is based on ten youth dwelling in the same municipalities of the South of Brazil, who present diverse uses of the cell phone, but with a certain homogeneity in their practices with this ICT, as a group. The conclusion points that there is an establishment of new forms of sociability mediated by this technology.

**KEYWORDS:** CONSUMPTION; ICT; RURAL YOUTH; CELL PHONE.

## RESUMEN

El artículo tiene su origen en el estudio sobre las relaciones entre familias rurales y los usos cotidianos de las Tecnologías de Comunicación e Información (TICs). Trata de los sujetos y su relación con los medios tradicionales, además de los nuevos, en contexto de una nueva ruralidad. De modo específico, trata de los usos del teléfono celular entre la juventud rural. Son investigados diez jóvenes residentes en una localidad del Sur de Brasil que presentan una diversidad de usos del teléfono aunque exista una homogeneidad entre ellos. La conclusión indica que se han configurado nuevas formas de sociabilidad entre ellos y mediadas por esa tecnología.

**PALABRAS CLAVE:** CONSUMO; TICS; JUVENTUD RURAL; TELÉFONO CELULAR.



## 1. Introdução

Na sociedade contemporânea, a tecnologia ganhou relevância que não encontra par em outros momentos, extrapolando seu caráter instrumental e atravessando a vida social como um todo. Entre os jovens rurais ligados à agricultura familiar<sup>1</sup>, numa dada região do Sul do Brasil, as TICs também têm se tornado uma realidade, embora escassamente visível como tema de pesquisa. Obviamente, há particularidades nos seus usos de TICs, decorrentes do acesso mais dificultado pelas condições infraestruturais do rural brasileiro, pelas limitações econômicas e pelo próprio universo cultural do grupo em questão.

O presente artigo<sup>2</sup> se origina de pesquisa maior que observa as práticas orientadas pela mídia ou relacionadas à mídia (Couldry, 2010) e procura descentrar a análise das relações discretas entre os atores sociais e as tecnologias<sup>3</sup>. O recorte espacial é a microrregião de Santa Cruz do Sul, caracterizada economicamente pela produção e beneficiamento do tabaco. A investigação trata dos usos e das relações que se estabelecem com as TICs, atravessados pelas circunstâncias específicas das condições de trabalho e vida social no rural contemporâneo. Embora a pesquisa em andamento contemple os membros de sete famílias rurais, neste artigo, o recorte são os jovens dessas famílias, totalizando dez sujeitos, de idade entre 14 e 25 anos<sup>4</sup>, filhos de agricultores ou agriculto-

1 Considera-se agricultura familiar como uma categoria social composta por famílias de agricultores com a propriedade de pequenas áreas de terra e que dispõem quase que exclusivamente ou exclusivamente do trabalho familiar, com certa organização produtiva e social própria, ancorada na diversidade.

2 Uma primeira versão deste artigo foi submetida ao Grupo de Trabalho Consumo e Processos de Comunicação do XXVI Encontro Anual da Compós, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo (SP), de junho de 2017.

3 A pesquisa tem financiamento do edital Universal 14/2014 – 2017, MCTI/CNPq.

4 O recorde etário de juventude para a pesquisa se aproxima da faixa etária proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que considera jovens os indivíduos entre 15 a 29 anos, e pelos organismos internacionais como ONU, que considera entre 15 e

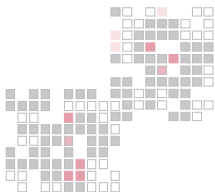
res, residentes na propriedade dos pais ou avós, com duas ou três gerações vivendo no mesmo lar e com posse e acesso de algumas TICs, entre as quais, o telefone celular.

Descreve-se a relação que eles mantêm com as TICs, com ênfase nos usos do celular. Nas famílias, as mídias tradicionais – jornais, rádio e televisão – são os dispositivos tecnológicos mais utilizados, sendo que a nova mídia – em especial, a internet – está distante para muitas das famílias estudadas. Entre os jovens que possuem esses dispositivos, o uso do celular tem se constituído no universo prático e simbólico (em especial, pertinente à geração) como um elemento dinamizador de novos espaços de sociabilidade (espaços de *wi-fi* livre na localidade rural próxima às propriedades rurais), viabilizando-se fundamentalmente como um dispositivo de lazer (jogos, redes sociais, conversas, namoros).

## 2. As TICs e o celular em perspectiva teórica

As TICs – compreendidas tanto como a mídia tradicional que engloba, entre outros meios, os jornais e revistas impressas, o rádio e a televisão, como a nova mídia, o telefone celular, o computador, os *tablets* e a própria internet – tornaram-se onipresentes na vida social contemporânea, portanto, tema central de inúmeras investigações. De modo simples, pode-se dizer que duas visões preponderam na análise sobre sua vinculação com a sociedade: o determinismo tecnológico em que a tecnologia é elemento central e determinante de mudanças sociais e culturais – perspectiva mídia-centrada; e a visão cultural onde a tecnologia é tanto um fenômeno tecnológico quanto cultural. Sendo assim, tais aspectos são mutuamente interdependentes e constitutivos das transformações sociais – abordagem da

24 anos. Na pesquisa, incorpora-se jovens de 14 a 25 por se entender que no grupo das famílias estudado, esses sujeitos apresentavam comportamentos de uso das TICs que os aproximavam, com distinções dos demais sujeitos da pesquisa.



mídia como parte de outros fenômenos.

Na primeira, entende-se que a técnica faz parte da composição dos processos comunicacionais, sendo elemento central nas sociedades moderna e pós-moderna. Por sua vez, na era da sociedade da informação e comunicação, ciência e técnica estão a serviço de interesses que moldam e delimitam o curso dos acontecimentos sociais. Com certo fascínio, também são vistas como instrumentos emancipatórios do ser humano, de acesso a bens e serviços, permitindo ao indivíduo, a partir do conteúdo simbólico presente nestes espaços de interação, questionar os dogmas que o cercam e o inibem de formar novas sociabilidades.

Em contrapartida, embora os processos de comunicação contemporâneos simbolizem uma mudança cultural global no modo de vida dos indivíduos, mudança esta associada a um arcabouço tecnológico difundido em nível global, nota-se, porém, usos distintos, diferentes apropriações, interações e acessibilidades (Hall, 1997). Canclini (2007, p.69), ao abordar as mídias, corrobora com a ideia de que elas, através do fenômeno da globalização, provocam “radicais mudanças simbólicas [...], tanto nas sociedades e nos sistemas de comunicação”, já que na contemporaneidade, o usuário está sujeito a uma gama de informações e serviços nunca antes visto na história da humanidade. Porém, o fato de uma tecnologia ser mundialmente difundida, não significa que seja usada e apropriada da mesma forma pelos diversos grupos sociais em contextos diferenciados.

Mais próxima dessa última abordagem, a matriz teórica da presente pesquisa assume que o desafio tecnológico não tem origem na tecnologia em si mesma, mas no papel que os meios exercem na vida cotidiana, nos seus usos e rituais. Isso significa inserir a presente investigação dentro do âmbito dos usos e apropriações das TICs e/ou das práticas de consumo midiático ou mesmo consumo de tecnologias domésticas,

em especial aquelas orientadas pela abordagem de Silverstone e Hirsch (1996). Esse marco teórico, também, está associado às contribuições de Couldry (2010) e Morley (2008). Em outras palavras, o foco está concentrado em revelar “como os meios [as tecnologias de informação e comunicação] fazem parte das temporalidades, materialidades e rotinas cotidianas” (Pink; Mackley, 2013, p.680).

Além disso, ressalta-se que é também imprescindível à compreensão dos processos de adaptação e convivência entre meios mais antigos e mais novos e, conseqüentemente, como tanto uns quanto outros fazem parte dos meios que são utilizados pessoalmente no ambiente doméstico, laboral e, também, público (Morley, 2008). Esse tipo de enfoque ajuda a reter em tensão, por um lado, as inovações técnicas e mudanças e, por outro, as formas sociais e dinâmicas culturais constituídas no cotidiano (Varela, 2010).

Nesse escopo, identificam-se aqui as relações que se estabelecem entre sujeitos e TICs, obrigatoriamente tomando um conjunto de artefatos tecnológicos interrelacionados que se complementam, convivem ou até mesmo se sobrepõem. No Brasil, constata-se que houve um aumento no percentual de domicílios brasileiros que possuem equipamentos de TICs na última década. Destaca-se o expressivo aumento da presença do telefone celular nos domicílios da zona rural entre 2009 e 2014, de 58% para 82%. Também é significativo o incremento em termos de computador portátil, de 2% para 13% (CETIC.BR, 2014 e 2009; PNAD, 2014).

Esses dados são apenas ilustrativos da presença desses equipamentos no meio rural, pois os objetivos que nortearam a pesquisa maior sobre os jovens rurais e seus usos de TICs tratam de: a) identificar as relações que se estabelecem entre sujeitos e TICs, obrigatoriamente, abrangendo uma gama ampla de artefatos tecnológicos inter-relacionados; b) descrever a presença



das tecnologias de informação e comunicação nos contextos domésticos e o uso e manuseio de variadas tecnologias domésticas, numa perspectiva histórica; c) situar tais usos e apropriações em contextos sociais e pessoais particulares, no nosso caso, em um “rural contemporâneo”, que não mais pressupõe uma dicotomia entre campo e cidade – o permanente deslocamento físico dos sujeitos entre um espaço e outro produz construções simbólicas mescladas e fronteiras porosas entre eles –, e em culturas familiares onde ainda existem claramente diferenças, no caso em destaque neste artigo, entre os mais jovens e os mais velhos, identificando espaços de tensionamento, negociação e reprodução de desigualdades.

### 3. O território em estudo

A pesquisa que dá origem ao artigo se desenvolve na microrregião de Santa Cruz do Sul, estado do Rio Grande do Sul, Brasil (Fig. 1). O território<sup>5</sup> que corresponde a essa divisão regional

5 Por território se compreende o espaço vivido, construído historicamente, na apropriação do espaço e nas relações de poder.

é composto por 16 municípios, parte com fortes características rurais, marcado economicamente pelo cultivo e beneficiamento do tabaco, atividades que começaram no período de sua formação, com a colonização germânica – marca cultural que se salienta no território –, nas primeiras décadas do século XIX. Os imigrantes desenvolveram o cultivo do tabaco e a fabricação artesanal do fumo e o controle dos negócios ficou com o capital local até a primeira metade do século XX, quando empresas internacionais do setor adquiriram os negócios locais, transnacionalizando aos poucos a produção. (Fig. 1)

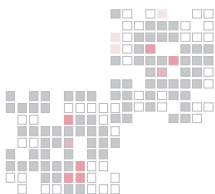
No espaço rural da microrregião predominam as lavouras de tabaco cultivadas em minifúndios com mão de obra familiar. Estão na microrregião também as empresas que fazem o processamento do produto no país, distribuindo sua sede entre cinco municípios, formando ali o maior complexo de processamento do tabaco do mundo. Neste espaço, processa-se cerca de 80% da produção de tabaco do Sul do Brasil (Silveira, Dornelles e Ferrari, 2012), de onde vem a quase totalidade da produção nacional.

As multinacionais do tabaco operam num mercado de grande competitividade, concentração do capital, megafusões e suas decorrências, constante inserção de novas tecnologias na produção e grande controle produtivo sobre a cadeia (incluindo a operação em regime de integração com os agricultores). No território em estudo, impactam essas questões, repercutindo em relações de trabalho cada vez mais marcadas pela dependência do agricultor com as indústrias do setor e pelo tensionamento cons-

Figura 1 - Microrregião de Santa Cruz do Sul e município de Vale do Sol



Fonte: Elaborado por Mizaél Dornelles.



tante relativo à permanência das famílias na atividade, muito embora toda estrutura produtiva e conhecimento acumulado, somados a poucas alternativas seguras de reconversão econômica dificultem o abandono da produção de tabaco.

A cadeia agroindustrial do tabaco opera numa dicotomia configurada por políticas de combate ao tabagismo, elaboradas em escala mundial e, no Brasil, implementadas pelo governo federal, e estratégias de incentivo à instalação de novos parques produtivos. Nesse embate, têm sido vencedoras as tentativas de manutenção e crescimento da agroindústria do tabaco (Silveira et al, 2011), em que pesem os entraves que a atividade carrega. A cultura é uma das principais de exportação do Brasil, que é o maior exportador de tabaco do mundo e o segundo maior produtor – ficando depois da China, que é disparado o primeiro.

A produção do tabaco é integrada, com contrato firmado com as indústrias beneficiadoras e o agricultor, e a cultura é temporária. Há envolvimento de toda família na produção, sendo os adultos de forma direta e os idosos e crianças, indiretamente. As famílias rurais produtoras de tabaco dão uma dinâmica social ao território ocupado, em parte resultado da própria forma como está organizada essa produção, com trabalho manual e mão de obra familiar.

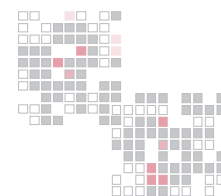
Os integrantes das famílias produtoras de tabaco têm um fluxo de deslocamento frequente aos centros urbanos regionais para acessarem bens e serviços que não encontram no rural e resolverem questões ligadas à atividade produtiva. Por outro lado, as empresas beneficiadoras de tabaco se deslocam rotineiramente às propriedades rurais, uma vez que o regime de integração da produção implica na presença de técnicos das empresas desde a assinatura do contrato da produção, até o fornecimento de insumos e o acompanhamento do andamento da lavoura. No mais, essas populações, se consideradas atores sociais de um complexo agroindustrial distribuído es-

pacialmente pelo planeta e com efetiva ação no local/regional, estão também em interação com o globo, em decorrência da presença das empresas do complexo, por meio de seus técnicos, dentro da propriedade no monitoramento da produção. As TICs fazem parte desta dinâmica local/regional/global, no fornecimento de informações, entretenimento e na viabilização das comunicações interpessoais mediadas.

Destarte, sobre a incorporação das TICs nos espaços rurais da microrregião, os agricultores familiares relacionados à produção de tabaco vêm tendo acesso aos bens culturais especialmente a partir da segunda metade do século XX, que coincide com a modernização da agricultura brasileira e, na microrregião, à presença do capital internacional na operação da cadeia do tabaco. Dados recentes fornecidos pelos serviços de aferição dos órgãos reguladores, somado ao conhecimento empírico dos pesquisadores sobre a região, indicam que o computador e a internet, bem como sinal de telefonia móvel começam a aparecer a partir dos anos 2000 e com mais força, depois de 2010. No caso do telefone celular, em muitas localidades do rural não há cobertura, noutras as operadoras informam que há sinal, o que não se confirma na prática. Com relação aos agricultores ligados à cadeia do tabaco, o Anuário Brasileiro do Tabaco (2016) faz referência ao acesso e à posse do computador, da internet e do celular pelas famílias produtoras de tabaco em todo Sul do Brasil: 49% das famílias têm computador pessoal, 47% têm acesso à internet e 94% têm celular na propriedade rural, embora a posse do bem não signifique condições de uso em plenitude.

#### **4. Pesquisando os usos de TICs no rural contemporâneo**

Na microrregião, foi delimitado o município de Vale do Sol para a pesquisa de campo. A população é de 11.077 habitantes, com 88,72% (9.828) residindo em área rural (IBGE, 2010). Esses ha-



bitantes constituem mais de duas mil famílias de agricultores, com média de quatro ou cinco integrantes em cada, que cultivam o tabaco como principal atividade agrícola, intercalado com outros cultivos ou atividades de pecuária, grande parte para subsistência.

Foram realizados seis deslocamentos ao município, com duas visitas a cada uma das sete famílias estudadas. Em cada família houve uma conversa coletiva inicial entre pesquisadores e residentes no domicílio, bem como a aplicação de formulários individuais com questões de caráter sociocultural e um formulário econômico, respondido por um membro da família que fornecia dados do núcleo familiar. Foram feitos, também, registros fotográficos durante as visitas. Posteriormente, cada pesquisador elaborou um relato de campo. Os formulários permitiram acesso a dados mais objetivos sobre as condições socioeconômicas do grupo.

A segunda visita permitiu a realização de uma entrevista individual com cada membro da família, excetuando-se as crianças (menores de 12 anos), na qual foram abordados aspectos relacionados às práticas de consumo das tecnologias da comunicação. A entrevista foi individual, feita a partir de um roteiro. O recorte deste artigo fica em dez sujeitos, de idade entre 14 e 25 anos.

O perfil dos jovens informantes indica que todos são nascidos em Vale do Sol, moradores do espaço rural do município, com alguma ascendência germânica, sendo filhos e netos de agricultores familiares produtores de tabaco, os pais são proprietários da terra, adquirida por compra ou herança. Os jovens pertencem a cinco famílias estudadas, são estudantes, agricultores ou têm ocupações profissionais do setor de serviços, mas relacionadas à atividade primária e um também trabalha como músico. Mas, mesmo tendo empregos formais, serem estudantes e mesmo estagiarem (caso de dois jovens que cursam o ensino técnico) fora da propriedade familiar, envolvem-

-se com a atividade produtiva da família. Com relação à escolaridade, dos dez jovens, apenas três encerraram os estudos no final do ensino fundamental. Os demais ou estão cursando o ensino fundamental ou o ensino médio de base geral ou técnico (agropecuária) ou ensino superior (horticultura, arquitetura).

Todos têm acesso às mídias tradicionais, a computador e a telefone celular no lar, porém, em alguns casos, não há sinal de telefonia na propriedade rural. Com relação à internet, alguns jovens têm acesso em casa, outros somente pelo celular fora dela e no ambiente de trabalho, nos casos dos jovens com empregos urbanos.

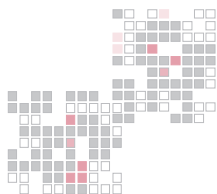
##### 5. Os jovens rurais e seus usos das TICs

A configuração do grupo de informantes como um grupo com certa homogeneidade se deu mais do que pelo recorte etário. Percebeu-se que especialmente a nova mídia está dinamizando as relações interpessoais mediadas e gerando sentidos semelhantes sobre as mesmas entre eles.

Muito embora em boa parte das propriedades o celular e a internet, por exemplo, tenham sinal inexistente ou precário, essas tecnologias têm estimulado conversas e envio de mensagens entre amigos, familiares e casais; escuta de música; jogos em grupo, entre outras formas mediadas de interação. “É, no celular é mais questão de, de comunicação, né. Comunicação, fala com outra pessoa, que nem me comunica com minha namorada, que tá mais longe, né” (HZ)<sup>6</sup>.

É possível considerar que há uma intensificação da comunicação entre os jovens que estão no meio rural, mas também desses com pessoas que vivem nas cidades. Nessa última direção, nota-se a redução das distâncias entre espaço rural e urbano e um trânsito entre eles mais acentuado, seja pela melhoria da infraestrutura das estradas e do transporte, seja via o uso de TICs, mais especificamente, o telefone celular. Talvez seja essa

<sup>6</sup> Os jovens são identificados pelas iniciais dos seus nomes.



uma razão para que não se observe no grupo estudado uma forte atração para a migração. No período da pesquisa apenas um jovem migrou para a cidade, embora todos tenham manifestado desejo de permanecer no campo.

Com relação às mídias tradicionais, os informantes: assistem à televisão, ouvem rádio e têm jornal (local ou regional) no lar. A relação com essas mídias é antiga, acompanha um comportamento etário e uma oferta de mídia que obedece aos padrões convencionais. Quando crianças, assistiam a desenhos animados e a programação adulta com a família; ouviam rádio, de forma coletiva. Passam a se interessar por jornais na juventude e na vida adulta, no caso dos que nela já estão. Na atualidade, dentre as mídias tradicionais, a televisão parece ter a preferência, pela qual veem filmes, novelas e telejornais.

Para os que têm acesso, a nova mídia vem ganhando lugar, dando espaço a uma audiência mais individual do que coletiva. Entretanto, esse uso individualizado não desestrutura e/ou desagrega o convívio familiar como algumas pesquisas do ambiente urbano aferem, já que a especificidade da atividade produtiva da agricultura familiar e a vida no campo implicam tanto o compartilhamento da dinâmica do trabalho quanto o da vida doméstica (Escosteguy et al, 2014).

Sobre a posse dos aparelhos, a maior parte dos jovens teve seu próprio celular por volta dos onze ou doze anos. Foi adquirido pela família, em boa parte dos casos numa compra coletiva, quando todos os membros passaram a ter seu primeiro aparelho. Outra via se configura quando aparelho foi usado por um familiar e é cedido ao jovem. Entre os jovens, os usos majoritários são para mensagens, escuta de música, acesso à internet com destaque às redes sociais (Facebook) e ligações telefônicas. Os jovens que trabalham, destacam seu uso para os contatos de trabalho. Possuir um telefone celular, para estes jovens, também, é requisito para integrar um grupo, ou

seja, dispositivo de identificação e diferenciação. “Pra mim, também foi, assim, interessante, porque quando eu ia no colégio, né, todas as minhas amigas tinham e eu não” (AP).

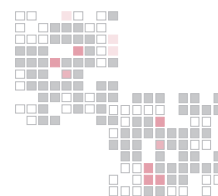
No caso do computador, os relatos são de que a aquisição veio do estímulo dado pela escola. Percebeu-se um discurso quase unânime das famílias de que o computador permitiria melhorias no aprendizado, bem como oportunidades profissionais futuras aos filhos. Os pais valorizam a aquisição de novos saberes e novas práticas, ainda que o poder decisório se concentra mais na figura paterna, embora em duas das famílias investigadas a mãe tenha tido papel central na entrada do computador no lar. Já a relação direta da escola com a mídia ocorre por meio da informatização das escolas, equipadas com salas de informática e aulas de iniciação para os estudantes no ensino fundamental e médio.

“Já tinha feito o curso, é, quando eu ia no colégio” (AP).

“Na escola nós acessemos a internet só quando tem aula de computação, ou quando o professor insiste em levar nós pra sala computação...” (MoC).

Quando o computador (notebook/tablete) entra no lar, os usos passam a ser diversos, não se restringindo às questões escolares ou do trabalho, apontando para a refuncionalização simbólica (Winocur, 2009). Em casos em que não há acesso à internet no lar, os jovens usam a mídia com jogos disponíveis em CDs, ou a usam fora de casa, em espaços públicos e na escola ou universidade, onde têm acesso à rede, tanto de telefonia, quanto à internet. Em casos que há internet no lar, o computador serve para assistir a filmes, ouvir música, fazer pesquisas para escola e, principalmente, acessar as redes sociais.

As falas dos jovens indicam um uso da nova e, também, da mídia tradicional para o lazer, embora sua aquisição seja justificada pelo estudo ou trabalho. Acredita-se que como a entrada das



TICs no campo brasileiro tenha sido marcada pelo rádio e pela televisão, mídias com grande parte do conteúdo voltado ao entretenimento, somado a pouca oferta de lazer, as novas mídias sejam igualmente transformadas em meios de lazer e de sociabilidade.

“(…) Eu não entendo muito direito de mexe em internet, né? Só assim, mais ou menos mexe, que nem no Facebook, essas coisas, né?” (AP).

“Óia, a internet aqui é quase só pra Face[book], só pra isso, tem, a gente pesquisa umas coisa quando quer saber, umas notícia umas coisa a gente pesquisa” (MoC).

Com esses usos e sentidos, no espaço rural estudado, constatou-se que os jovens têm buscado alternativas de uso da internet, buscando o uso em lugares com conectividade, driblando as dificuldades técnicas – ausência de conectividade – presentes em algumas propriedades rurais. O acesso se dá prioritariamente pelo celular, devido à mobilidade e à posse individual do aparelho. No rural de Vale do Sol, uma sede da localidade onde vivem parte dos informantes tem se tornado espaço de encontro dos jovens para acesso à rede, dando uma nova dinâmica ao espaço.

“É, fiquemo quase três, quatro horas ontem de noite acessando internet. (...) Dentro do carro. Daí quando enjoa volta pra casa” (AP).

A especificidade dos usos das mídias no rural decorre de uma série de fatores. Destaque na realidade da agricultura familiar para a linha tênue que divide o tempo e o espaço de lazer e de trabalho. O trabalho coletivo familiar e sem a presença de empregados externos à família, feito no entorno do lar e durante todos os dias da semana, dá uma dinâmica própria ao grupo, para o qual não só espaço, mas tempo de lazer e de trabalho têm limites estabelecidos internamente, pela rotina e dinâmica da própria produção, com sazonalidades. Os usos das TICs acompanham

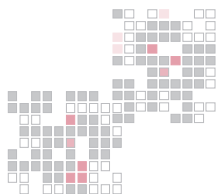
esta performance. Em período de intenso trabalho na safra do tabaco, por exemplo, as TICs são quase que deixadas de lado. Nos períodos de menor atividade laboral, nos finais de semana e em dias impróprios para o trabalho no campo, as mídias ganham espaço na rotina das famílias e dos jovens.

## 6. Considerações finais

A presença da nova mídia – em especial, o telefone celular e o computador, com ou sem acesso à internet – é um dos componentes da ruralidade contemporânea estudada, com certeza, ocasionando alterações de distintas ordens, já evidenciadas na seção anterior. Contudo, sua chegada se articula com práticas de consumo destas tecnologias já consolidadas. Ainda permeando o “novo” rural, as tecnologias digitais se ligam a outros elementos – incremento da escolaridade, possibilidade de ocupações profissionais não agrícolas e maior mobilidade física – que, também, estão compondo os universos culturais da juventude rural contemporânea.

Ao penetrar na vida cotidiana dos jovens, a internet, o celular e o computador, como diz Winocur (2009, p.13), podem estar funcionando “imaginariamente como *artefatos rituais* [destaque nosso] para controlar a incerteza, neutralizar a dispersão familiar, evitar a fragmentação biográfica, garantir a inclusão e exorcizar os fantasmas da outridade”. As reiteradas declarações de que as TICs, sobretudo, a presença atual do telefone celular no meio rural, oferecem segurança, são indicativos que documentam tal situação.

Essa condição permite afirmar que se vive num mundo, como nos diz Silverstone (2005, p.191), “de ubiquidade invasiva da mídia”. Contudo, reitera-se a pertinência de assumir uma perspectiva teórica que descentre os meios do marco analítico com o objetivo de melhor compreender os processos de entrelaçamento entre tecnologias e vida cotidiana (Morley, 2008). Daí a insistên-





cia em tomar autores, entre outros citados anteriormente, que reivindicam o estudo de práticas orientadas pela mídia. Como já foi dito em outro lugar (Escosteguy et al, 2015/2016, p.335) “as práticas tornam visíveis atividades conformadas por hábitos, sem reflexão, fortemente ancoradas em contextos que lhe dão sentido”.

Destarte, o estudo revela que tanto a vida social cotidiana, quanto aspectos de caráter mais pessoal e, sobretudo, os modos de viver dos jovens, estão sendo afetados e reorganizados pela presença das TICs, principalmente, com a chegada do telefone celular e da internet. A nova mídia vem reconfigurando certas práticas e sentidos em torno da tecnologia, do trabalho, dos relacionamentos, enfim, da vida como um todo.

O estudo ainda não está concluído e o artigo se apresenta como um primeiro olhar focado sobre o grupo dos jovens e o uso da nova mídia, com destaque ao celular, que ainda merece maior reflexão. Sobretudo, no que se refere às diferentes apropriações e usos no que diz respeito ao gênero. Dos dez jovens, duas são mulheres (AP e DA) e elas relatam, por exemplo, que o telefone celular é frequentemente utilizado como forma

de manter os laços familiares já que ambas vivem relativamente distantes da casa dos pais. Assim, o celular é utilizado como meio de encurtar as distâncias e permanecer em contato com aqueles que se encontram separados. Com certeza, esse uso indica um papel específico desempenhado pelas mulheres na manutenção dos vínculos familiares. Além disso, observou-se que as duas jovens, também, relatam não ter tanta familiaridade com o dispositivo tecnológico em si mesmo o que poderia estar reafirmando a visão de que o campo da tecnologia é mais masculino do que feminino. Esse tipo de evidência corroboraria a importância em assumir uma perspectiva histórica, como sustenta Varela (2010, s/p): “en lugar de considerar los medios actuales como produto de una ruptura radical con los anteriores, entiendo que los medios actuales son producto de una historia previa y que llevan inscriptas las huellas de esa historia”. Daí a necessidade de manter em foco uma gama ampla de artefatos tecnológicos interrelacionados, isto é, a interação entre meios, os usos que emergem na sua entrada na vida cotidiana, bem como as transformações que ocorrem ao longo do tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DO TABACO 2016. Santa Cruz do Sul: Editora Gazeta Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <[http://www.editoragazeta.com.br/wp-content/uploads/2016/12/PDF-TABACO\\_2016.pdf](http://www.editoragazeta.com.br/wp-content/uploads/2016/12/PDF-TABACO_2016.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2017.

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. *Juventude Rural em Perspectiva*. São Paulo: Mauad, 2007, p.35-52.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CETIC.BR – Centro de estudos sobre as tecnologias da informação e da comunicação. Pesquisas e indicadores sobre TIC a Domicílios, 2014. Disponível em: <<http://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

COULDRY, N. Theorising media as practice. In: BRAUCHLER, B.;

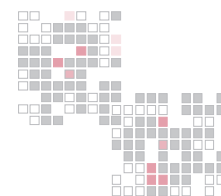
POSTILL, J. (orgs.) *Theorising media and practice*. Nova York: Bergham Books, 2010.

ESCOSTEGUY, A. C.; FELIPPI, A.; GUERIN, Y.; DORNELLES, M. Famílias rurais produtoras de tabaco e sua interação cotidiana com tecnologias de comunicação: a reorganização da vida pessoal e familiar. *Revista Chasqui*, n.130, p.329-345, dez/2015-mar/2016.

FROEHLICH, J. M. Identidades e tradições reinventadas: o rural como tema cenário. In: CARNEIRO, M. J. (Org.). *Ruralidades Contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012, p.201-226.

HALL, S. A. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 22(2), 1997, p.15-46.

MORLEY, D. Medios, modernidad y tecnología. *La geografía de lo*



nuevo. Barcelona: Gedisa, 2008.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 2011. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso\_a\_internet\_e\_posse\_celular/2011/PNAD\_Inter\_2011.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2016.

PINK, S.; MACKLEY, K. Saturated and situated: expanding the meaning of media in the routines of everyday life. *Media, Culture & Society*, 35 (6), 2013, p.677-691.

SILVEIRA, R. L. L. et al. *Rede agroindustrial do fumo e a dinâmica de organização espacial e de usos do território na região Sul do Brasil*. [relatório de pesquisa]. Santa Cruz do Sul, RS. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2011.

SILVEIRA, R. L. L.; DORNELLES, M.; FERRARI, S. Expansão da cultura do tabaco no sul do Brasil (1996-2006): características, mudanças e persistências na produção de tabaco e nos usos do território. In: *Biblio3W: Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Barcelona, v.17, n.987, 2012. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-987.htm>. Acesso em: 6 fev. 2015.

SILVERSTONE, R.; HIRSCH, E. (eds) *Los efectos de la nueva comunicación*. El consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia. Barcelona: Bosch, 1996.

SILVERSTONE, R. The sociology of mediation and communication. In: CALHOUN, C.; ROJEK, C.; TURNER, B. (orgs) *The sage handbook of sociology*. Londres: Sage, 2005.

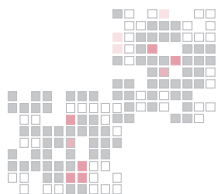
SINDITABACO. *Brasil é líder mundial em exportação de tabaco*. Disponível em: <http://sinditabaco.com.br/sobre-o-setor/exportacoes>. Acesso em: 22 abr. 2015.

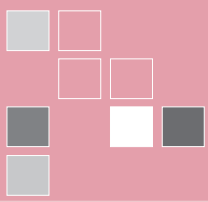
SINDITABACO. *O Mundo rural no horizonte dos jovens: o caso dos filhos(as) de agricultores familiares de Ouro/SC*. Tese – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82617/184359.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 abr. 2016.

TOLEDO, E. N. B. *A juventude rural e os desafios sucessórios nas unidades familiares de produção*, 2008, julho 29. Disponível em: <http://www6.rel-uita.org/agricultura/desafios\_juventude\_rural.htm>. Acesso em: 8 fev. 2016.

VARELA, M. *La dinámica del cambio en los medios*. El miraba televisión, you tube. FLACSO, 2010.

WINOCUR, R. *Robinson Crusoe ya tiene celular*. Cidade do México: Siglo Veintiuno, 2009.





# EDUCOMMUNICATION: A THEORETICAL APPROACH OF STUDYING MEDIA IN SCHOOL ENVIRONMENTS

EDUCOMUNICACIÓN: UN ENFOQUE TEÓRICO DEL ESTUDIO DE LOS MEDIOS EN ENTORNOS ESCOLARES

*EDUCOMUNICAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA DO ESTUDO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO EM AMBIENTES ESCOLARES*

## Julio César Mateus

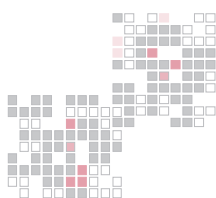
■ Doctorando en Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra, Barcelona (UPF). Becario del Departamento de Comunicación y Máster en Estudios Avanzados en Comunicación Social por la UPF.

■ E-mail: julio.mateus@upf.edu

## María Teresa Quiroz

■ Profesora principal de la Universidad de Lima (UL). Doctora en Sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Sus trabajos más importantes son: Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú (1993); La edad de la pantalla. Tecnologías interactivas y jóvenes peruanos (2008), Sin muros. Aprendizajes en la era digital (2013).

■ E-mail: tquiroz@ulima.edu.pe



## ABSTRACT

Edu-communication is a field of study founded by the Latin American theoretical currents of liberating pedagogy, popular communication and cultural studies. This essay reviews their foundation and recent theoretical development in Peru. The three fundamental contributions of edu-communication are as follows: recognizing inter-subjectivity as being a critical element for understanding the interactions between individuals and media, the attention assigned to cultural communicative practices and political dimensions, and its focus on the individual rather than on the technological device, deviating from the more instrumental theoretical perspectives.

**KEYWORDS:** EDU-COMMUNICATION; MEDIA EDUCATION; LATIN AMERICA; PERU.

## RESUMEN

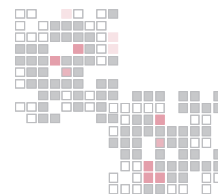
La educomunicación es un campo de estudio fundado por las corrientes teóricas latinoamericanas de la pedagogía liberadora, la comunicación popular y los estudios culturales. Este trabajo revisa sus fundamentos y desarrollo reciente en el Perú. Las tres contribuciones fundamentales de la educomunicación son: el reconocimiento de la intersubjetividad como elemento crítico para la comprensión de las interacciones entre individuos y medios, la atención a las prácticas culturales comunicativas y su dimensión política, así como su enfoque centrado en las personas antes que en los dispositivos tecnológicos, diferenciándose de otras perspectivas más instrumentales.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCOMUNICACIÓN; EDUCACIÓN MEDIÁTICA; AMÉRICA LATINA; PERÚ.

## RESUMO

A educomunicação é um campo de estudo fundado por correntes teóricas latino-americanas da pedagogia libertadora, da comunicação popular e dos estudos culturais. Este trabalho revê os seus fundamentos e o desenvolvimento recente no Peru. As três contribuições fundamentais de educomunicação são: o reconhecimento da intersubjetividade como um elemento crítico para a compreensão das interações entre indivíduos e os media, a atenção às práticas culturais de comunicação e a sua dimensão política, bem como o seu foco primeiramente centrado nas pessoas do que nos dispositivos tecnológicos, opondo-se às teorias mais instrumentais.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCOMUNICAÇÃO; EDUCAÇÃO DE MÍDIA; AMÉRICA LATINA; PERU.



## 1. Introducción

The increasing penetration of mass media since the middle of the previous century has created an intense bond with the school as a site for experimentation and the society's cultural formation. The most recent technological innovations have invigorated this relationship by alternating between two theoretical interests: on the one hand, it explains how media can contribute in improving the learning quality, and on the other hand, it describes the method of empowering citizens to live in a mediated environment. From this dual interest, during the mid-80s, a theoretical field called educommunication has developed in Latin America, and currently constitutes a dynamic line of research with a life of its own. Initially, it was a field where the disciplines of education and communication converged; subsequently, it became a field of interdisciplinary interest with theoretical tensions. This article addresses these issues. We present the Latin American characteristics of educommunication from its origins to contemporary times and its recent development with respect to academic output in Peru.

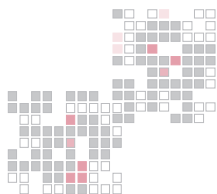
At the outset, it is important to recognize that there is great conceptual dispersion in referring to the same problem of the study, that is, the relationship between media and school. Concepts such as media education or media pedagogy; media, visual, or informational literacy; new literacies; and digital or informational skills appear in the literature, sometimes as synonyms or as different models. For the purpose of clarity, we define educommunication as being a theoretical field interested in the dialogic relationship between media (so-called “mass” or “traditional,” “new” or “social,” or “information and communication technology [ICT]”) and its impact on the educational environment or on its main actors: students, teachers, and parents.

## 2. A Brief Historical Review

Since there is evidence regarding educommunication from the first half of the twentieth century in terms of initiatives and projects in different parts of the world, it is impossible to attribute a specific nationality to this concept. For political and idiomatic reasons, the Anglo-Saxon concept of “Media Literacy” became the most widespread. Even today, it is almost impossible to find publications in English related to Latin American authors—including Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez, or Daniel Prieto Castillo—who began developing the concept of educommunication during the 1960s. Other Southern authors, such as Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán, Jesús Martín-Barbero, or Néstor García-Cañclini, have achieved more recognition, albeit delayed.

Educommunication differs from others in its focus on the political and cultural dimensions of the communicational processes, considered to be a characteristic feature of the theories developed in Latin America. Various authors agree about the existence of a paradigm in communication research conceived from this region (Barranquero, 2011; Waisbord, 2014; Dutta, 2015). This development is a product of a set of “historical singularities”—military dictatorships, economic dependency, cultural imperialism, exclusion of popular sectors—which conceived communication as being a instrument central to social change and entrenchment in the democratic system. (Barranquero, 2011, p. 4).

In addition to the aforementioned “historical singularities,” the process of theoretical construction of a Latin American paradigm was marked by its fundamental criticism about the hegemonic paradigms of those years, similar to Harold Lasswell's functionalism or Everett Rogers' diffusionist approach. As indicated by Beltrán (2004), the Latin American theorists were the first to contradict these ideas that dominated the com-



munication studies: “The gross failure of the classic development model was soon acknowledged everywhere. [...] There was now ample recognition that without major structural changes securing equity, within nations and between nations, a genuine, democratic, and widespread development was impossible”.

The failure of many projects supported by these models facilitated the creation of alternative proposals; this further led to the emergence of communication for social change founded on the ideas of popular participation and the empowerment of citizens through the appropriation of media (Dutta, 2015).

According to Waisbord (2014), in contrast to the academy in the USA or Europe, the research in Latin American communication shares common theoretical roots, built from an interdisciplinary, and not limited, interest in the study of human communication, a subject that occupied the main scientific interest of “developed” countries. This feature allowed a more dynamic—and sometimes chaotic—view of the mass communication phenomena and the technological impact on social life, analyzed from more complex cultural and political perspectives.

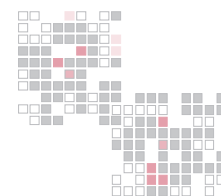
While the global impact of the theory produced in Latin America has been limited—due to the epistemological marginalization of approaches different from positivists or functionalists, the existence of a scarce dialog between Northern and Southern authors, and the cultural barriers that have prevented its proper broadcasting—some of its constituent elements have also been recognized: the insistent search between theory and practice, critical nature of its production, its interest in power relations or the censorship of the communicative dependency and its research agenda based on culture, identity, or social and political development issues, among other characteristic features (Barranquero, 2011). It is observed that many of

these traits nurtured the educommunicative approach.

### 3. Theoretical Bases of Educommunication

In 1980, with the UNESCO’s publication of the McBride report, two important points are indicated: first, the need of a fairer global communicative model is institutionalized, wherein the marginalized countries—which includes the Latin American countries—have a relevant participation in the production of messages, and second, the recognition of certain media influences over people initiated a cross-disciplinary convergence between education and communication. This convergence, which acquired the label of educommunication in Latin America, was introduced in response to media power with the objective of providing students with the tools to develop a critical reception. Thereon, Ismar de Oliveira (2009) defines educommunication as being a dialog field on four issues: qualified reception, popular education, collective articulation for social change, and its recognition as a right that must be included in public policies, in recent years.

A theoretical reference for educommunication is the work of Paulo Freire; this is because it rescues the political dimension of social change-oriented education and its liberating function, which enables students to produce and construct knowledge related to their environment through dialog. Furthermore, Freire (1970) criticized the vertical and authoritarian sense of the education system, proposing the construction of a dialog enriched by the students’ experiences and their way of viewing the world. Likewise, he highlighted the orality as being the beginning which links the learner’s emotion with the written word, introducing new types of textuality beyond the canonical. In its proposal, communication is not limited to the printed culture, but includes all the orality and media that al-



lows free expression for individuals.

Len Masterman (2001), British theorist of Media Literacy, published a conceptual framework that acknowledges the influence of educational thought of Freire and allows us to identify at least five relevant aspects that act as theoretical premises of educommunication: (i) the recognition of media messages as social constructions; (ii) the development of self-hermeneutic languages, codes, genres, and conventions of any type of text; (iii) the role that the audience plays in negotiating the meaning of textual signifiers; (iv) the problematization of the representation process in media linked to power and ideology issues; and (v) the political, economic, and cultural impact of a for-profit media industry existence.

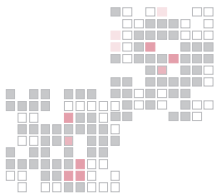
Another pivotal reference to the educommunicative proposal, from the cultural studies, is proposed by Martín-Barbero who stated that printing had defined a paradigm of communication marked by the linearity of the written text, which determined the development of the modern school institution. This linear model resulted—as criticized by Freire—in subordination of learners to reading one unique type of text, i.e., the printed text. In this context, the school has consistently refused to accept the cultural off-centering traversed by the book as an intellectual hub and as a privileged tool for accessing information, ignoring the changes in the circulation paths of knowledge as a profound social transformation. Further, that is where the second dynamic that configures the communicative ecosystem in which we are engaged is situated: it is dispersed and fragmented, and it can circulate outside the sacred places and social figures who administered it. Moreover, the school orients toward adopting defensive attitudes against communication ambients that are extraneous to education or toward disguising underlying problems with technology:

The challenge posed by a communicative eco-

system leads to the emergence of a different culture, different manner of viewing and reading, and different manner of learning and knowing. The defensive attitude is limited to identifying the best of the traditional teaching model with the book and anathematizing the audiovisual world as a world of frivolity, alienation, and manipulation (Martín-Barbero, 2003). For Martín-Barbero, new cultures and other methods of viewing and reading as well as learning and knowing emerge. Mass media alters the hierarchies and circuits of knowledge within the family (to provide access to all types of information, for example, as media promotes children's participation in the affairs of the elders) and school (to break the rigid sequentiality with which information was delivered). On similar lines, he emphasizes that these changes constitute defining “revolutionary movements” that indicate the need for upgrading an educational system that does not respond to the social system, where media plays a dynamic cultural role at all levels.

Finally, for supporting popular communication, Latin American educommunication undertakes a fundamental role of reducing social inequalities and overcoming the obstacles to accessing knowledge, ideas from which diverse tele-education projects emerged mainly through community radio stations. The disinterest of many Latin American governments to provide quality education—understood as training of critical citizens—stoked the need of using mass media for these purposes. Media, from this perspective, is seen as an opportunity for encounter, expression, and citizenship training; further, educommunication was interested in these processes (which include citizen journalism and literacy through media experiences) (Renó, 2015).

To summarize, educommunication proposes its model based on dialog—as an expression of horizontal communication—and the recognition of political and cultural contexts from which



it conceives learning as being a liberating process that assumes knowledge to be a collective creation. It endorses the concept that society is inherently mediated and that the school cannot be a mute spectator when faced with such a condition. Considering this view, media plays a mediation or intermediation role that does not necessarily facilitate the communication process but creates new problems and challenges which require more complex viewings. Thus, this theoretical perspective discusses the notion that technology is, implicitly, an end in itself, and instead, it proposes a dialogic approach based on communication as a tool for reflection and not just for the transmission of content along with the consequences that it entails. (Barbas, 2012)

#### 4. Research on educommunication

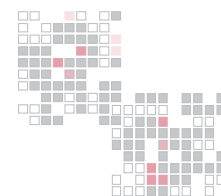
In Peru, education is a recurring topic on the local research agenda for two important reasons: the poor results obtained by the country in international tests, such as the PISA report, and the growing penetration of media technologies in society. Thus, this leads to, on the one hand, a stronger discussion regarding the quality of educational service in the country, and on the other hand, the urgency to have public policies about educational technology. Since the 1990s, successive governments initiated large-scale technology purchase projects: models of satellite tele-education, the creation of technological resource centers (computer laboratories) and one-on-one projects, such as *One Laptop per Child (OLPC)*. This stimulated the development of empirical research aimed at evaluating the communicative processes, based on the access and characteristics of media use, as well as for recognizing the material and symbolic barriers presented by the integration and technological appropriation processes in school contexts. This evidence has allowed a dialog between authors and various theories.

Work assessing the availability, access, and

consumption of mass media among students was initially motivated by a growing concern among teachers and parents, as well as educational authorities, regarding the effects that audiovisual media consumption could produce among students (Quiroz, 2013). It became increasingly more logical to think that education is not only a pedagogical and psychological process through which one can acquire knowledge but is also media that broadens the perspective of the world, impacting the methods of socialization and communication, value reality, as well as certain behavioral patterns and attitudes. According to Marshall McLuhan (1957), the walls of the schools begin to erode with the intrusion of media into people's lives.

The initial researches allowed the confrontation of the immediatist vision regarding the harmful effects of media on the youth. Similarly, they inspired and promoted further studies in extracurricular areas that young people associate with media and the weight of these conditions while interpreting the changes that arose. The images and sounds supported by media allowed for new perspectives and knowledge of the outside world, permeating the imagination of children and youngsters, accustomed to the discourse imposed by adults. Technologies are conceived as supporting new links and new possibilities of access and knowledge production. At all times and from the beginning, the purpose was mainly to rethink education by integrating new resources to achieve a quality education, to abandon moralistic stances and convictions of media, and focus on the points of the necessary transformations that education should promote. As noted by Martín-Barbero, the most useful theoretical approaches hinder the understanding of cultures originating outside the school system or the ones that are expressed in media:

*The divorce of the culture used by teachers to think and talk from the culture that*





*the youth uses to perceive and sense grows deeper every day. In the meanwhile, the school attempts to cover its communication crisis by implementing rituals of technological modernization and by reducing its conflict, with the audiovisual and computer cultures, to a discourse of moral lamentations (Quiroz, 1993, p. 17).*

Educommunication provides a perspective that exceeds the moralist and defensive criticism against media, and particularly, against television, which has led to gaining control of its content or regulating its consumption in schools. For educommunication, the critical use of television and other media triggers participation allowing new senses and meanings. This implies the consideration of the public in its heterogeneity, given the unequal distribution of material and symbolic goods, and admitting that the link between users and media is not primarily rational and cognitive but emotional. The critical reception leads to a perspective that signifies the return to the subject and its logical and crucial possibilities; this issue will be much more important for the development of the Internet. Nowadays, the discussion regarding the genuine role that audiences perform prevails and demands more theoretical attention because of its dynamic statute. (Livingstone, 2015) In a similar manner, nowadays, the role of collective participation is discussed: Participatory culture shifts the focus of literacy from one of individual expression to community involvement (Jenkins et al., 2009, p. 4).

From the educommunication perspective, technology has always played an important social role, linked to notions of progress and power. The control of the technological means and the cultural changes generated through them are topics of great interest to the social science and political science disciplines. Manuel Castells, in his book *Communication Power*, argues that “the commu-

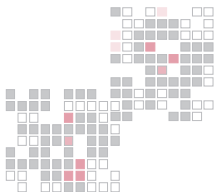
nication process decisively mediates the way in which power relationships are constructed and challenged in every domain of social practice, including political practice.” (Castells, 2009, p. 4).

In the field of communication, Latin American authors have been busy building a political perspective on media and its role in society. Martín-Barbero (1993, 2006) proposed a theory of mediation<sup>1</sup> in which the people have a vital role in negotiating the meaning as well as in creating an identity from the messages produced by media. Unlike the functionalist proposal, Martín-Barbero (2006) defends people’s ability to resist, appropriate, and subvert these messages: “The place that culture occupies in society altered when the technological mediation of communication was discontinued from being merely instrumental to becoming structural” (p. 285).

Carlos Scolari (2015) believes that the concept of mediation allowed for a central category of analysis beyond the communicative field, presenting culture as a negotiation process and symbolic transaction. Additionally, he proposes that the interventions can be understood as cultural interfaces in which it is possible to analyze the interactions of people to learn about their perceptions and desires so that media can propose dialogs with their users from representations that are part of the popular culture. Thus, the theory of mediations bridges gaps with other contemporary theories such as the theory of convergence of Jenkins et al. (2009) as they reject technological determinism and underscore the role of media as creators of culture. Further, they focus on people and not on technological artifacts.

All theoretical production in educommunication, so far, had prioritized mass media. The considerable growth of the Internet and the de-

<sup>1</sup> As noted by Couldry & Hepp (2013): Martín-Barbero “decisively opened the door to a “media research” that traversed a wider domain of inquiry than only mass media messages, although sadly his book remained little noticed in the English-speaking communications research field for more than a decade after its translation.” (p. 194).



velopment of new mobile technologies led to a new phase of cultural acceleration that had a definitive impact on the school; moreover, new discourses focused on school revolution owing to the integration of digital devices that aim to solve all emerging educational problems. The school becomes a test to demonstrate the method in which technology can positively impact society and therefore occupies an important place in the contemporary theoretical debate. Education begins technologizing its speech focusing on the importance of devices: first through computers and subsequently through portable technologies such as laptops and more recently through tablets and phablets. But while educational authorities discussed the best method of assimilating these new media in the classroom, technological penetration in society continues to erode the culture at a different pace: from the manner of accessing information, previously limited to books, to even the way we communicate, with a resignification of time and space.

### **5. Digital Gaps and Natives: Concepts under Discussion**

Theoretically, it has been widely reported that two concepts were incorporated into the research and discussed from the field of educommunication. On the one hand, the concept of digital divide, which explains the asymmetries in access and appropriation of digital technologies and their consequences (Warschauer, 2010), and on the other hand, digital native, which explains the behavior and attitudes of a generation born in a highly-digitized environment (Prensky, 2001a, 2001b). All this was accompanied by a narrative of society 2.0, which became the epitome of theoretical production since then.

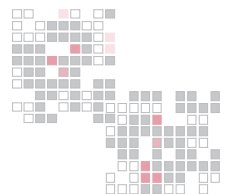
The digital divide concept is based on three successive approaches: physical access, the ability to use new technology and the customs and practices generated by technologies. In the scientific

and political hegemonic discourse, the access perspective prevails (Mansell, in press).

For multilateral organizations such as the World Bank, incorporation of technologies in schools is “the most expeditious, economical, and extended manner of reducing the digital divide internally within the country and also between countries. It is precisely in schools, especially in public schools, where access can be democratized” (Sunkel, Trucco & Espejo, 2013, p. 5). Consequently, investment in educational technology is worth millions of dollars in the Latin American region. Considering the approach to skills, the type of digital skills that the new generations should be trained with and, above all, the purpose of such training (whether to be consumers, citizens, or both) is debated world over. As noted by Warschauer (2010), the digital divide is not binary but involves several degrees of control. In the same way, it is also not limited to the supply of computers or Internet but implies observing new ways of creating a sense in multimodal and multimedial forms.

There is consensus in various authors that today’s digital divide is a complex problem of social inclusion that incorporates the three approaches, not in an exclusive but in a combined manner: access, use, and appropriation. The role that media plays, as a facilitator and promoter of participation and collaboration cannot, however, be exempt from a critical perspective about everything that involves participation. The production of personal data or media content of a different kind in transmedia platforms also entails problems related to ethical or legal aspects and must be part of media educational offer that should exist in schools.

The second concept under discussion was the digital native, which allowed for extensive—but valid—debating and sharp criticism for being founded on a biologic and children essentializing premise, as if digital abilities were innate with-



out considering cultural and political variables that distinguish types of access and use (Helsper & Eynon, 2009; Quiroz, 2013; Ames, 2016). As demonstrated theoretically and empirically, children and young people surfing the Internet quickly, for downloading music, online gaming, and searching information does not imply that they are ready to take full advantage of ICT or that they can handle it all that well for access and knowledge production purposes (Ames, 2016). Prensky (2010), almost 10 years after coining the term, partially acknowledged that its theoretical definition deserved a review.

#### 6. Cultural Transformations: Some Findings in Peruvian schools

In the last decade, Peruvian researchers (Ames, 2014, 2016; Cano, 2015; Mateus, 2015; Quiroz 2013; Trinidad, 2005; Trinidad & Zlachesvsky, 2013; Villanueva y Olivera, 2012) were interested in understanding the cultural transformations caused by media technologies. The prevailing methodology of their work is ethnographic, which allows focusing on the inter-subjectivity of the actors in more detail. In addition to exploring uses and practices, they incorporated the symbolic dimension for explaining the meaning of media technologies in everyday use. Peggy Ertmer (1999) noted the need of addressing two types of barriers that prevent the integration of ICT in the educational context: first-class—extrinsic, relating to time, access to resources, and training that the actors possess—and second-class—intrinsic, which refer to the attitudes, beliefs, and resistance. While relations between the two barriers are interdependent (Bingimlas, 2009), there is a theoretical interest in understanding the subjective considerations by the educational actors, as they seem to be “significant predictors” of success or failure of technology integration in the school ecosystem (Mueller & Wood, 2012).

Successive studies have demonstrated the ex-

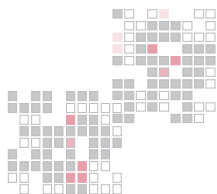
istence of discursive and practical differences among school actors: students, teachers, and parents. For example, many opportunities that the Internet provides for the development of knowledge, access to modernity and even globalization, according to parents, are far from the concrete practices of students, who find a space to recreate the relationship with their peers in this situation by playing, experimenting and having fun (Ames, 2015; Quiroz, 2013). Indeed, “the main reason for using a computer is recreation, through games and consumption of media; they base in this their almost immediate assessment of the potential of the XO-1<sup>2</sup> in its ability to facilitate these tasks” (Villanueva & Olivera, 2012).

Another significant erosion, advised by Martín-Barbero in his theory of mediation, is related to the reconfiguration of power. The growing presence of ICT acquires a particular dimension in day-to-day practice: “now children and adolescents are the ones who know the most, not adults, which inverts a well-established knowledge hierarchy” (Ames, 2016, p. 13). Similarly, the evidence collected in the Peruvian case allows the recognition that many of the practices of technology integration tend to be arbitrary. They do not consider the voice of the actors and end up causing severe distortions in social structures; they undermine the figure of teachers against students or parents against teachers (Cano, 2015; Mateus, 2015).

Additionally, a “contemporary myth” shared by parents and students leading them to have a high degree of trust on the internet as a quick solution to the problems (Quiroz, 2013) has been established. In the same way, they believe that “knowledge that is accessed through traditional education is not sufficient and that this is required to have an added value, which is obtained through new

---

2 It is the name given to the laptops used by the project *One Laptop per Child*, which Peru was part of. Other countries in the region participated in the project too: “Plan Ceibal” is conducted in Uruguay and “Conectar Igualdad” in Argentina, among other projects.



technologies” (Trinidad, 2005, p. 14). For them, technologies represent the opportunity of knowing the world and, perhaps by doing so, compensating for the enormous scarcities resulting from the poor educational quality of public schools in the country. On the other hand, for many teachers, ICT represents too much of a pressure, which in many cases leads them to reject them and experience fear (Mateus, 2015). Therefore, the criticism made by the limited impact of the technologies in schools, condensed on the idea that they insist on the same transmissive and unidirectional practices, but using new devices. This is another consequence of top-down technological interventions that neither serves the socio-cultural contexts nor the perceptions of the actors.

The interaction of individuals with media—as cultural products—constitutes a formative experience. Even though we discuss the essentialism of the concept of the digital native, we agree on the idea that the own interaction is educational in itself: Individuals, acquire an awareness about certain languages and codes that we then imitate, but this is in addition to the commercial dimension of media or at least it is suspected as such. Research with children who, in a self-taught manner, learn to create and consume certain media content on different platforms permeated by advertising revealed that they could develop an ability to identify it, especially when it is intrusive and interferes with their recreational purposes (Trinidad & Zlachesvsky, 2013, p. 172) While we discussed the concept of essentialism digital native, we agree on the idea that the interaction itself is educational: In this regard, several countries in the region, including Peru, have begun to define media skills that are required for this purpose in their national curricula.

## **To Conclude: Educommunication’s**

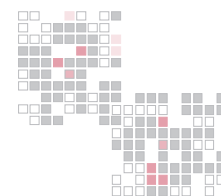
### **7. Contribution**

Multilateral statements promoted by UNESCO

in Grünwald, in 1982; in Paris, in 2007; and in Braga, in 2011 have insisted on the requirement of explicitly betting on a primary media education that is intended to empower citizens to fully exercise their freedom in a democratic state. Seen as a fundamental civic requirement, the theoretical field of educommunication is valid as well as necessary to understand, from a less instrumental and more dialogic perspective, the role of media in contemporary society, characterized by an increasing medialization.

Meanwhile, much of the research produced in Western countries focuses on evaluating the efficiency of media to convey messages, or in the field of education, to improve the quality of learning; in the South, however, over the last decade, research has mainly focused on understanding the complexity of the interactions between people and media from a cultural and political perspective. The educational context has been an important space for understanding these practices and the correlation between a greater technological penetration—in and out of the school—and certain educational results—both in the acquisition of specific media skills and the construction of shared meanings about these technological practices.

The educommunication field has proved to be a fertile territory for problematizing the tensions generated by the penetration of technological media in the society; however, it has been poorly disseminated, which has resulted in only a limited impact. Many Latin American states have focused on the execution of large-scale projects related to the purchase of technologies to solve educational problems, without understanding the cultural and political consequences derived from this. Some of these projects, such as the OLPC in the Peruvian case, proved to be a failure, similar to what several diffusionist projects had faced decades before. “Unfortunately, the introduction of XO seven years ago did not change the inequalities that Peruvian education suffers from: poorer schools still



have poorer education, and their very poverty and lack of resources prevents a better use of this new resource” (Ames, 2015, p. 6374). Technology integration policies imposed top-down are, according to evidence, counter-productive.

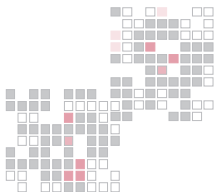
In brief, we can indicate three fundamental ideas from the field of educommunication. First, the interest in knowing the voice of the actors that implies the recovery of inter-subjectivity as a basic notion for studying the impact of technology on society. The efficiency in the transmission of content is evident, in a functionalist sense but fathoming the emotions and the particular worldviews of each individual, as proposed by Freire is difficult. Second, educommunication serves the political and cultural dimensions of communicative practices, which means explor-

ing how the power relations and hierarchies alter in the spaces where the meanings of technologies, their content, and the processes involved are negotiated. Third, educommunication accords priority to the human being as an objective and, as such, ensures that it is of importance not only as a consumer but also as a citizen; further, it seeks empowerment rather than protectionism because it believes that the education of free individuals with high critical sense is possible.

Finally, it is important to remember that media education is the result of an interdisciplinary convergence: the problem of technology integration as well as ownership, skills development, and training of critical subjects, demand more than a communication theory, a theory of interaction that combines theoretical contributions.

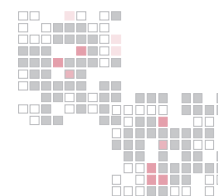
## REFERENCES

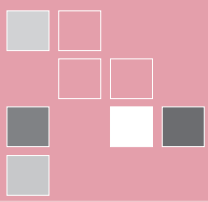
- AMES, Patricia. Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, n. 6, p. 145-172, 2014.
- AMES, Patricia. Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *Desidades. Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, n. 11, v. 4, p. 11-21, 2016.
- BARBAS, Ángel. Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, n. 4, vol. 10, p. 157-175, 2012.
- BINGIMLAS, Khalid Abdullah. Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, n. 5, v. 3, p. 235-245, 2009.
- BARRANQUERO, Alejandro. Rediscovering the Latin American Roots of Participatory Communication for Social Change. *Westminster Papers in Communication and Culture*, n. 8, v. 1, p. 154-177, 2011.
- BELTRÁN, Luis. Ramiro. *Communication for Development in Latin America: A Forty-Year Appraisal*. Southbound.com.my. 2004.
- Retrieved from: <http://www.southbound.com.my/communication/cul-ch.htm> Accessed: February 15th, 2017.
- CANO, Ana María. Digital Technology in Public Education. One Laptop per Child Programme in Peru. In: Pereira, S. (Ed.) *Digital Literacy, Technology and Social Inclusion. Making sense of one-to-one computer programmes around the world*. (pp. 197-216) Famacão: Húmus, 2015.
- CASTELLS, Manuel. *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- COULDRY, Nick & HEPP, Andreas. Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments. *Communication Theory*, n. 23, v. 3, p. 191-202, 2013.
- DE OLIVEIRA, Ismael. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, n. 30, p. 194-207, 2009.
- DUTTA, Mohan. J. Decolonizing Communication for Social Change: A Culture-Centered Approach. *Communication Theory*, n. 25, v. 2, p. 123-143, 2015.
- ERTMER, Peggy. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology*



- Research and Development*, n. 53, v. 4, p. 25-39, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.
- HELSPER, Ellen & EYNON, Rebecca. Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, n. 36, p. 503-520, 2009.
- JENKINS, Henry; PURUSHOTMA, Ravi; WEIGEL, Margaret; CLINTON, Katie & ROBISON, Alice J. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Massachusetts: MIT Press, 2009.
- LIVINGSTONE, Sonia. Active Audiences? The Debate Progresses But Is Far From Resolved. *Communication Theory*, n. 25, v. 4, p. 439-446, 2015.
- MANSELL, Robin. Inequality and digitally mediated communication: divides, contradictions and consequences. *Javnost - the Public*. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/69021/> Accessed: March 20, 2017.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Communication, culture and hegemony. From the media to mediations*. London: Sage Publications, 1993.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Identidad, tecnicidad, alteridad. Apuntes para re-trazar el mapa nocturno de nuestras culturas. *Revista Iberoamericana*, n. 69, v. 203, p. 367-387, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. A Latin American perspective on communication/cultural mediation. *Global Media and Communication*, n. 2, v. 3, p. 279-297, 2006.
- MASTERMAN, Len. *Teaching the Media*. New York: Routledge, 2001.
- MATEUS, Julio.César. Abrumados y fascinados: Las TIC en la subjetividad de los docentes peruanos. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, n. 12, p. 170-193, 2015.
- McLUHAN, Marshall. (1957). Classroom without walls. *Explorations*, 7, 22-26.
- MUELLER, Julie. & WOOD, Eileen. (2012). Patterns of Beliefs, Attitudes, and Characteristics of Teachers That Influence Computer Integration. *Education Research International*, 2012, 1-13. doi: 10.1155/2012/697357
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, n. 9, v. 5, 2001a.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants: Do they really think different? *On the Horizon*, n. 9, v. 6, 2001b.
- PRENSKY, Marc. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010.
- QUIROZ, María Teresa. *Todas las voces: Comunicación y educación en el Perú*. Lima: Fondo Editorial, Universidad de Lima, 1993.
- QUIROZ, María Teresa. *Sin muros: aprendizajes en la era digital*. Lima: Fondo Editorial, Universidad de Lima, 2013.
- RENÓ, Denis. Educomunicação e comunicação cidadã na América Latina: um desenvolvimento necessário. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, n. 1, v. 2, p. 19-23, 2015.
- SCOLARI, Carlos. From (new)media to (hyper)mediations. Recovering Jesús Martín-Barbero's mediation theory in the age of digital communication and cultural convergence. *Information, Communication & Society*, n. 18, v. 9, 2015.
- SUNKEL, Guillermo; TRUCCO, Daniela & ESPEJO, Andrés. *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: United Nations, 2013.
- TRINIDAD, Rocío & ZLACHESVSKY, Natalia. Jugar en contextos tecnológicos: uso y disfrute de internet por niños y niñas de 8 a 10 años en Argentina, Paraguay y Perú. *Contratexto*, n. 21, p. 211-228, 2013.
- TRINIDAD, Rocío. (2005). *Entre la ilusión y la realidad: las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del Estado*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- VILLANUEVA, Eduardo & OLIVERA, Paz. Barreras Institucionales para el Desarrollo de una Innovación: Evaluando la Implementación de las Computadoras XO-1 en dos Escuelas Periurbanas del Perú. *Information Technologies & International Development*, n. 8, v. 4, p. 191-203, 2012.
- WAISBORD, Silvio. United and fragmented: Communication and media studies in Latin America. *Journal of Latin American Communication Research*, n. 4, v. 1, p. 55-77, 2014.
- WARSCHAUER, Mark. A Literacy Approach to the Digital Divide. *Las multialfabetizaciones en el espacio digital*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2010.

Recebimento: 22/03/2017  
Aprovação: 23/06/2017





# ARTICULACIONES ESTRATÉGICAS EN COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN PARA LEER ALAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ARGENTINA (2003-2015)

STRATEGIC ARTICULATIONS IN COMMUNICATION / EDUCATION TO SEE INCLUSIVE PUBLIC POLICIES IN ARGENTINE INCLUSIVE PUBLIC POLICIES IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN ARGENTINA (2003-2015)

*ARTICULAÇÕES ESTRATÉGICAS EM COMUNICAÇÃO / EDUCAÇÃO PARA LER POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NA ARGENTINA (2003- 2015)*

## Paula Morabes

■ Investigadora Cat. II. Directora del Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso. FPyCS- Universidad Nacional de La Plata. Profesora Titular Ordinaria Investigación en Comunicación y Educación y en los cursos de "Metodología de la Investigación", Maestría en Derechos Humanos y Maestría en Comunicación y Educación, UNLP-

■ E-mail: pmorabes@gmail.com y comedi@perio.unlp.edu.ar

## Darío Gabriel Martínez

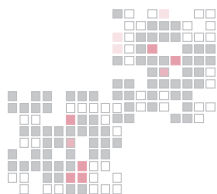
■ Becario Posdoctoral Conicet. Dr. en Comunicación. Investigador Cat. IV. Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso. FPyCS-Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario.

■ E-mail: dariogmartinez@gmail.com

## Vanina Vissani

■ Becaria de Posgrado (Doctoranda en Comunicación). Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso. Auxiliar Docente Diplomada.

■ E-mail: vanivissani@gmail.com



## RESUMEN

El paradigma de los DDHH en Argentina se constituyó como un eje de la articulación estratégica de las políticas públicas de inclusión educativa en el periodo 2003/2015. La perspectiva de producción de conocimientos desde comunicación/educación encontró en dicho paradigma y su incidencia en las políticas públicas un anclaje estratégico para su desarrollo. Una de las articulaciones o conexiones nodales de dicho paradigma son las políticas públicas de inclusión educativas de jóvenes y adultos. En este artículo se presentan algunas coordenadas teóricas respecto del campo de Comunicación/Educación como clave de lectura del mencionado proceso. Esto se realiza en el marco de una sistematización documental de las políticas públicas que atañen a la educación de jóvenes y adultos en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires en particular.

**PALABRAS CLAVES:** COMUNICACIÓN; EDUCACIÓN; POLÍTICAS PÚBLICAS; DERECHOS HUMANOS.

## ABSTRACT

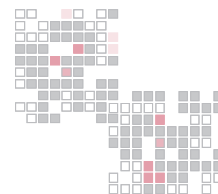
This work is part of the project “Emerging issues and lines of research on Communication/ Education”. It will attempt to explore some public policies for youth and adult education in the context of education policies under the human rights paradigm. This is a brief tour that provides context, in similarity with the logic of State intervention and movements that enable/block the transformation of certain cultural practices. Public policies should be addressed in a communicational key, as a territory of dispute over the meaning of questioning the hegemonic articulations.

**KEYWORDS:** COMMUNICATION; EDUCATION; PUBLIC POLICIES; HUMAN RIGHTS; ADULT EDUCATION.

## RESUMO

Este trabalho faz parte do projeto “Questões e linhas de pesquisa emergente em Comunicação/Educação”. O conteúdo tenta explorar algumas políticas públicas para a educação de jovens e adultos no contexto das políticas de educação sob o paradigma dos Direitos Humanos. Este é um breve resgate que contextualiza, de forma semelhante com a lógica de intervenção do Estado e os movimentos que permitem/bloqueiam a transformação de certas práticas culturais. As políticas públicas devem ser abordadas com o viés comunicacional, como um território de disputa sobre o significado de questionar as articulações hegemônicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** COMUNICAÇÃO; EDUCAÇÃO; POLÍTICAS PÚBLICAS; DIREITOS HUMANOS.





## 1. Presentación

El trabajo que presentamos forma parte de la investigación realizada en el marco del proyecto “Líneas de investigación y problemáticas emergentes en Comunicación/Educación”<sup>1</sup>, realizado en el Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso (Comedi)<sup>2</sup> de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Uno de los objetivos específicos del proyecto consistió en establecer algunas coordenadas teóricas que nos permitan pensar el campo de comunicación/educación. Precisar sus características y particularidades en términos teóricos y conceptuales a fin de poder abordar el segundo de los objetivos establecidos: reconocer y caracterizar las problemáticas en comunicación /educación emergentes en instituciones educativas a partir de la implementación de las reformas legislativas y políticas de Estado en el periodo 2003-2015. Entre las conclusiones que se visibilizan marcadamente en dicho proyecto es el modo en que el paradigma de los DDHH en Argentina se constituyó como un eje de la articulación estratégica de las políticas públicas de inclusión educativa<sup>3</sup> en dicho periodo (Morabes, 2015). Aquí se intentará presentar algunas coordenadas teóricas respecto del campo en función de lo trabajado en dichos proyectos e identificar - mediante el relevamiento documental de la legislación y los programas de las políticas públicas de inclusión educativa que atañen a la educación de jóvenes y adultos<sup>4</sup> - los marcos y parámetros de lo que entendemos como una redefinición - en tanto mapa estratégico - bajo el paradigma de los DDHH. Discutir en torno de las políticas públicas y las prácticas emergentes

1 Directora: Paula Morabes. Coordinador: Darío Martínez

2 Directora: Paula Morabes

3 A partir de esta conclusión nos encontramos desarrollando el Proyecto de Investigación “Articulaciones estratégicas en Comunicación/Educación: Campo académico, memorias y ámbitos educativos”. Autora y Directora: Paula Morabes, Darío Martínez y Equipo.

4 En Argentina y en la Provincia de Buenos Aires.

da cuenta de la conflictividad cultural que atraviesan los ámbitos educativos institucionales. Esto último también debe ser comprendido en clave comunicacional: la política pública debe ser atendida como un territorio en disputa por la significación y como una ocasión para cuestionar las articulaciones hegemónicas. Idéntica operación debe realizarse en clave educativa: la política pública se constituye como un basamento para la formación de sujetos y subjetividades en un momento histórico determinado.

## 2. Coordenadas teóricas

Desde hace más de quince años nos ubicamos en una línea que piensa a la Comunicación/Educación (Huergo, Schmucler) como un campo estratégico tratando de aportar a las reflexiones y producir articulaciones entre la dinámica propia de la investigación, el campo académico, las políticas públicas, las intervenciones educativas y la construcción/apropiación social del conocimiento.

En este sentido, nuestra posición respecto de cómo pensamos al campo de conocimientos en Comunicación/Educación - en tanto campo estratégico- implica, al menos dos aspectos a considerar que el campo (tanto en sus implicancias como en sus limitaciones) está definido en y por los objetos de conocimiento que se construyen a la luz de sus aportes; y que sus límites (o fronteras) son lo suficientemente claros como para contener un determinado tipo de temáticas, áreas conceptuales, abordajes metodológicos, a la vez que lo suficientemente laxos como para dejarse redefinir en la relación de esos objetos de conocimiento - que le dan forma y contenido - con los diversos actores sociales, políticos e institucionales en los que anclan las problemáticas del campo.

En principio consideramos la definición de campo siguiendo a Pierre Bourdieu (1983) de comunicación y educación como espacio no-homogéneo, en el que es posible demarcar áreas visibles - aquellas de trabajos con medios masivos

y nuevas tecnologías– y otras más intangibles –la comunicación como transversalidad que recorre a las distintas prácticas sociales–. No obstante, podemos ver que se trata de un “territorio” (Barbero, J.M., Quiroz, M.T. (1993) y Huergo J.1999) desordenado aún y al que es posible recorrer por algunas trayectorias demarcadas –tradiciones y representaciones hegemónicas– pero que al mismo tiempo se hace necesario “atravesar” por recorridos menos establecidos (Huergo, J.; 2000: 24). Se considera a la relación Comunicación/Educación en tanto articulación transdisciplinar construida a partir de mirar las problemáticas del campo (Da Porta, 2004). Thomas Khun, al plantear la relación de lo externo en la producción de conocimiento interno, es quien en el contexto histórico marca una ruptura en la línea conceptual de Robert Merton y su concepción de regulación autónoma de la comunidad científica en su búsqueda de la verdad. Sin embargo, será Bourdieu quien en este terreno con su concepto de “campo” (Bourdieu, 1983) ingrese definitivamente a las teorías sociales del conflicto en los estudios sociales de la ciencia. Aun así, la noción de “campo científico” no deja de presentar algunas limitaciones para pensar la producción de conocimientos en el espacio que nos ocupa. Un cierto economicismo determinista en el planteo deja fuera la posibilidad de analizar otro tipo de relaciones históricamente presentes en el territorio de Comunicación/Educación, no regidas por la lógica de la acumulación necesariamente. Por esto asumimos como parte de nuestros antecedentes los trabajos y las observaciones que respecto al concepto de campo y particularmente de capital simbólico en su relación a la producción de conocimiento científico ha realizado la epistemóloga Knorr Cetina. Quien, aunque asume la perspectiva de Bourdieu, busca ampliar la racionalidad mercantil que entiende que está presente como principal lógica en el planteo del autor. Cetina propone, entonces, la existencia de un espacio de “arenas transepistémicas” de acción para dar

cuenta tanto de las relaciones de recursos –no necesariamente de conflicto sino también de cooperación– entre los científicos como de las relaciones de los científicos con otros actores sociales (Kreimer, 1994). Y, esto es particularmente lo que nos interesa para considerar y analizar las relaciones entre investigación, intervención y políticas públicas como uno de los núcleos problemáticos y estratégicos en comunicación/educación.

Así “las variables de tipo cognitivo interactúan con las variables de tipo social, puesto que las arenas transepistémicas son más amplias que el concepto de campo (ya que involucran a otros actores) y más estrechas (puesto que consideran también el proceso de producción de conocimiento en sus prácticas cotidianas)” (Kreimer, 1994). En lo que entendemos una mirada teórica consistente con dicha posición epistemológica ubicamos nuestro trabajo en la línea de los estudios desde la comunicación/cultura (Martín-Barbero, 2003; Schmucler, 1997), asumiendo un recorrido crítico de los “estudios culturales” (Grossberg, 2012; Hall, 1998; Restrepo, 2012). Dado que el vínculo entre comunicación y educación ha sido y puede ser analizado de diversos modos (Huergo & Fernández, 2000) pensamos asumiendo la noción de articulación en Laclau (Laclau & Mouffe, 1986) que el campo de Comunicación/Educación adquiere espesor y especificidad si lo analizamos como una articulación transdisciplinar. (Morabes, 2006).

Sostenemos una perspectiva de los estudios culturales, en cuanto pretendemos comprender el espesor de las transformaciones de las prácticas, las instituciones y las formas culturales, relacionándolas con los cambios sociopolíticos; atendiendo a no incurrir en los errores de las perspectivas culturalistas pero recuperando la potencia crítica de los estudios culturales. Es esta perspectiva la que nos abre la posibilidad de pensar las problemáticas y las investigaciones en comunicación y educación en torno a algunas articulaciones que delimitan el territorio



de comunicación y educación. Así, el modo en que pensamos, lo educativo como un modo de lo cultural, incluye a las desigualdades en el acceso, en términos de relaciones de poder entre clases sociales, las desigualdades y exclusiones de los y las jóvenes en los espacios escolares, las estigmatizaciones, considerando tanto sus relaciones asimétricas con el mundo “adulto” como las desigualdades de género. Buscamos entonces, comprender y atender a la tensión desigualdad/diferencia desde el campo de Comunicación/Educación (Morabes, 2015).

Lo comunicacional, mediático o no, se sitúa desde este lugar inscripto claramente en los procesos de significación de la cultura. El propósito general es articular lo cultural con lo político o capturar el sentido cultural de lo político y el sentido político de la cultura, comprendiendo entonces a la cultura como terreno de lucha por la hegemonía. Ahora esos intentos articularios no son universales, sino que se hallan determinados históricamente y producen formas de conocimientos modestas (Morley, 1996) y es impropio considerarlos como universales.

Existen coincidencias que radican en la imposibilidad de hallar una definición unívoca de los estudios culturales (Altamirano, 2008; Payne, 2008; Szurmuk & Mckee Irwin, 2009). Como una suerte de punto de irradiación de un intento de definir a los estudios culturales se mantiene, con numerosos matices y variantes, la presentada por Raymond Williams (2003) donde afirmaba que son “el estudio de la naturaleza de las relaciones entre los elementos que conforman un estilo de vida en su totalidad [y que se trata del] intento de descubrir la naturaleza de la organización que constituye el complejo de esas relaciones”. La politicidad de la cultura en clave de hegemonía es uno de los fundamentos epistemológicos de los estudios culturales.

Entendemos que la articulación de producción de conocimientos, intervención y sentido polí-

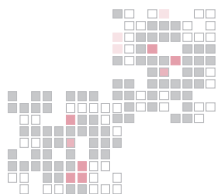
tico, que se aúna con el carácter prospectivo de la acción educativa, es uno de los aspectos que se consolidan en comunicación/educación (Da Porta, 2004). Así en Argentina, en los años 2010-2015, las prácticas y las problemáticas del campo académico de Comunicación/Educación se concentraron en las políticas públicas con postulados de inclusión educativa, así como en las tensiones y movimientos que se generaron en las instituciones educativas y sus actores.

### **3. Articulaciones estratégicas en Comunicación/Educación**

Asumimos –en la línea que Wallerstein (1996) propone– que los procesos de consolidación de los campos de conocimiento (ya sea que los consideremos disciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares) obedecen antes que o no sólo a “evoluciones” teóricas sino a procesos y grados de institucionalización, que nos permiten dar cuenta del alcance social y político de un modo –comunicación/educación en este caso– de construcción de un área de conocimiento. En tanto comprendemos a las políticas públicas como un lugar en el cual –y a partir del cual– podemos leer producción de sentidos –comunicación– y modos específicos de formación de sujetos y subjetividades –educación– así como tensiones y antagonismos involucrados en los contextos histórico-políticos.

#### **3.1. Políticas públicas y derechos humanos**

En el recorrido de la investigación realizada emergió con fuerza el modo en que los Derechos Humanos en Argentina –en tanto formación cultural (Williams, 1977; 2009)– se constituyen en un aspecto clave para trabajar comunicación/educación en las ciudades políticas educativas, al articularse como valor transversal en las políticas públicas en su conjunto. Las perspectivas críticas en comunicación/educación que habían sido excluidas del proceso de tradición selectiva en la



educación se articularon en Argentina promediando la primera década y entrada la segunda del S.XXI (2003/2015) a las políticas públicas y programas que asumen la dimensión de la inclusión educativa a partir del paradigma de los DDHH al considerar a la educación y a la comunicación como derechos inalienables de la condición humana. Entendemos además que dicha articulación es transversal y constituye una formación cultural (Williams, R. 1977; 2009).

Desde el año 2003, el Estado en Argentina – junto con la anulación de las leyes que impedían juzgar a los responsables del terrorismo de Estado (1976-1983)– impulsó políticas públicas de inclusión y de ampliación de derechos desde un enfoque transversal de los derechos humanos a partir de diversas leyes y programas que desde distintos aspectos buscaron involucrar a la mayoría de la población. En particular, a aquellos sectores de la población más vulnerables o excluidos durante la etapa neoliberal de la década del 90 (Morabes, 2015).

Numerosas leyes y políticas públicas –entre otras, la Asignación Universal por Hijo (decreto 1602/09) para cuya percepción es condición cumplir con la escolaridad obligatoria hasta los 18 años, la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley Nacional N° 26.618 de 2010), la Ley de Identidad de Género (Ley N°26743 de 2012)–se sancionaron a efectos que desde la normativa legal se comenzara a reponer derechos a actores sociales excluidos económica, social y culturalmente.<sup>5</sup> Estas normativas atravesaron a las políticas educativas y a sus instituciones en particular porque la Ley de Educación Nacional asume a los derechos humanos como finalidad educativa.

La Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06)–

5 Otra de las líneas trabajadas en el proyecto de investigación aborda a las políticas públicas y las problemáticas emergentes en Comunicación/Educación a partir de la sanción de la Ley 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral – LESI- y de la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI) en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

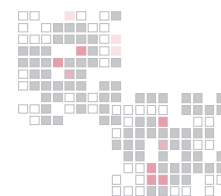
además de establecer la educación como un Derecho que debe ser garantizado por el Estado, modificando su concepción como “servicio” vigente desde la ley aprobada en 1994– sanciona la obligatoriedad de la Enseñanza Secundaria<sup>6</sup>. Entre sus objetivos establecidos se cuentan los de “brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos”. Y explicita “esto implica que el marco jurídico vigente supone que la escuela tiene un rol fundamental en la educación en y para los derechos humanos (EDH)”. En esta línea se establece que el Estado debe “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”.

### 3.1.1. Las políticas públicas de inclusión educativa de jóvenes y adultos

Es en esta línea que asume al paradigma de los Derechos Humanos que las políticas públicas de educación en jóvenes y adultos emergen como otro de los puntos nodales de la articulación estratégica del campo a abordar en nuestra investigación.

Se trata de uno de los puntos nodales de *conexión* (R.Williams1977; 2009) en los que opera la *tradición selectiva* en la educación (Puiggrós, 1990) en tanto proceso cultural masivo. Es por esto que entendemos que identificar y relevar esos puntos en los documentos de las políticas públicas se vuelve necesario para leer esta articulación estratégica en Comunicación/Educación entendida - como lo hemos expresado - en tanto proceso de articulación entre producción de sentidos y significados y formación de sujetos y subjetividades. Si, como afirma Michell De Certau, la estrategia es la que define el mapa, diseña el es-

6 Estableciendo al Estado Nacional y provincial como garante de ese Derecho.



cenario a partir del cual se habilitan algunas tácticas y deshabilitan otras, configurar el mapa que las políticas públicas educativas definen resulta fundamental al momento de conocer los *puntos nodales de conexión* (R. Williams 1977; 2009) que desde la configuración de las políticas públicas estarían desafiando la lógica meritocrática como validación de acceso a un derecho humano. Tensionando de este modo aspectos de la *tradición selectiva* en educación. Al tiempo que su análisis nos posibilita visualizar el modo y los alcances del paradigma de la educación como Derecho Humano.

#### 4- Estrategia metodológica y métodos:

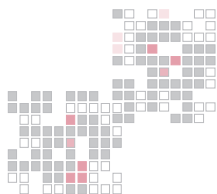
En cuanto al programa epistemológico general asumimos los aportes que desde las denominadas metodologías horizontales en ciencias sociales pueden recuperarse para la investigación desde la perspectiva de comunicación/educación en general y en nuestro proyecto en particular. Dado que postulan el carácter colectivo de la producción del saber y asumen junto con Bourdieu (1997:15) que “los conflictos epistemológicos, son siempre, inseparablemente conflictos políticos” (Bourdieu 1997:15 en Sara Corona y Olaf Kaltmeier, 2012) mirada que consideramos pertinente a los objetivos planteados.

Las elecciones de los procedimientos metodológicos de la investigación se fundan en la adopción de un programa epistemológico que antes que explicar causalidades, pretende relevar y comprender significaciones, valoraciones y sentidos, considerando al espacio social y los actores inmersos en tramas simbólicas que son consideradas verdaderas “urdimbres” (cf. Geertz, 1992).

La investigación mayor - de la cual abordamos en este artículo uno de sus objetivos específicos el de identificar el mapa de las políticas públicas inclusivas en educación de jóvenes y adultos que dan sentido a una de las articulaciones estratégicas en comunicación/educación - se llevó a cabo en 10 instituciones educativas de educación pública de la ciudad de La Plata<sup>7</sup>, Provincia de Buenos Aires. En función de las problemáticas emergentes en comunicación/educación identificadas se fue construyendo el mapa de las políticas públicas de inclusión educativa que les daba contexto normativo e histórico-político. A partir de allí se trabajó en el análisis documental de las normativas.

Las principales decisiones metodológicas para este objetivo y dadas las características de la investigación se tuvieron en consideración: - la amplitud y escasa delimitación de un campo/territorio en conformación como el de Comunicación y Educación que dificultan un relevamiento cuantitativo y dado el tipo de interrogante que nos formulamos se optó por una estrategia cualitativa. Asimismo las problemáticas pudieron ser analizadas a partir de una clasificación previamente establecida en función de alguna grilla absolutamente cerrada o bien en el extremo opuesto “abrir” a una definición total por parte de los actores del campo. Si bien la presente investigación posee algunas hipótesis consideramos importante no “forzar” las posibles visiones con una clasificación cerrada en un campo por demás abierto por lo que se trabajó a partir de una estrategia de “muestreo teórico” (Glesser y Strauss, Cap.III) a fin de considerar previamente ciertas perspecti-

<sup>7</sup> Se trata de instituciones de enseñanza de nivel medio y de la modalidad de jóvenes y adultos. Las edades de los alumnos con los que se trabajó estuvieron entre los 16 y 20 años. Cabe señalar que, como equipo junto a otros colegas y Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso, FPyCS, Universidad Nacional de La Plata, desarrollamos un trabajo permanente de investigación, formación y extensión desde hace más de diez años con instituciones educativas de la ciudad.

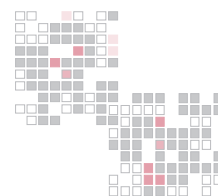


vas que creemos vigentes como un núcleo mínimo que oriente nuestro trabajo pero prestando especial atención a los datos que se originaron en el campo material a fin de no perder de vista que es aquello que efectivamente los actores reconocen desde sus propias configuraciones y tramas subjetivas. Como señalan Glesser y Strauss, la investigación puede iniciarse a partir de “un sistema parcial de conceptos “locales” designando unas pocas características principales de la estructura y procesos en las situaciones que se estudiará” (Glesser y Strauss, Cap. III). Trabajamos a partir de una combinación de “muestreo teórico” con “teoría fundada”. Metodológicamente, esta línea intenta construir inductivamente teoría a través del análisis cualitativo de datos. Este modo de análisis es el elaborado por Glaser y Strauss y conocido como “método de teoría basado en los datos” (grounded theory). Una teoría construida desde los datos derivada inductivamente a partir del estudio de los fenómenos que ella representa. “Por lo tanto, recolección de datos, análisis y teoría están en una relación recíproca con cada uno de los otros. Uno no comienza con una teoría y luego la prueba. Más bien uno comienza con un área de estudio y permite emerger lo que es relevante para esa área”. (Strauss y Corbin, 1991).

Se asumió así una estrategia metodológica de “abordaje múltiple” del campo material considerando los diferentes niveles de análisis y tipos de información que permite acorde con la perspectiva teórica del proyecto “atravesar” el “territorio” de las problemáticas emergentes en Comunicación y Educación. Esta perspectiva, implica en el trabajo de investigación considerar las tradiciones, trayectorias y representaciones hegemónicas pero al mismo tiempo recuperar los recorridos no-hegemónicos situados en los márgenes del territorio. Aquellos lugares, en donde es posible visualizar los “frentes culturales” (J. González, 1996) y poder relevar aquellos sentidos no-hegemónicos en el vínculo de la comunicación/educación.

### Síntesis del esquema metodológico:

- *Problema/ Pregunta:* ¿Cuáles son las problemáticas emergentes en comunicación / educación en las instituciones educativas a partir de la implementación de políticas públicas de inclusión educativa? ¿Cuáles son los puntos nodales de conexión que las articulan con el paradigma de los DDHH?
- *Campo Material/Corpus:* Registros escritos de observaciones y entrevistas a docentes y alumnos de 10 instituciones educativas públicas. Un total de 300 alumnos y 15 docentes. Producciones audiovisuales realizadas por alumnos de las instituciones educativas en el marco de Talleres en Comunicación/ Educación. Documentos de las políticas públicas de inclusión social que impactan sobre lo educativo y entrevistas a referentes, informantes claves, de Comunicación/ Educación en Argentina y en provincia de Buenos Aires específicamente.
- *Técnicas de Relevamiento:* Observación participante y no participante en las instituciones educativas y a los referentes o informantes claves. Entrevistas abiertas cualitativas. Selección de los documentos.
- *Método de primera de primera instancia del análisis (tratamiento de los datos):* Análisis de los registros de observaciones y producciones audiovisuales. Análisis de distintas entrevistas. Análisis de los documentos. Con base a las categorías analíticas establecidas: comunicación/educación, inclusión, derechos humanos y las subcategorías identificadas: experiencia, saberes, respeto.
- *Método de análisis comparativo:* Comparaciones constantes múltiples según categorías analíticas relevantes mencionadas.
- *Interpretación:* Procesos de reflexión en



el equipo de investigación sobre la base de la perspectiva teórica planteada.

### 5. Los documentos de las políticas públicas educativas: *los nodos de una posible inclusión.*

La búsqueda de la materialidad en la que se anclan ciertos procesos de apertura e inclusión en términos legales no implica un estudio de la implementación y resultados finales de dichas políticas. En este trabajo analizamos esos núcleos que habilitan algunos sentidos y procesos posibles, pero que no necesariamente garantizan.

El relevamiento y análisis de estos materiales permitió una mayor comprensión de las prácticas socioeducativas emergentes en las instituciones escolares y de las tensiones con sus tradiciones selectivas excluyentes.

Se confeccionaron así listados de textos documentales, de escritos legislativos para ampliar el espectro de los elementos para indagar desde la perspectiva de comunicación/ educación. El criterio para la selección y el agrupamiento se estableció a partir de tomar como un hito en la experiencia colectiva a la crisis de 2001, que marcó en la Argentina uno de los momentos históricos de mayor exclusión social y crisis institucional. Y, desde entonces, efectuar un atisbo de historización que evidencie los avances y los conflictos en materia de educación de jóvenes y adultos. Dentro de estos ámbitos e iniciativas se vislumbra el rostro de hombres y mujeres que fueron excluidos del derecho humano a la educación.

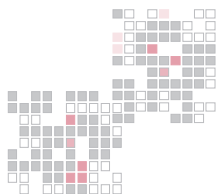
El criterio de la selección radicó en atender aquellas políticas que buscaran incluir en las instituciones del sistema público de enseñanza a aquellas mujeres y hombres jóvenes y adultos que, por diversas circunstancias, no pudieron finalizar con su trayectoria educativa obligatoria. Se trataba de un tipo de sujetos que habían sido *expulsados* de la escuela, en su sentido amplio, que tuvieron que obtener empleos a edades muy tempranas o debieron atender cuestiones do-

mésticas y/o familiares para que otros mayores pudieran trabajar. El Estado buscaba garantizar el derecho humano a la educación y para ello legislaba y diseñaba políticas que reconocieran la problemática del acceso, la permanencia, la necesidad de institucionalidades lábiles y condiciones para la finalización de las trayectorias. Si bien en esta oportunidad centramos el análisis en las políticas públicas destinadas a la educación de jóvenes y adultos, es necesario encuadrarlas dentro de una red de iniciativas estatales que apuntan a la restitución de derechos y la inclusión social mencionadas al inicio. Se tratan de instrumentos legislativos que generaron un campo de efectos formativos sobre el tejido social, es decir tuvieron incidencia en los procesos de inclusión educativos, aunque su preocupación inicial no haya sido la educación. La perspectiva epistemológica y metodológica que hemos explicitado respecto a Comunicación/ Educación es la que orienta el relevamiento analítico que se sintetiza en la siguiente tabla a partir de la búsqueda en los documentos de las políticas públicas educativas de las interpelaciones y reconocimiento a sujetos sociales – los jóvenes y adultos en este caso- históricamente excluidos del derecho a la educación.

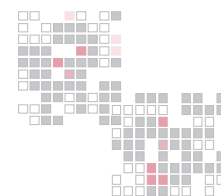
Mostramos en el siguiente cuadro una síntesis del relevamiento analítico realizado en el corpus de documentos de políticas y programas de educación en Argentina y Provincia de Buenos Aires con base en el criterio de selección teórica explicitado.<sup>8</sup> (quadro pag.173)

Se trata de un estudio localizado y contextualizado que evita las potenciales conclusiones acerca de la injerencia de las múltiples concepciones del

8 El presente relevamiento y análisis es parte de la investigación realizada por el Dr. en Comunicación Darío Martínez en el marco de su Tesis Doctoral "Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/ educación" Directora: Florencia Saintout, y Paula Morabes. (Conicet-Comedi-FPyCS-UNLP). Se encuentra publicado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49538>.



| Año  | Política   | Breve descripción   |
|------|--|---|
| 2003 | Lanzamiento del COA. (Res. 3039/03 Ministerio de educación de la Nación).              | Está dirigido a quienes han finalizado sus estudios secundarios, pero que adeudan alguna materia que les imposibilite titularse. Los estudiantes se anotan con su analítico incompleto y no existen restricciones en cuanto a planes de estudio, a las modalidades o si la cursada se realizó en una escuela pública o privada.   |
| 2004 | Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos.         | Se desarrolla por sugerencia de la Conferencia Internacional de Hamburgo, en la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012). Buscaba atender a una problemática que tenía un índice de analfabetismo en la Argentina del 2,6 % según el censo de 2001. El programa se brindaba como una alternativa de contraprestación de servicios a los beneficiarios del Plan Nacional de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (Ministerio, 2004).   |
| 2006 | Ley 26.075 de Financiamiento Educativo. [Sancionada el 21/12/05 y promulgada 09/01/06] | Esta ley buscó alcanzar el 6% del PBI, para el año 2010, para la inversión en educación. “Artículo 2. El incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos: [...] d. Avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios; e. Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema”  |
| 2006 | Programa Nacional de Alfabetización Encuentro.   | En el año 2006, el programa nacional se denominó Programa Nacional de Alfabetización Encuentro. El objetivo planteado para ese año consistía en “fortalecer e intensificar las acciones educativas en desarrollo, ampliando la convocatoria del Programa a las personas jóvenes y adultas que lo necesitan en todas las jurisdicciones del país” (Ministerio, 2006).  |
| 2006 | Ley de Educación Nacional. Ley 26.606  | “Artículo 46. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”. “Artículo 48. La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios: a. Brindar una formación básica que permita desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria |
| 2007 | Ley 13.688/07. Ley de Educación Provincial.  | “Capítulo X. Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional. Artículo 41. La Educación de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional es la modalidad que garantiza el derecho de la educación a lo largo de toda la vida, posibilitando cumplir la obligatoriedad escolar estipulada por la presente ley y la continuidad de la formación integral. [...] f. Promover proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones de jóvenes, adultos y adultos mayores procurando la conformación de redes integradas e integrales de atención a las necesidades educativas en su radio de influencia.  |
| 2008 | Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Fines)              | En consonancia con la extensión de la escolaridad obligatoria hasta la finalización de la educación secundaria, se inició en el año 2008 el “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios” (FinEs) con alcance nacional. La primera etapa de este plan priorizó a los jóvenes de 18 a 25 años que terminaron de cursar el último año del nivel medio como alumnos regulares y adeudan materias y en una segunda etapa, a los adultos mayores de 25 años en la misma condición. Incluye instancias presenciales, semipresenciales y a distancia (ME-Diniece, 2010, pp. 40-41).   |





Estado que han dado los diferentes procesos políticos de América Latina. El diseño de estas políticas implica el reconocimiento de que un sector importante de la población carece de un derecho humano. Aunque parezca una obviedad: el Censo de 2011 reveló que en la Argentina todavía el 2% de la población es analfabeta y que existen ocho millones de personas que no terminaron su educación secundaria. Una de las primeras políticas mencionadas consistió en el lanzamiento del plan nacional de los Centros de Orientación y Apoyo (COA's) para quienes adeudaban materias de su educación secundaria. Hombres y mujeres que hacía tiempo que dejaron la escuela tienen la posibilidad de rendir examen y así obtener su título de educación secundaria.

Las políticas neoliberales de la década del 90 dejaron sus marcas en la configuración económica, social, política y legislativa. Y, solo podían revertirse con otras que condensaran las intencionalidades de ese otro proceso político, que algunos autores en Argentina mencionaron como un proceso de "restitución de lo público" (Huerco, 2012). Frente al desfinanciamiento y la transferencia de organismos nacionales sin recursos a las provincias, se sancionó la ley nacional que destina a la el 6% del Producto Bruto Interno del país. Asimismo, ante el desmantelamiento de industrias y el desempleo se promulga la ley de Educación Técnico Profesional, en consonancia con el inicio de recuperación de algunos emprendimientos productivos nacionales

En 2006, la Ley Nacional N° 26.606 estableció a la educación como un derecho humano y el nivel secundario como obligatorio. La educación de jóvenes y adultos dejaba de ser un régimen especial y ahora es una modalidad. La Ley N° 13.688 de la provincia de Buenos Aires debía respetar los fundamentos enunciados en la ley nacional.

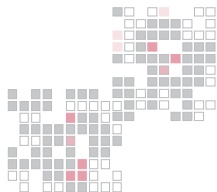
También habilitó el lanzamiento del Plan Fines destinado a que hombres y mujeres de la Argentina culminaran con sus estudios primarios y secundarios. Este plan comenzó en el año 2008 y su crecimiento, por la enorme demanda de las comunidades y las organizaciones sociales y políticas que reclamaban constituirse en una sede y docentes para el dictado de clases.

## 6. Breves reflexiones finales:

Las políticas públicas son instrumentos de regulación, pero también de disputa por las significaciones. El modo como se han articulado las políticas públicas de inclusión en las escuelas a partir del paradigma de los DDHH en tanto que transversalidad articuladora y formación cultural (Morabes, 2015) operó entre los años 2003 a 2015 una reconfiguración en el campo/territorio de Comunicación/Educación al fortalecer y colocar en lugares más próximos a la centralidad hegemónica a las memorias críticas desde un horizonte freireano y a la articulación específica que éstas promueven entre comunicación/educación.

De allí que hayamos sostenido que también es la ocasión para cuestionar las cadenas de equivalencias de la articulación hegemónica vigente. Se trata de un punto de inicio para estudiar la formación de sujetos y subjetividades en un momento histórico determinado. Son plausibles de generar prácticas emergentes, porque la institución escolar no logra regularlas, alivianar su carácter disruptivo y articularlas en los sentidos cristalizados que las instituciones detentan a partir de la autoridad conferida.

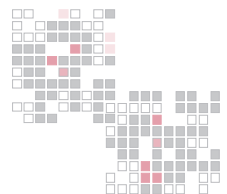
Más aún si tenemos en cuenta el proceso de restauración conservadora que desde el año 2016 atraviesa la región latinoamericana, sostenemos la importancia de analizar a comunicación/ educación desde las articulaciones propuestas.

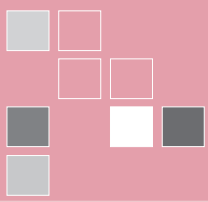


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMIRANO, Carlos. *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J; *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995.
- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1973.
- GONZALEZ, Jorge. *La voluntad de tejer: análisis cultural, frentes culturales y redes de futuro*. México: Universidad de Colima, 1997.
- GROSSBERG, Lawrence. *Estudios culturales en tiempo futuro*. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- HALL, Stuart. "Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas". En: CURRAN, James; MORLEY, David & WALKERDINE, Valerie (Eds.). *Estudios culturales y comunicación*. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo. Barcelona: Paidós, 1998.
- HUERGO, Jorge y FERNÁNDEZ, Belén. *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- HUERGO, Jorge. "Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación" en *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*. N° 75. La Plata: FPyCS, 2012.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. México: Siglo XXI, 1986.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2003.
- MARTÍNEZ, Darío. Memorias de la educación de jóvenes y adultos. *Apuntes de Investigación*, 1 (N° 1), 2016.
- MORABES, Paula. "La investigación en el territorio de Comunicación/ Educación: algunas articulaciones posibles desde la "mirada comunicacional" en *Revista Tram(p)as de la Comunicación*, N° 48. La Plata: FPyCS, 2006.
- MORABES, Paula. "La investigación en Comunicación/ Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo en *Oficios Terrestres*, N°21. La Plata: FPyCS, 2008.
- MORABES, Paula. "Los desafíos del campo de la comunicación ante la inclusión educativa en Argentina". In: *Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social —FELAFACS—Convergencias Comunicativas. Mutaciones de la Cultura y del Poder*. In: ROJAS GUZMAN, Álvaro (ed.) 1° Edición Octubre 2015, ISSN: 2463-1574, 2015 (en línea).
- MORABES, Paula y MARTÍNEZ, Darío. *Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación/ educación: algunas reflexiones iniciales ante la implementación de políticas públicas de inclusión educativas en Argentina*. La Plata, 2014.
- MORABES, Paula y ROTHSTEIN, Martina. *Comunicación y Educación: las transformaciones que nos interpelan. TICs y prácticas socioeducativas emergentes a partir de la restitución de lo público en Oficios Terrestres*. N° 28. La Plata: FPyCS, 2012.
- MORLEY, David. *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- PAYNE, Michel (Ed.). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- RESTREPO, Eduardo. *Antropología y estudios culturales*. Disputas y confluencias desde la periferia. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- STRAUSS, Ansel y CORBIN, Juliet. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Londres: Sage Publications, 1991.
- SCHMUCLER, Héctor. *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos, 1997.
- SZURMUK, Mónica y MCKEE IRWIN, Robert. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo Veintiuno Editores-Instituto Mora, 2009.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1980.
- WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

Recebimento: 10/04/2017  
Aprovação: 19/06/2017





# A CONTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO PARA OS ESTUDOS MIGRATÓRIOS

THE CONTRIBUTION OF COMMUNICATION TO MIGRATORY STUDIES

LA CONTRIBUCIÓN DE LA COMUNICACIÓN PARA LOS ESTUDIOS MIGRATORIOS

## Mohammed ElHajji

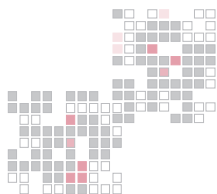
■ Doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Pós-doutorado pela UNISINOS (Mídia e Migrações). Professor Associado da Escola de Comunicação da UFRJ (ECO-UFRJ). Professor nos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (POS-ECO) e Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS). Sua pesquisa, estudos, produção intelectual e orientações acadêmicas (no âmbito nacional como internacional) são focados na questão migratória transnacional, diaspórica e intercultural: identidade, cultura, etnicidade e alteridade.

■ E-mail: mohahajji@gmail.com

## Camila Escudero

■ Doutora em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017), com período de pesquisa na University of Illinois at Chicago (UIC), no Latin American and Latin Studies Program, com bolsa de Doutorado-Sanduiche da FAPERJ. Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2007), com bolsa CAPES. Pós-graduada em Língua Portuguesa (2011) e Jornalismo Internacional (2002) pela PUC-SP. Pesquisa principalmente a temática: Imigração, Identidades e Comunicação. Tem experiência no mercado de Comunicação (impresso e online) e em docência, na ECO-UFRJ, Universidade Metodista e UNIFAI.

■ E-mail: camilaescudero@uol.com.br



## RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de pensar como o campo da Comunicação Social tem se posicionado dentro dos estudos migratórios, bem como oferecido subsídios para seu desenvolvimento e compreensão dos processos de deslocamento humano. Para isso, propomos elaborar um quadro sistematizado sobre as pesquisas envolvendo a temática migratória desenvolvidas no campo da Comunicação, ao longo do tempo, no Brasil, a partir do uso da técnica de análise documental. Como principais resultados, destacamos que a Comunicação, graças a sua matriz modular e transdisciplinar, e a sua versatilidade conceitual e constante renovação teórica, possibilita a apreensão dos processos migratórios em uma perspectiva dinâmica e volúvel, capaz de enfatizar as singularidades tópicas do elemento investigado em seu plano micro, sem perder de vista a totalidade do cenário e seu ângulo macro.

**PALAVRAS-CHAVE:** IMIGRAÇÃO; COMUNICAÇÃO SOCIAL; INTERDISCIPLINARIDADE.

## ABSTRACT

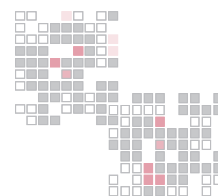
The purpose of this article is to think how the Social Communication field has been positioned within the migratory studies, as well as how it has been offering resources for their development and for the understanding of human displacement processes. For that, we propose to elaborate a systematized framework about researches involving the migratory issue developed in the Communication field, over time, in Brazil, using the technique of documentary analysis. As main results, we highlight that Communication, thanks to its modular and transdisciplinary matrix, and its conceptual versatility and constant theoretical renovation, allows the apprehension of migratory processes in a dynamic and voluble perspective, capable of emphasizing the topical singularities of the investigated element in its micro plan, without losing sight of the whole scenario and its macro angle.

**KEYWORDS:** IMMIGRATION; SOCIAL COMMUNICATION; TRANSDISCIPLINARY NATURE.

## RESUMEN

El presente artículo tiene el objetivo de pensar cómo el campo de la Comunicación Social se ha posicionado dentro de los estudios migratorios, así como ha ofrecido subsidios para su desarrollo y comprensión de los procesos de desplazamiento humano. Para ello, proponemos elaborar un cuadro sistematizado sobre las investigaciones envolvendo la temática migratoria desarrollada en el campo de la Comunicación, a lo largo del tiempo, en Brasil, a partir del uso de la técnica de análisis documental. Como principales resultados, destacamos que la Comunicación, gracias a su matriz modular y transdisciplinar, y su versatilidad conceptual y constante renovación teórica, posibilita la apreensión de los procesos migratorios desde una perspectiva dinámica y voluble, capaz de enfatizar las singularidades tópicas del elemento investigado en el contexto Su plan micro, sin perder de vista la totalidad del escenario y su ángulo macro.

**PALABRAS CLAVE:** INMIGRACIÓN; COMUNICACIÓN SOCIAL; INTERDISCIPLINARIEDAD.



## 1. Introdução

Há uma dupla pertinência no encontro entre os estudos migratórios e a Comunicação. Isso porque as teorias da Comunicação, enquanto método analítico, oferecem um vigoroso instrumento epistemológico para explorar os níveis simbólicos, subjetivos, narrativos, discursivos e vinculativos da realidade migratória. Um recurso indispensável para superar as abordagens neoclássicas – demasiadamente focadas nos aspectos funcionais e quantitativos de um fenômeno tão antigo quanto à própria história da humanidade.

De acordo com Sayad (1998, p.16), falar de imigração é falar da sociedade como um todo, falar dela em sua dimensão diacrônica, ou seja, em uma perspectiva histórica, e também em sua extensão sincrônica, isto é, do ponto de vista das estruturas presentes da sociedade e de seu funcionamento porque quando falamos de migrações, estamos falando de processos sociais e, ao mesmo tempo, subjetivos. Daí a importância de se ultrapassar o chamado “nacionalismo metodológico”, um embebedor de princípios filosóficos moderno-ocidentais de obediência jacobina e eurocêntrica e métodos normativos socioadministrativos de gestão humana e territorial que reduzem as noções de povo e nação à sua representação estatística e documental. O método não apenas impede de vislumbrar outras formas e possibilidades de pertencimento, identificação e ação dentro do espaço migratório e na condição de migrante, como também evacua toda a dimensão política de dominação, opressão e exploração que rege a maior parte das relações entre países, classes sociais e indivíduos.

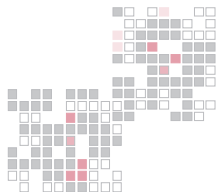
É nesse sentido que consideramos o transnacionalismo, examinado à luz das recentes transformações históricas responsáveis pela reconfiguração do conjunto das paisagens sociopolíticas da nossa época. Nossa definição do conceito remete aos modos de organização e ação das comunidades humanas inseridas em mais de um

quadro social nacional estatal, tendo referenciais culturais, territoriais e/ou linguísticos originais comuns, e conectadas através de redes sociais transnacionais que garantem algum grau de solidariedade ou identificação além das fronteiras formais de seus respectivos países de destino.

Ao mesmo tempo, a Comunicação têm as premissas de uma Ciência Social: produz valor social, cultural e político. Porém, seu status de ciência – muitas vezes questionado em diversas situações – criou o rótulo de múlti, inter e transdisciplinar, o que não passa de sintoma teórico de crise de paradigma do conhecimento, segundo Sodré (2014). Sobre esse aspecto, diz o autor, parece necessária uma inversão de valor, pois, não se trata de resumir a cientificidade de nosso campo a outras áreas que tenham interesse em aplicar a Comunicação em suas realidades, mas sim, a Comunicação assumir seu protagonismo essencial às relações humanas em qualquer área do saber.

Assim, propomos neste artigo, elaborar um quadro sistematizado sobre os estudos migratórios desenvolvidos no campo da Comunicação – área das chamadas Ciências Sociais Aplicadas –, ao longo do tempo, no Brasil. Como estratégia teórico-metodológica, nosso principal objetivo foi pensar como o campo comunicacional tem se posicionado dentro dos estudos migratórios, bem como oferecido subsídios para seu desenvolvimento e compreensão dos processos de deslocamento humano.

Para isso, fizemos uso da técnica de pesquisa conhecida como análise documental, que compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim. “Muito mais que localizar, organizar e avaliar textos, (...), funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos, situações e momentos (Moreira, 2011, p.276). Nosso objetivo foi verificar quais as temáticas e abordagens mais frequentes dos estudos migratórios que mais interessam à Comunicação, bem como o período em que foram desenvolvidos.



O *corpus* de análise foi composto pelos *sites* oficiais dos PPGs em Comunicação do país, *Curriculos Lattes* dos professores/pesquisadores das universidades e anais dos congressos anuais da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) e da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação (Compós).

## 2. A formação do campo e os primeiros estudos sobre imigração: correlações

A história dos estudos dos processos migratórios na Comunicação Social se confunde com a própria criação e organização do campo como área do conhecimento humano. A Escola de Chicago<sup>1</sup>, considerada pioneira para o desenvolvimento da área, promoveu os primeiros estudos com uma visão do imigrante como ator social que interage simbolicamente com sua comunidade de ação (o território de destino entendido como “laboratório social”) por meio de estratégias comunicativas.

Assim, um dos primeiros trabalhos de que se tem notícia que une claramente a imigração à Comunicação é o livro *The immigrant press and its control*, de Robert Park, escrito em 1922. Contratado pelo governo dos Estados Unidos para pesquisar a mídia étnica no país, o autor – um dos grandes nomes da Escola de Chicago – estimou há quase cem anos que a tiragem total de jornais editados em línguas que não o inglês nos Estados Unidos atingia a casa dos dez milhões de exemplares. Segundo a pesquisa, a imprensa imigrante desta época tinha três características principais: 1) era uma experiência específica da

primeira geração de imigrantes estrangeiros nos Estados Unidos; 2) tinha habilidade de orientar os imigrantes sobre a cultura local; e 3) servia de suporte para processos de assimilação.

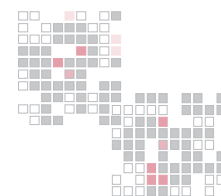
Outro estudo dessa época e que segue a mesma linha de Park, é *The declining immigrant press*, escrito por Marshall Beuick, em 1927. Nele, aqui resumidamente, o autor discorre sobre o fim deste tipo de periódico a partir do momento em que o imigrante “aprende a navegar” no território de destino e passa a consumir a imprensa tradicional.

A partir das décadas de 1940 e 1950, Miège (2000) e Balle (1994) falam sobre uma intensa produção acadêmica e profissional que abrange os processos comunicacionais, refletindo a eferescência das inovações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Como campo de estudo, a Comunicação passa a reunir propostas de diálogos entre preposições teóricas de diversas disciplinas humanas e sociais, com foco principal na dinâmica dos meios (nessa época, especialmente, o rádio e a televisão) e sua relação com a sociedade.

Nos Estados Unidos, é desta época a chamada Escola de Palo Alto, da Califórnia. Os autores dessa corrente são reconhecidos por diversificar o pensamento comunicacional, com estudos sobre a Comunicação em seus vários níveis de complexidade, contextos múltiplos e sistemas regulares. Com o lema de que “é impossível não se comunicar”, nota-se uma ênfase no papel do emissor e receptor. São desse período, por exemplo, os estudos *The Immigrant takes his Stand: the Norwegian Immigrant Press and American Public Affairs, 1847 to 1872*, publicado por Arlow W. Anderesen, em 1953, e *Race and America's Immigrant Press – How the Slovaks were taught to think like white people*, de Robert M. Zecker, escrito em 1962.

Influenciada por essas duas escolas (e outras, principalmente da Europa), na América Latina, os registros de estudo sobre Comunicação, segundo Marques de Melo (2003), remetem à se-

1 Nome dado a um grupo de professores e pesquisadores da Universidade de Chicago, em atividade entre 1910 e 1940, que trouxe uma série de contribuições à Sociologia, Psicologia Social e Comunicação a partir do estudo dos fenômenos urbanos, principalmente. No caso dos estudos migratórios, mostrou também como disciplinas poderiam vir em conjunto, utilizando abordagens epistemológicas semelhantes na compreensão das particularidades dos deslocamentos (Borket et all., 2006).



gunda metade do século XIX (majoritariamente, com trabalhos descritivos e não analíticos). Entre os pioneiros, estão os trabalhos de Fernandes Pinheiro como, por exemplo, um estudo realizado em 1859 sobre a primazia lusitana na introdução da imprensa no Brasil.

Ainda de acordo com Marques de Melo (2003), as primeiras pesquisas de Comunicação surgiram em ambientes tipicamente profissionais. No geral, eram estudos demandados pelas emergentes indústrias culturais e constituíram fatores decisivos para a formação das primeiras agências privadas dedicadas a estudos de opinião pública, audiência dos *mass media*, ou persuasão dos consumidores. Verifica-se, também, nesse período, a existência de trabalhos que exploram documentos disponíveis sobre a memória do campo. “Como resultado disso, são produzidos ensaios de grande valor histórico para a identificação de fronteiras profissionais. Ou se elaboram perfis biográficos de seus atores privilegiados” (Marques de Melo, 1999, p.1).

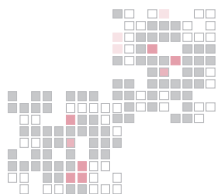
Apesar deste histórico profissional e com a realização de pesquisas desde a segunda metade do século XIX, Vicente (2009) diz que a entrada da Comunicação na universidade na América Latina só ocorreu no ano de 1934, quando a Universidade de La Plata (Argentina), em parceria com a Universidade de Columbia e com o Sindicato dos Trabalhadores da Imprensa de Buenos Aires, criou o curso de Jornalismo. No Brasil, no ano seguinte (1935), a Universidade do Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro – atualmente, UFRJ – lançou o primeiro curso superior destinado a formar jornalistas e publicitários e, em 1972, criou o Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura – PPGCOM (do qual falaremos mais adiante). “A intenção predominante nesses cursos residia no caráter profissionalizante, ou seja, havia a preocupação em formar mão de obra e não especialistas na construção de um saber científico re-

lacionado aos meios de comunicação” (Vicente, 2009, p.12).

Assim, as Escolas de Comunicação do Brasil e da América Latina foram se desenvolvendo até a década de 1960 em paralelo aos estudos de mercado e focando, muitas vezes, a formação profissional dos comunicadores e não, necessariamente, a pesquisa. Essa realidade começou a registrar alguma mudança com os trabalhos desenvolvidos pelo Instituto de Investigações da Imprensa, fundado por Jesus Marcano Rosas, na Universidade Central da Venezuela, e o Instituto de Ciências da Informação, criado por Luiz Beltrão, na Universidade Católica de Pernambuco (Brasil). No entanto, o fator chave para que a Comunicação adquirisse o status de ciência na América Latina, foi a criação, em 1959, pela Unesco, do CIESPAL – Centro de Estudos Superiores de Comunicação, em Quito (Equador).

*Ali atuaram como difusores das modernas ciências da comunicação personalidades paradigmáticas como os norte-americanos Wayne Danielson, Wilbur Schramm, Raymond Nixon, John McNelly, Paul Deutschmann, os franceses Jacques Kayser, Jacques Godehot, Joffre Dumazeider e Jacques Lauté, o alemão Gerhard Malatzke, o espanhol Juan Beneyto, o belga Roger Clausse, o italiano Rovigati, o russo Kachaturov etc. A eles se agregaram os pioneiros pesquisadores latino-americanos como Danton Jobim, Luiz Beltrão, Edgardo Rios, Ramon Cortez Ponce, Jorge Fernandez e Ramiro Samaniego (Marques de Melo, 1999, p.2).*

Em um contexto de Guerra Fria, o trabalho investigativo de todos esses autores é caracterizado pela busca de alternativas comunicacionais ou pela construção de políticas democráticas de gestão dos meios massivos a partir de marcos teóricos como a Teologia da Libertação, a denún-



cia do Imperialismo Cultural, a Teoria Crítica e o Estruturalismo, em geral. Além disso, é preciso considerar a crise política que assolou o continente nesse período (com a instalação de regimes ditatoriais), que refletem no campo sobre as formas de denúncia social e as possibilidades de se construir modelos de comunicação mais democráticos. Nesse sentido, destacam-se os estudos de: Mário Kaplún (Uruguai), Eliseo Verón, Ford e Psiciteli (Argentina), Juan Diaz Bordenave (Paraguai), Martín-Barbero (Colômbia), Fuenzalida (Chile), Trejo e Orozco (México), Roncagliolo e Afaro (Peru), entre outros.

É justamente nesse cenário que os estudos migratórios nascem dentro do campo da Comunicação. No Brasil, um dos primeiros trabalhos é de Sérgio Caparelli, publicado em 1979 e intitulado *Identificação social e controle ideológico na imprensa dos imigrantes alemães*. Nele, o autor argumenta que a imprensa imigrante teve para os primeiros alemães no Brasil uma função “fortemente socializadora, levando ao conhecimento de todos os valores estabelecidos, e introjetando em cada um a ideologia dominante na época” (Caparelli, 1979, p.95-6).

### 3. A contribuição de Martín-Barbero e Appadurai

Analisando o desenvolvimento científico da Comunicação, podemos dizer que o que mais contribuiu para a inclusão e, a partir dos anos 1990, para a inserção dos estudos migratórios na área, foram as ideias de Martín-Barbero, sobre a noção de mídia muito além do estudo de discursos midiáticos ou de estruturas de produção, mas como *prática social*, como propõe, aliás, a tradição dos Estudos Culturais latino-americanos, principalmente na linha do clássico *De los medios a las mediaciones* (1991).

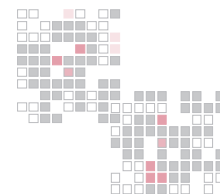
Com formação em Filosofia, Martín-Barbero trabalha o campo dos *mass media*, seus dispositivos de produção, seus rituais de consumo, seus

aparatos tecnológicos, seus códigos de montagem, de percepção e reconhecimento. Segundo o autor, a Comunicação tornou-se uma questão de mediação e não de meios, uma questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, mas de reconhecimentos, o que exige investigações a partir da articulação entre práticas comunicacionais e movimentos sociais (mediações e sujeitos).

*Os processos políticos e sociais desses anos – regimes autoritários em quase toda América do Sul, cercados de lutas de libertação na América Central, emigrações imensas de homens, a política, a arte e a investigação social – destruíram velhas seguranças e abriram novas brechas para o enfrentamento da verdade cultural desses países: à mestiçagem que não é só aquele feito racial do qual viemos, mas uma trama hoje de modernidade e descontinuidade cultural, de formações sociais e estruturas de sentimento, de memórias imaginárias que relacionam o indígena com o rural, o rural com o urbano, o folclórico com o popular e o popular com o massivo* (Martín-Barbero, 1991, p.10 – Tradução nossa).

Semelhante contribuição para os estudos migratórios dentro da Comunicação na América Latina vem do antropólogo Arjun Appadurai. O autor (1996) desenvolve o conceito de *ethnoscape* (ao lado de outros, como *financescape*, *technoscape*, *mediascape* e *ideoscape*) para explicar a mundialização a partir de uma teoria dos fluxos-paisagens como uma resposta aos modelos que estavam em curso até então para se pensar a globalização – muitos deles baseados na ideia de oposição entre centro e periferia e nas concepções neomarxistas do desenvolvimento.

De acordo com Abélès (2005, p.9 – Tradução de Marcos Mesquita Damasceno), o conceito de *eth-*





*noscape* introduzido por Appadurai é bastante difícil de traduzir. *Scape* remete à ideia de paisagem. “Os ethnoscares são, em alguma medida, as paisagens que os grupos em movimento constituem com respeito às suas próprias origens e às vicissitudes que enfrentam”. No entanto, lembra o autor, a noção de paisagem é, por si só, ambígua: designa simultaneamente o exterior, o mundo tal qual ele nos aparece, mas nos remete igualmente à interioridade, à representação que trazemos conosco.

*Por ethnoscape, quero dizer a paisagem constituída por pessoas deslocadas no mundo em que vivemos: turistas, imigrantes, refugiados, exilados, os trabalhadores convidados, e outros grupos móveis e indivíduos constituem uma característica essencial do mundo que parece afetar a política de (e entre) as nações em um grau até então sem precedentes. Isso não quer dizer que há comunidades e redes de parentesco, amizade, trabalho e lazer relativamente estáveis, bem como de nascimento, residência, e outras formas de filiação. Mas é dizer que o conjunto dessas estabilidades está em todos os lugares envolto com a trama do movimento humano, à medida que mais pessoas e grupos lidam com as realidades de ter que mover ou as fantasias de querer mover (Appadurai, 1996, p.33-4 – Tradução nossa).*

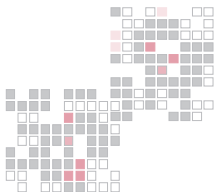
Como é possível observar nas ideias de Appadurai, os deslocamentos populacionais compõem a chave para o entendimento do mundo contemporâneo, caracterizado pela circulação, muito mais do que pelas estruturas e organizações estáveis. Porém, não unicamente. A dimensão comunicacional aparece não apenas na sua aceção instrumental de veiculação, transmissão e/ou representação, mas antes, em suas conotações de vinculação social, interação simbólica e produção subjetiva – conjugada à teo-

ria dos fluxos materiais, humanos, midiáticos e subjetivos e simbólicos (com forte ênfase na mídia eletrônica).

*As migrações de um lado e os fluxos midiáticos de outro, perturbaram a ordem reinante até agora. O que interessa Appadurai é a maneira pela qual esta situação não modifica somente as condições materiais das populações, mas tende a dar um papel inédito à imaginação. Não que as sociedades anteriores não tenham, abundantemente, nas suas produções mitológicas, literárias ou artísticas, feito apelo a esta faculdade. Mas de agora em diante a imaginação não é mais restrita a certos domínios de expressão específicos. Ela investe nas práticas cotidianas, notadamente nas situações migratórias onde os sujeitos são obrigados a inventar no exílio o seu próprio mundo, utilizando-se de todas as imagens que as mídias colocam à sua disposição (Abélès, 2005, p.3 – Tradução de Marcos Mesquita Damasceno).*

As contribuições de Martín-Barbero e de Appadurai precisam ser entendidas em um contexto mais amplo, levando em consideração outros aspectos, como as próprias teorias que discutimos no início deste capítulo e que têm influenciado as Ciências Humanas e Sociais, como um todo. Na condição de uma Ciência Social Aplicada, a Comunicação não estaria “blindada” a este efeito. No entanto, é preciso levar em conta, também, o desenvolvimento dos próprios cursos de Comunicação no Brasil, uma vez que, atualmente, pesquisas sobre a temática imigratória vêm sendo desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Comunicação Social.

Em sua última avaliação dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, realizada em 2013, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Edu-



cação, apontou a existência no Brasil de 45 PPGs, que oferecem 20 cursos de doutorado, 44 mestrados acadêmicos e um mestrado profissional<sup>2</sup>.

A distribuição espacial desses cursos, no território brasileiro, é bastante desigual. O Estado de São Paulo, por exemplo, possui 13 PPGs – e toda a região Sudeste, tem 23, ou seja, concentra 51% dos cursos de pós-graduação em Comunicação no país. Em contraste, a região Norte possui apenas dois – o equivalente a 4,5% do total. A região Sul possui oito PPGs (17,7%); a região Nordeste, sete (15,5%); e, a região Centro-Oeste, quatro (8,8%).

Apesar da grande diversidade de linhas de pesquisas, temáticas abordadas, ancoragens teóricas e metodologias, bem como a composição interdisciplinar do corpo docente, observa-se que a maioria dos estudos migratórios da área de Comunicação é realizada nos PPGs que contam, de alguma forma, com a linha de Mídia Comunitária e/ou Identidade Cultural. Não se trata de um pré-requisito, mas de entender as práticas midiáticas relacionadas a imigrantes a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e como uma “segmentação” da Mídia Local, Comunitária, Cidadã, Popular, entre tantos outros termos utilizados.

#### 4. Trabalhos realizados

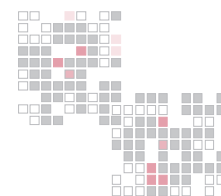
A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira instituição brasileira a criar um programa de Mestrado em Ciências da Comunicação, em 1972; já o Doutorado surgiu em 1980. É no programa de Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação da instituição (ECA-USP) que encontramos a primeira pesquisa de Mestrado sobre a temática migratória no campo. Trata-se da dissertação *Livraria Ideal – A trajetória de um imigrante italiano de engraxate a livreiro (1935-1966)*, defendida por Aníbal Francisco Alves Bragança, em 1995, e orientada por Marques de Melo.

No mesmo programa, há ainda a dissertação *A comunicação dos imigrantes brasileiros na Inglaterra nas páginas da Revista Leros (1991-1999)*, de João Luis Gago Batista, de 2002, orientado por Alice Mitika Koshiyama. Sob orientação desta mesma professora, destacamos os estudos de Mestrado e Doutorado de Cristina Miyuki Santo, respectivamente: *Brasil em Ideogramas: História de Vida de Jornalistas da Imprensa Nipo-brasileira* (2004) e *Mulheres no jornalismo nipo-brasileiro: Discursos, identidades e trajetórias de vida de jornalistas* (2011).

Mais recentemente, ainda no PPG da ECA-USP, Luzia Mitsue Yamashita Deliberador realizou a pesquisa de Doutorado *Imigrantes Japoneses: Empresários no Brasil, História de Vida e de Luta*, defendida em 2000, sob orientação de Virgílio Benjamin Nova Pinto. Em 2006, Daniela Cristiane Ota defendeu a tese *A informação jornalística em rádios de fronteiras: a questão da binacionalidade em Ponta-Porã/Pedro Juan Caballero e Corumá/Puerto Quijarro*, orientada por Elizabeth Nicolau Saad Corrêa – desde então, a pesquisadora vem desenvolvendo trabalhos relacionados à mídia, identidade e regionalidade, especialmente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), onde é professora associada. Há ainda, atualmente na instituição, as pesquisas de Pós-Doutorado de Fernanda Castilho Santana, sobre imigração, diversidade étnica, linguística, religiosa e cultural na imprensa e na televisão, realizadas com orientação conjunta das professoras Maria Aparecida Baccega (USP) e Isabel Ferin Cunha (Universidade de Coimbra).

Apesar do pioneirismo da USP, atualmente, há dois programas, em especial, que concentram a maioria dos estudos migratórios na área de Comunicação no Brasil: o Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao>>. Acesso em: 20 mar. 2017.



O PPG da ECO-UFRJ (Escola de Comunicação) foi criado em 1972 e é o segundo mais antigo do país. Foi constituído no Departamento de Fundamentos da Comunicação da Escola de Comunicação da Universidade pelo professor José Simeão Leal e, posteriormente, ampliado e desenvolvido pelo professor Emmanuel Carneiro Leão. O PPG adota como pressuposto básico que a Comunicação impõe-se como força estruturante de novas formas de socialização e, desde sua concepção, tornou-se um paradigma no estudo do fenômeno comunicacional por buscar a reflexão sobre o tema abarcando também a Filosofia, História, Psicanálise, Antropologia, Sociologia – as Ciências Humanas em geral.

O primeiro estudo específico sobre migração no PPGCOM da UFRJ foi desenvolvido em 1996. Trata-se da dissertação *Fragmentos do passado: histórias de vida de mulheres imigrantes judias*, realizada por Kátia Lerner com orientação de Heloísa Buarque de Holanda. Outra dissertação dessa época no programa é a de Juan Felipe Sanchez Mederos (cubano), intitulada *A mídia: análise de suas influências sobre o processo migratório*, orientada por Muniz Sodré.

Foi a partir dos anos 2000, que o Programa ganhou destaque nos estudos migratórios. Compõem uma pesquisa maior liderada pelo docente Mohammed ElHajji e intitulada *Papel da Mídia Comunitária Étnica na Consolidação da Identidade Transnacional dos Imigrantes*, destacam-se as teses de Doutorado: *Etnicidade, Migração e Comunicação: Etnopaisagens Transculturais e Negociação de Pertencimentos*, defendida em 2011 por Sofia Cavalcanti Zanforlin; *Comunicação, consumo, identidade e comida: uma análise da sociabilidade e encontros interculturais na Festa de Nossa Senhora Achiropita – SP*, defendida em 2015 por João Renato de Souza Benazzi; *Dois séculos de imigração no Brasil: a construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015*, defendida por Gustavo Barreto de

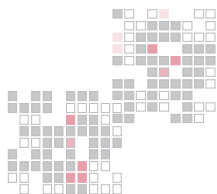
Campos, em 2015; *Mulher, Mulata e Migrante: Modalidades Representativas de uma Tripla Alteridade*, defendida também em 2015 por Danubia Andrade, *Comunidades em festa: a construção e expressão das identidades sociais e culturais do imigrante nas celebrações das origens*, defendida em 2017 por Camila Escudero, entre outras em andamento. Somam-se ainda a dissertação de Mestrado de Leonildo dos Anjos Costa, intitulada *Webdiáspora Afro-Lusófona Estudantil no Brasil*, de 2015, orientações de iniciação científica na ECO-UFRJ, trabalhos no Programa de Ensino Tutorial (PET-ECO-UFRJ), e edições anuais do Fórum de Imigração do Rio de Janeiro.

Aliás, o Fórum de Imigração chegou, em 2016, a sua oitava edição consecutiva e ininterrupta, consolidando-se como um importante espaço de reunião de pesquisadores nacionais e internacionais e debate da temática migratória. Há quatro anos, dentro da programação do Fórum, é realizado um Simpósio de Pesquisa, que reúne a apresentação de trabalhos de estudiosos de diversas partes do Brasil, sobre as mais variadas vertentes do processo migratório, a partir de uma perspectiva transdisciplinar. O resultado da edição de 2015 do Simpósio foi transformado em um e-book<sup>3</sup>, que reuniu uma seleção de 13 resumos expandidos de cerca de 30 trabalhos apresentados. A edição de 2016 também resultou num e-book, a partir de aproximadamente 40 estudos apresentados, em fase de elaboração (até o fechamento deste artigo).

Ainda no PPGCOM da UFRJ, em 2013, orientado por Nízia Maria Souza Villaça, Celso Francisco Gayoso defendeu a tese de Doutorado intitulada *Espaços latino-americanos: comunicação, interculturalidade e cidades da fronteira Brasil-Bolívia*.

Já o PPG da Unisinos se destacou pela atua-

3 Disponível em: <<https://oestrangero.org.files.wordpress.com/2016/08/ebook-simposio-migracoes-2016.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.



ção da professora/pesquisadora Denise Cogo, responsável por orientar os estudos: *A diáspora uruguaia nas interações comunicacionais e midiáticas de migrantes no sul do Brasil*, tese de Doutorado de Pedro Russi Duarte, defendida em 2005; *Fotografias que revelam imagens da imigração: pertencimento e gênero como faces identitárias*, Doutorado de Denise Teresinha da Silva, defendido em 2008; *Recepção Midiática e Migrações Contemporâneas: usos de mídias e sentidos sobre o trabalho entre migrantes na região Sul do Brasil*, dissertação de Mestrado de Eléia Scariot, de 2010; *Usos da Internet na atuação de movimentos sociais em rede: um estudo do Fórum Social Mundial das Migrações*, dissertação de Lara Nasi, de 2012; *Brasileiros na Espanha: Internet, migração transnacional e redes sociais*, dissertação de Daiani Ludmila Barth, defendida em 2009; entre outras. Atualmente, como professora do Mestrado profissional em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), em São Paulo, Cogo continua desenvolvendo a temática. Uma de suas orientações em andamento é: *Imagens, consumo e cidadania da imigração haitiana no Brasil* (título provisório), dissertação de Mestrado iniciada em 2014, por Mateus Alves Pássaro.

Liliane Dutra Brignol fez o Doutorado em Ciências da Comunicação na Unisinos, com orientação de Denise Cogo. Em 2010, a pesquisadora defendeu a tese *Migrações transnacionais e usos sociais da internet: identidades e cidadania na diáspora latino-americana*. Atualmente, como professora do Mestrado profissional em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria, Brignol orienta as dissertações: *Usos sociais da internet por migrantes senegaleses no RS*, iniciada em 2015, por Nathália Drey Costa; e *Relações interculturais em usos sociais do Facebook por migrantes brasileiros na Suécia*, iniciada em 2014, por Laura Roratto Foletto.

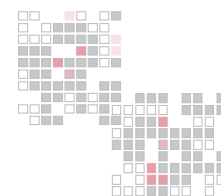
A Universidade Metodista de São Paulo é outra

instituição que tem um dos PPGs em Comunicação mais antigos do país. O curso de Mestrado existe desde 1978, e o de Doutorado, desde 1995. Verificam-se dois estudos realizados sobre imigração no Mestrado e um no Doutorado. O primeiro é a dissertação de Ernane Corrêa Rabelo, *A imprensa da saudade: a mídia dos imigrantes brasileiros nos EUA*, de 2002, orientada pelo professor José Marques de Melo. O segundo é de 2007, de Camila Escudero, intitulada *A imprensa de comunidade imigrante de São Paulo – Estudo dos jornais ibéricos Mundo Lusíada e Alborada*, orientada por Cicilia M. K. Peruzzo. Já a tese *Mídia étnica: uma análise dos jornais para imigrantes brasileiros nos Estados Unidos*, de Sander Neves Justino, também foi orientada por Peruzzo.

Destacamos, ainda, a existência de estudos pontuais em outros PPGs de Comunicação do Brasil, entre eles: o projeto de pesquisa liderado por Maria Jandyra Cavalcanti Cunha na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB), intitulado *Migração, identidade e comunicação* e desenvolvido entre 2006 e 2012, com o objetivo de analisar a construção de uma narrativa jornalística sobre a imigração brasileira em comunidades transplantadas no exterior. Também na capital federal, na Universidade Católica de Brasília, foi realizada a dissertação *Mídia, Cultura e Imigração: As Rádios Bolivianas de São Paulo*, defendida em 2010, por Danilo Borges, orientado por Florence Marie Dravet.

No Paraná, desde 2012, a professora Elaine Javorski Souza vem desenvolvendo o projeto de pesquisa *Representação das migrações contemporâneas na mídia* na Universidade Estadual de Ponta Grossa e nas Faculdades Integradas do Brasil (UniBrasil), em Curitiba, onde também leciona.

Já no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SP), Alberto Iszlaji Junior defendeu, em 2014, a dissertação de Mestrado *Lyra e Kolping: comunicação e identidade de associações cul-*



*turais germânicas no bairro de Campo Belo (SP)*, orientado por Priscila Ferreira Perazzo.

Na Universidade Federal Fluminense (UFF), encontramos a dissertação de Mestrado de Patricia Pimenta Fernandes, defendida em 2015, intitulada *Diáspora na rede: redes sociais e questões identitárias de migrantes haitianos no Brasil*, orientada pela professora Renata Ribeiro Fernandes. Ainda sobre a recente migração haitiana para o Brasil, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), há a dissertação de Mestrado de Otávio Cezarini Ávila, defendida em 2016 e intitulada *Haitianos em Curitiba: Processos de mediação para novos olhares sobre a cultura migrante na esfera pública*, orientada por Myrian Regina Del Vecchio Lima.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi elaborada a dissertação de Mestrado de Sandra Rúbia Silva, intitulada *As representações do Brasil e dos Brasileiros na Internet: A construção da brasilidade nos sites estrangeiros*. Defendida em 2005, a pesquisa foi orientada por Valdir José Morigi.

Por fim, na Universidade de Rondônia (Unir), encontramos os trabalhos do professor Sandro Adalberto Colferai, que desenvolve investigações nas linhas de pesquisas Estudos Culturais e Cartografias Críticas dos Estudos de Comunicação, sobre a formação identitária e diversidade cultural a partir de deslocamentos.

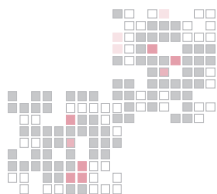
Com relação aos trabalhos publicados sobre imigração nos anais da Intercom e da Compós, há vários e fica difícil precisar quais são os de maior relevância para a discussão que nos propomos fazer aqui, por quatro motivos principais: 1) alguns são partes de pesquisas de Mestrado e Doutorado (já mencionadas neste item) publicadas em partes, na forma de artigo; 2) outros são trabalhos de iniciação científica orientados por algum professor mestre ou doutor da área – o que não entrou no nosso recorte de análise; 3) há pesquisas produzidas por determinados autores

que não têm foco exatamente na imigração, mas foi elaborada, esporadicamente, e finalizada num artigo científico; e 4) existem trabalhos que não foram realizados na área da Comunicação, mas submetidos a ambos os congressos, o que também não entrou no nosso recorte de análise.

De qualquer maneira, gostaríamos de destacar os seguintes trabalhos, que julgamos pertinentes: *Os sentidos em torno dos centros de acolhimento e de apoio aos imigrantes em São Paulo: sanção, valores e pontos de vista*, realizado em 2015, por Alexandre Marcelo Bueno e Aline Perrotti, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); *Repórter Paulista: A influência da imigração japonesa na sociedade brasileira – Culinária, Esporte e Religião*, publicado em 2009 por Andréa Paes França, Simone Gusen Chavez e Patrícia Rangel Moreira Bezerra, das Faculdades Integradas Rio Branco, São Paulo (SP); *Entrevistas com judeus do Egito no Rio de Janeiro: Uma imigração Peculiar*, de 2001, e assinado por Joëlle Rouchou, da Casa de Rui Barbosa/UniverCidade; *O consumo de produtos midiáticos por imigrantes haitianos na cidade de Chapecó*, de Izabel Aparecida Guzzon, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), de 2014; *Investigando Memórias Midiatizadas: questões metodológicas, pistas e constatações*, de Jiani Adriana Boni, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), de 2010; e *Mediações luso-brasileiras – A jornada afetiva de Roberto Leal e algumas questões de identidade migrante no filme Milagre, o poder da fé (1979)*, de Tiago José Lemos Monteiro, de 2014.

Há, ainda, vários trabalhos de professores pesquisadores já citados, quando descrevemos acima as teses e dissertações encontradas nos PPGs. Alguns deles:

- Mohammed ElHajji – *Memória Espacial e Identidade Étnica* (Compós 2001), *Migrantes, uma minoria transnacional em busca de cidadania universal* (Compós



2016), *Webdiáspora: Migrações, TICs e memória coletiva* (Compós 2015, assinado com Camila Escudero), *Memória Étnica e Novos Espaços da Comunicação* (Intercom 2004) e *Comunicação Comunitária e Identidade Étnica* (Intercom 2001);

● Denise Cogo – *Comunicação, migrações e gênero: Famílias transnacionais, ativismo e TICs* (Intercom 2014), *Redes sociais e usos da internet por migrantes brasileiros na Espanha* (Intercom 2009, assinado com Ludmila Daiani Barth), *Migrações contemporâneas como movimentos sociais: uma análise desde as mídias como instâncias de emergência da cidadania dos migrantes* (Intercom 2006), *Mídia, interculturalidade e cidadania: sobre políticas midiáticas e visibilidade das migrações internacionais no cenário brasileiro* (Intercom 2003), *Mídia, interculturalidade e cidadania: mapeando as estratégias de midiatização dos processos migratórios e das falas imigrantes no contexto brasileiro* (Intercom 2002), *A 'foto roubada': mídias, visibilidade e cidadania da imigração haitiana no Brasil* (Compós 2016, assinado com Matheus Pássaro), *Recepção midiática e migrações transnacionais em Barcelona e Porto Alegre* (Compós 2008, assinado com Liliane Dutra Brignol), *A diáspora uruguaia nas interações comunicacionais e midiáticas de migrantes no Sul do Brasil* (Compós 2006, assinado com Pedro David Russi Duarte) e *Lógicas midiáticas e dinâmicas interculturais: para um estudo das estratégias de midiatização das migrações contemporâneas no cenário brasileiro* (Compós 2003).

● Camila Escudero – *Os jornais de imigrantes guardados na Biblioteca Nacional* (Intercom 2014), *Webdiáspora, interculturalismo, transnacionalismo e multiterritorialismo para uma cidadania comunica-*

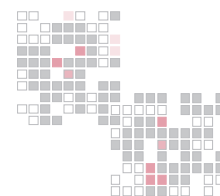
*cional: apontamentos analíticos* (Intercom 2013), *Imprensa de comunidades de imigrantes e identidade: um breve resumo do estudo dos jornais ibéricos 'Mundo Lusíada' e 'Alborada'* (Intercom 2007), e *Reflexos do conceito de identidade cultural na imprensa imigrante* (Intercom 2005);

● Sofia Cavalcanti Zanforlin – *MidiaMigra: Observatório de Comunicação e Migração Contemporânea no Brasil* (Intercom 2013, assinado com outros autores);

● Liliane Dutra Brignol – *Internet e cidadania migrante: conquistas e limites* (Intercom 2012), *Usos da Internet na Experiência Migratória: Análise de Web-diaspóricas* (Intercom 2011, assinado com outros diversos autores) e *Usos Sociais da Internet na Diáspora Latino-americana* (Intercom 2010).

Somam-se a todas essas pesquisas, dois trabalhos recentes que gostaríamos de destacar como exemplo do esforço de enxergar as migrações a partir de uma perspectiva comunicacional. Um deles é uma edição especial da *Revista Logos: Comunicação e Universidade*, de 2005, ligada à Faculdade de Comunicação Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Ano 12, Vol.1)<sup>4</sup>. A publicação conta com uma série de artigos envolvendo os processos migratórios a partir de aspectos da Comunicação, desenvolvidos por diversos pesquisadores, entre brasileiros, latino-americanos e europeus. Na verdade, o projeto faz uma síntese da produção científica desenvolvida no marco do *Projeto Acadêmico Interuniversitário de Cooperação Internacional Brasil-Espanha* (Unisinos – Universidad Autónoma de Barcelona) intitulado *Mídia e interculturalidade: estudo das estratégias de midiatização das migrações contemporâneas nos contextos brasileiro e espanhol e suas repercussões na construção midiática da União Europeia e do Mercosul*<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.logos.uerj.br/PDFS/anteriores/logos\\_especial.pdf](http://www.logos.uerj.br/PDFS/anteriores/logos_especial.pdf)>. Acesso em: 06 jan.2016.



O outro é o e-book *Diásporas, Migrações, Tecnologias da Comunicação e Identidades Transnacionais*, lançado em 2012 e que reúne 27 artigos assinados por 32 autores organizados por Denise Cogo, Mohammed ElHajji e Amparo Huer-tas<sup>5</sup>. Conforme define Thomas Tufte, no prólogo (2012, p.13), a obra apresenta uma “fascinante perspectiva interdisciplinar sobre algumas das dinâmicas sociais e midiáticas mais atuais que informam sobre processos identitários em tempos de uma radical transição sociocultural e político-econômica”.

### 5. Principais resultados

Numa análise geral, verificamos que os trabalhos sobre a temática migratória no campo da Comunicação privilegiam categorias como: fronteira, identidade, memória e narrativa e comunidades. Há uma predominância de estudos que relacionam tais abordagens com as TICs. Em relação aos aspectos metodológicos, as pesquisas seguem uma abordagem qualitativa, com uso das técnicas de entrevista, estudo de caso, história oral, observação, análise de conteúdo e de discurso e recepção – seguindo uma tendência da Comunicação em geral. A base teórica utilizada nestes trabalhos são as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase nos Estudos Culturais.

Observamos na maioria das pesquisas que a natural riqueza dos deslocamentos humanos e seus aspectos comunicacionais possibilitam apresentar contextos relacionados, de forma empírica, com a análise social das relações, instituições, culturas, espaços, etnicidades e histórias. E ainda proporcionam recursos e inovam em ferramentas empíricas que dão conta de todos os movimentos que envolvem, simultaneamente, fluxos espaciais e temporais, movimentos de ruptura e circulares, espaços físicos e subjetivos, ou seja,

fluxos de pessoas, uma verdadeira constante da história humana.

Por fim, destacamos que a multi, inter e/ou transdisciplinaridade intrínseca da área Comunicação é um recurso que pode deixar o campo à frente dos demais no que se refere a entender as implicações mais amplas e abordagens comparativas fundamentais para contemplar, inferir e interpretar os dados gerais e particulares, bem como as ocorrências contextuais que envolvem forças econômicas e estruturais dos processos de deslocamento. Estas, por sua vez, acabam por moldar o comportamento dos imigrantes e revelam como sujeitos ou grupos operam simultaneamente em harmonia e desarmonia, social e subjetiva, com o mundo.

### 6. Considerações finais

O método comunicativo, graças a sua matriz modular e transdisciplinar, possibilita a apreensão dos processos migratórios em uma perspectiva dinâmica e volúvel, capaz de destacar as singularidades tópicas do elemento investigado em seu plano micro, sem perder de vista a totalidade do cenário e seu ângulo macro. Sua versatilidade conceitual e constante renovação teórica lhes permitem acompanhar a evolução contextualizada do fenômeno, visualizar o conjunto de sua composição, identificar a sutileza de seus contornos e discernir as linhas de continuidade que o ligam a seu entorno.

Tempo histórico, espaço geográfico, práticas e relações sociais, quadro e produção culturais, representações simbólicas, imaginário coletivo, desejos individuais, uso e consumo de artefatos tecnológicos e suas aplicações etc. são igualmente contemplados e auscultados para melhor radiografar o fato migratório. Não apenas por meio de uma postura distante que o reduz a um construto estático a ser objetivamente recenseado e descrito, mas antes, pela aproximação sensível que reconhece a potência de sua subjetivida-

5 Disponível em: <<https://oestrangero.org/files.wordpress.com/2014/10/diasporas-migrac3a7c3b5es-tics.pdf>>. Acesso em: 06 jan.2016.

de e atesta a sua força reivindicativa.

Da condição clássica de objeto falado e referido, o migrante assim autonomizado conquista seu status teórico-político de sujeito autofalante e protagonista das lutas que o projetam na dianteira da cena social e política contemporânea. Mas se a teoria consegue abraçar a empiria com tanta harmonia é porque a ação comunicativa também é constitutiva do devir migratório.

Dispositivo social e político, a comunicação não pode ser dissociada de nenhuma das etapas características da trajetória migratória. Desde a fase de planejamento e efetivação do projeto até a etapa de instalação no país de destino, luta pela conquista de direitos sociais e cidadãos, constituição da comunidade local e manutenção dos laços afetivos com a pátria de origem.

Os trabalhos aqui mencionados, de certa maneira, remetem à organização da comunidade diaspórica local, à luta pela igualdade política e social, e à preservação dos vínculos identitários e culturais com o país de procedência. Etapa crucial tanto para a consolidação do sentimento de pertencimento à coletividade nacional, étnica ou cultural de origem como para a negociação do lugar simbólico e político dessa comunidade no seio da sociedade de destino.

No nível identitário, a comunicação intracomunitária desempenha um papel fundamental

na construção do ethos do grupo, na formatação de sua memória coletiva e na projeção de seu futuro social, cultural e político. A comunicação, por outro lado, é o meio pelo qual a comunidade se contrapõe ao discurso da maioria e suas representações sociais, formula seus argumentos políticos, veicula uma imagem positiva de sua cultura e passado histórico, e assim valorizar a sua contribuição presente e futura para o progresso do país de acolhimento.

Independentemente dos filtros teórico-conceituais adotados para o enquadramento dos termos da equação (hegemonia / contra-hegemonia, esfera pública, luta pelo poder simbólico, polifonia, produção de subjetividade ou outros), há de atentar à centralidade da comunicação (meios, processos e conteúdos) no desenvolvimento e forma que a disputa-negociação vai tomar e em seus desdobramentos que, por sua vez, terão consequências duráveis sobre o status simbólico e condição sociopolítica da comunidade em questão.

Pertinência epistemológica e pertinência empírica. A comunicação aparece enquanto método e objeto de estudo, no afã de reconstituir o percurso migratório em toda sua dinamicidade, e elucidar as estratégias discursivas e narrativas utilizadas pela comunidade para garantir sua sobrevivência e prosperidade enquanto projeto humano, social, cultural e político.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÉLÈS, MARC. Avant-propos. In: APPADURAI, Arjun. *Après le colonialisme: Les conséquences culturelles de la globalisation*. Tradução de Marcos Mesquita Damasceno. Paris: Payot, 2005.

APPADURAI, Arjun. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University Minnesota Press, 1996.

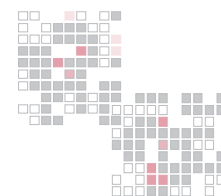
BALLE, Francis. *Comunicación y sociedad: evolución y análisis comparativo de los medios*. Santa Fé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1994.

BEUICK, Marshall. *The declining immigrant press*. Social Forces, v.6, n.2, p.257-263, 1927.

BORKET, Maren et all. Introduction: Understanding Migration Research (Across National and Academic Boundaries) in Europe. *Forum: Qualitative Social Research*, v.7, n.3, maio, 2006. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/132/281>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

CAPARELLI, Sérgio. Identificação social e controle ideológico na imprensa dos imigrantes alemães. *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo: Cortez & Moraes/Metodista, Ano I, n.1, p.89-108, 1979.

MARQUES DE MELO, José. Paradigmas da escola latino-americana





de Comunicação. *Revista Latina de Comunicación Social*, n.19, Espanha, 1999.

MARQUES DE MELO, José. *Jornalismo brasileiro*. Rio Grande do Sul: Sulina, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura e hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gilli, 1991.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2011. p.269-279.

MIÈGE, Bernard. *O pensamento comunicacional*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARK, Robert. *The immigrant press and its control*. New York: Harper & Brothers, 1922.

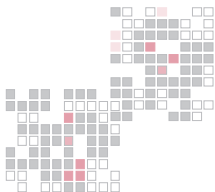
SAYAD, Abdelmalek. *A imigração*. São Paulo: Edusp, 1998.

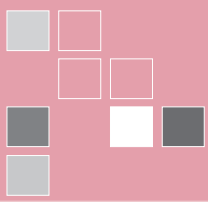
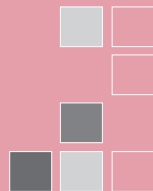
SODRÉ, Muniz. *A ciência do comum: notas para o método comunicacional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VICENTE, Maximiliano Martin. *História da comunicação social: um campo em construção*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

Recebimento: 30/03/2017

Aprovação: 26/05/2017





# ESCUELAS, MEDIACIONES Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

SCHOOLS, MEDIATIONS AND SIGNIFICANT EXPERIENCES

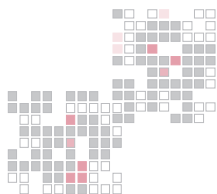
ESCOLAS, MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

## Eva Da Porta

■ Docente e investigadora de la UNC. Doctora en Comunicación por la UNLP. Sus trabajos más importantes son: (2015) *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos, prácticas* y (2014) *Sujetos emergentes y prácticas culturales: experiencias y debates contemporáneos*.

■ E-mail: [evadaporta@gmail.com](mailto:evadaporta@gmail.com)

192



## RESUMEN

El artículo desarrolla los aspectos centrales de una investigación realizada en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba (2012-2015) que se propuso identificar las mediaciones escolares que intervienen en las relaciones entre los estudiantes y el entorno comunicacional mediatizado. Se detiene en algunas consideraciones sobre el campo Comunicación/Educación, las perspectivas desde las cuales define el proyecto y algunas categorías teóricas que permiten abordar su objeto. Finalmente desarrolla la estrategia metodológica y algunos resultados vinculados a las mediaciones más significativas encontradas.

**PALABRAS CLAVE:** ESCUELAS; MEDIACIONES; MEDIOS Y TECNOLOGÍAS; EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS.

## ABSTRACT

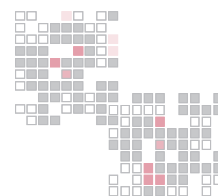
The article develops the central aspects of a research carried out in the public schools of the city of Córdoba (2012-2015), which aimed to identify the school mediations that intervene in the relations between students and the mediated communication environment. It focuses on some considerations on the field of Communication/Education, the perspectives used to define the project and some theoretical categories that allow approaching its object. Finally, it develops the methodological strategy and some more significant results found related to the mediations.

**KEYWORDS:** SCHOOLS; MEDIATION; MEDIA AND TECHNOLOGIES; SIGNIFICANT EXPERIENCES.

## RESUMO

O artigo desenvolve os aspectos centrais de pesquisa realizada em escolas públicas na cidade de Córdoba (2012-2015) e se propõe a identificar mediações escolares envolvidas nas relações entre os alunos e o ambiente de comunicação mediada. Para esse fim, se detém em algumas considerações sobre o campo da comunicação/educação, as perspectivas a partir das quais define o projeto e algumas categorias teóricas para considerar seu objeto. Finalmente, desenvolve a estratégia metodológica e alguns resultados relacionados com as mediações mais significativas encontradas.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESCOLAS; MEDIAÇÕES; MÍDIA E TECNOLOGIA; EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS.



A lo largo de este artículo quisiéramos compartir los antecedentes, las preguntas y algunos hallazgos de una investigación que realizamos en la ciudad de Córdoba, Argentina entre los años 2012 y 2015 y en ese marco, incorporar algunas reflexiones teóricas y también epistemológicas sobre el campo de investigación en Comunicación/Educación en nuestra región.

La investigación en cuestión se propuso identificar los modos en que los escenarios educativos operan como instancias de mediación entre los estudiantes y el entorno comunicacional mediatizado, apuntando a reconocer aquellas experiencias que sean significativas para ellos, en términos cognitivos, culturales y subjetivos.

Los supuestos e inquietudes teóricas centrales que nos animaron a desarrollar este proyecto se vinculan con:

- la caracterización de la escuela como una institución de mediación sociocultural (Martín-Barbero, 2002, p.19) de relevancia para los niños y jóvenes provenientes de las clases medias y populares en nuestra región que, a pesar de cierto desanclaje de la cultura contemporánea y de las culturas de los propios estudiantes, opera como un espacio de igualdad de derechos y acceso a recursos culturales y simbólicos significativos. (Southwell, 2014)
- el reconocimiento de que la escuela es también una institución de transmisión cultural, de (trans)formación subjetiva y de constitución identitaria para los estudiantes. Su dispositivo institucional no solo se orienta a la reproducción cultural y transmisión del legado social, sino también interviene en la constitución de sujetos (Buenfil Burgos, 1993) y en la conformación de colectivos identitarios.
- la constatación de que en la actualidad la cultura está atravesada por procesos de mediatización complejos y desiguales que

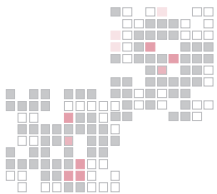
se manifiestan de diversas maneras según los sectores y sujetos involucrados. En ese marco, los jóvenes y particularmente los jóvenes de sectores populares, se vinculan de un modo complejo con los entornos culturales mediatizados pues intervienen en esos procesos no solo la mediación de clase, en tanto permite o dificulta el acceso a las tecnologías, si no también instancias mediadoras como las trayectorias socioculturales familiares, el grupo de pares o la escuela.

- en ese marco, los escenarios educativos escolares, son una instancia de mediación relevante para los jóvenes de sectores populares porque son hoy sede prácticas y propuestas educativas mediatizadas y porque en su ámbito los jóvenes recrean, comparten y socializan sus sentidos y experiencias mediatizadas. Operan como “comunidades de apropiación y re-apropiación” de la cultura mediática y también como “comunidades interpretativas” (Orozco Gómez, 1996, p.91)

Este conjunto de supuestos e inquietudes nos llevó a diseñar una investigación cualitativa con el propósito de identificar en las propias prácticas educativas escolares que incorporan medios y tecnologías, aquellas mediaciones significativas para los jóvenes en términos de experiencia subjetiva.

## 1. Antecedentes

El presente proyecto de investigación cuenta con un antecedente inmediato que fue un trabajo de corte etnográfico en el que nos propusimos acompañar a un grupo de jóvenes habitantes de un barrio popular marginado de la ciudad de Córdoba en todos los escenarios de su vida cotidiana (el barrio, la escuela, el hogar, el cyber, el grupo juvenil) para reconocer de qué modo los usos y apropiaciones *tecnomediáticas* se articulaban con su propia experiencia y formación



subjetiva. Es así que en el estudio comparativo de los escenarios cotidianos, se destacaron los espacios educativos, por sobre los otros respecto de las potencialidades para favorecer en los jóvenes capacidades críticas y reflexivas respecto de la realidad y de sí mismos. Es así, que en la escuela al participar de experiencias de producción pudieron apropiarse de los dispositivos técnicos (cámaras de video, computadoras, sistema de audio), abordar problemáticas propias y de actualidad que los involucran directamente como la estigmatización mediática, el incumplimiento de derechos o el abandono del Estado de sus funciones sociales, para luego comunicarlas por medio de un producto mediático (videos, revistas) que al acceder al espacio público obtuvo respuesta de los medios y las autoridades.

## 2. Discusión teórica y posicionamiento en el campo Comunicación/Educación

Estos hallazgos nos llevaron a diseñar el presente proyecto con el afán de profundizar en esas instancias de mediación donde la cultura escolar, el tipo de propuesta educativa, la intervención docente, las tecnicidades disponibles entre otras pueden ofrecer a los estudiantes la oportunidad de apropiarse creativamente de esos recursos y atravesar experiencias escolares significativas en términos (inter)subjetivos.

En lo que sigue y antes de retomar el desarrollo y algunos resultados de dicha investigación creemos necesario detenernos en nuestro posicionamiento en el campo Comunicación/Educación, en la genealogía de algunas categorías que consideramos de gran potencia teórica y en el planteamiento de otras nuevas que debimos asumir a fin de abordar el problema.

### 2.1. Un poco de historia: Comunicación, Educación y desarrollo

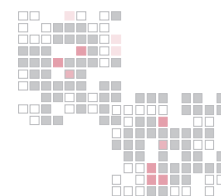
La perspectiva de investigación que asumimos se inscribe en lo que Huergo (2001) ha denomi-

nado como campo de Comunicación/Educación en tanto territorio de problemas para abordar procesos sociales y contextos desde una perspectiva crítica y transdisciplinar donde lo que se pone en juego es “la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos” (ibíd.). En ese territorio, donde se articulan prácticas, políticas y procesos comunicacionales y educativos se viene consolidando como un nodo problemático central la relación entre escuela, medios y tecnologías por sobre otras posibilidades. Si bien, acordamos con Huergo que esta centralidad hace que otras perspectivas y problemas se vayan diluyendo, creemos que la fuerza hegemónica de los dispositivos y discursos mediatizados en el campo político y cultural requiere estudios sistemáticos y críticos que puedan reconocer las singularidades de estos procesos particularmente en los espacios educativos, por ser espacios de formación subjetiva y transmisión cultural. El mismo Huergo señala que:

*Principalmente, conviene no reducir la cuestión de los medios a problemas de “aparatos”, “contenidos” o “mensajes”, y, en cambio, prestar atención al carácter comunicacional de los medios: cómo se articulan con prácticas y procesos culturales, que también resultan potencialmente educativos, y cómo funcionan como agencias de interpelación para los sujetos, frente a las cuales los sujetos se reconocen (o no) y ante las cuales se forman o se educan. (2001)*

En esa perspectiva situamos nuestra investigación apuntando a recuperar la matriz crítica latinoamericana que está en los orígenes del campo y que, como previene Huergo fue opacada por un pensamiento instrumental mediocéntrico.

Tanto la comunicación como la educación en América Latina cuentan con referentes intelectuales críticos de notable relevancia. Desde uno y otro campo, algunos de ellos (Freire, 1970,



1973; Gadotti, Freire y Guimaraes, 1985; Martín-Barbero, 1987; Huergo y Fernandez, 1999; Covi Druetta, 2007, entre otros) han señalado la necesidad de pensarlas de manera articulada como un modo de reconocer una dimensión estratégica de los procesos de transformación y desarrollo social en nuestra región.

En el pensamiento fundacional de Paulo Freire, esta matriz articulada está presente en textos inaugurales como *Pedagogía del Oprimido* (1969) o *¿Extensión o Comunicación?* (1972) donde destaca con gran potencia teórica la relevancia de la dimensión dialógica y de la *intercomunicación* en toda práctica educativa, entendida como búsqueda de conocimiento e interacción con el mundo y con los otros. (1972, p. 153). De numerosas formas y con variados argumentos emerge, en la obra de este autor, la dimensión comunicacional como una cuestión central de toda “situación gnoseológica” tanto por la relevancia del diálogo entre los educandos y los educadores como por la necesidad de comprender y producir significados colectivos. (Rodríguez, 2003, p. 35). En este pensamiento, la comunicación es una condición de posibilidad, un sustrato desde el que se van construyendo los procesos educativos, la trama de sentidos sobre la que se configuran las prácticas educativas de producción del conocimiento y de formación subjetiva.

La súbita expansión de los medios y la irrupción de las tecnologías iniciadas en la década en la década del 60 plantearon interrogantes y controversias en el pensamiento latinoamericano sobre comunicación y educación. Sin embargo, no fue desde esa matriz que estos cambios fueron abordados sino que la cuestión fue prontamente hegemonizada por una perspectiva de tipo tecnocrática, que puso en los dispositivos las esperanzas para salir del subdesarrollo con el que había sido diagnosticada la región. (Huergo, 2001; Martín-Barbero en Huergo y Fernández, 1999)

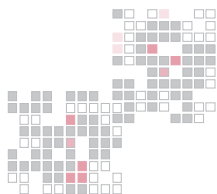
Es así, que se fueron desarrollando a partir de

la década del 60 dos perspectivas de comunicación/educación de diversa matriz. Una crítica con fundamento en la perspectiva freireana preocupada por los procesos educativos colectivos y emancipatorios y otra pragmática y de corte desarrollista, orientada a la **innovación** y a la intervención en políticas y prácticas educativas. Esta última perspectiva se fue volviendo predominante y en muchos casos, asumió una mirada celebratoria y acrítica de los procesos de tecnogización, asimilándolos con el desarrollo social y la modernización.

## 2.2. El Giro Teórico

Fue a partir de la aparición del libro de Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones* (1987), que tanto las cuestiones culturales como políticas y las transformaciones institucionales y subjetivas de la relación medios, tecnologías y educación, pudieron comenzar a pensarse de forma articulada a partir de la categoría de Mediaciones. Fue ese giro teórico de neto corte culturalista e histórico que permitió orientar la mirada a la trama en la que se densifica lo simbólico con lo técnico y lo material, donde los medios, sus dispositivos y sus discursos comienzan a ser parte de la misma cultura. Recuperamos la cita que condensa este concepto complejo: “Las mediaciones son los lugares de donde provienen las contradicciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural” (Martín-Barbero, 1998, p.297). Sin extendernos en su analítica, esta noción permite pensar los espacios educativos como espacios de mediación cultural de los usos y consumos mediáticos (Da Porta, 2009) y de este modo indagar las distintas mediaciones que operan desde el cotidiano escolar.

En ese texto y en posteriores define con agudeza que son las **mediaciones** las que “dotan de sentido y alcance social” (2002, p. 14) a los medios, y que éstos no pueden pensarse como exteriores a la comunicación. De modo tal que la comunica-



ción, ya atravesada por la mediación tecnológica, comienza a “espesarse, densificarse y convertirse en estructural” (Martín-Barbero, 2003). Las tecnologías en las sociedades contemporáneas son parte de la cultura y de la comunicación y por ello están más vinculadas a “operadores perceptivos y destrezas discursivas” (2002, p. 18) que a los mismos dispositivos técnicos. El término que utiliza para hablar de este espesor cultural de las tecnologías y los medios es el de **tecnicidad**, como una de las mediaciones estratégicas para nuestra época que define el vínculo de los sujetos con estos dispositivos a partir de nuevos modos de percepción y de lenguaje, de sensibilidades y escrituras. (2005, p. 28)

Estos desarrollos teóricos permiten al campo Comunicación/Educación explorar esos espacios de mediación educativa donde los medios y las tecnologías se traman con la propia cultura institucional, con las formas de socialidad, con los lenguajes y modos de percepción, con las jerarquías cognitivas, con las formas de la subjetividad y con las memorias y ritualidades que las tecnicidades ponen en juego. (Martín-Barbero, 1987, p. VII) Ahora bien nos preguntamos ¿cómo explorar esos vínculos, esas tramas de sentido?, ¿cómo reconocer las formas en que las escuelas, como instituciones formales, pero también como ámbitos socioculturales operan como mediaciones de esos consumos? Y a su vez ¿qué implicancias tienen esas instancias para los estudiantes en términos de significatividad?

### 2.3. Búsquedas teóricas para estudiar las mediaciones escolares

Frente a estos interrogantes debimos recuperar algunas categorías teóricas que nos permitieran ingresar en la trama cultural escolar a fin de poder reconstruir las mediaciones en las experiencias y apropiaciones mediáticas y tecnológicas de los jóvenes.

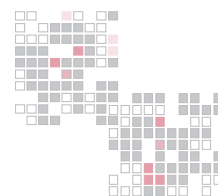
Las nociones de recepción o de consumo no

nos permitieron acercarnos a nuestras preguntas, porque tanto la recepción como el consumo, son una de tantas posiciones o prácticas que pueden asumir los estudiantes respecto de los medios y las tecnologías. Por eso, recurrimos a la noción de **apropiación tecnomediática** por ser más abarcativa y dar cuenta de las múltiples actividades del sujeto en el proceso de volver propios los medios y tecnologías y convertirlos en recursos materiales y simbólicos disponibles en el marco de su vida diaria. J. B. Thompson nos dice que la apropiación implica:

*Hacer propiedad de uno algo que es nuevo, ajeno o extraño. Debe entenderse en relación con individuos particulares que, en curso de sus vidas diarias, reciben los mensajes mediados, hablan acerca de ellos con los demás y que a través de un proceso continuo de elaboración discursiva los integra a sus vidas cotidianas. (1998, p. 46).*

Estos procesos de apropiación se dan en contextos situados y atravesados por las luchas por el sentido por lo que no es posible pensar a la apropiación como adopción transparente de los significados y las prácticas mediatizadas. Las prácticas de apropiación se desarrollan en contextos sociales e institucionales que posibilitan o restringen la actividad de selección, resignificación y hasta de subversión del sujeto cuando vuelve propio un medio, una tecnología o un discurso. Chartier a quien seguimos también en su concepción de apropiación señala que ésta siempre “transforma, reformula y excede lo que es recibido”. (Roc-kwell, 1996, p. 3) La apropiación es un proceso selectivo y creativo que no sigue los usos reproductores según procedimientos prescriptos sino que convoca a sujetos activos, con capacidad de transformar las prácticas y sentidos programados, proponer otros nuevos (De Certeau, 1984; Paquiensenguy, 2009)

Otra categoría que adoptamos fue la de **ex-**



**periciencia escolar mediatizada** en tanto herramienta teórica que nos permite acceder a las transformaciones en la subjetividad vinculadas al proceso de apropiación *tecnomediática*. Los escenarios educativos son hoy sede de prácticas y propuestas educativas mediatizadas que favorecen experiencias subjetivas heterogéneas, dislocadoras e inéditas para los sujetos en el marco de sus vidas diarias. En los últimos años, en la región y particularmente en nuestro país Argentina, la iniciativa por parte del Estado Nacional respecto de la incorporación tecnológica ha dado lugar a una transformación significativa de los escenarios educativos y a una proliferación de prácticas educativas con TIC que abren a las estudiantes nuevas experiencias educativas y formativas. Más allá de estas políticas públicas y de mercado, la mediatización de los espacios escolares se ha intensificado también porque los sujetos que conforman esa institución son sujetos portadores de sentidos y experiencias mediatizadas. Por ello, se vuelve estratégico reconocer las experiencias significativas para los estudiantes en los espacios escolares en sus prácticas vinculada a los medios. En este punto seguimos a Larrosa quien señala que la experiencia es aquello que nos acontece y nos afecta de algún modo como sujetos, un evento que deja marcas, efectos y nos transforma (Larrosa, 2002) Pero, aquello que le acontece al sujeto, requiere de un proceso de atribución de sentido, necesita ser interpretado en algún modo por él. Por eso la experiencia es del orden de la subjetividad porque es vivida por alguien. De Lauretis considera que:

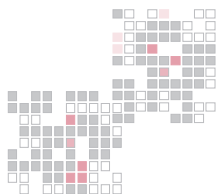
*La experiencia es el proceso por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales. A través de ese proceso uno se ubica o es ubicado en la realidad social y de ese modo percibe y comprende como subjetivas (referidas a y originadas en uno mismo) esas relaciones —materiales, económicas e interpersonales— que de hecho*

*son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas. (Scott, 1991. p. 53)*

Ahora bien, la experiencia mediatizada implica que los procesos de constitución subjetiva están intervenidos en alguna instancia por dispositivos mediatizadores como los medios y las tecnologías de la información, cuya característica más notable es para Giddens “la intervención en la experiencia humana de influencias distantes en espacio y tiempo” (1996, p. 294 en Da Porta, 2009). Estas influencias se caracterizan por deslocalizar y descincronizar las interacciones entre los sujetos y relocalizarlas en otras escalas, generando instancias experienciales complejas, múltiples, híbridas y yuxtapuestas.

Finalmente la otra noción que incorporamos a la red teórica para abordar las mediaciones escolares es la de **Nuevos Regímenes culturales de la Tecnicidad**, que propone Martín-Barbero (2007) para dar cuenta de los cambios en los modos de percibir y significar la realidad asociadas a las tecnologías. Entre las transformaciones que destaca, se encuentra la contradictoria percepción del tiempo tanto es su faz de *presentificación* mediática constante y celebración de la novedad como en la explosión de memoria y generación de archivos de la digitalización. (p. 90) El estatuto cognitivo de la imagen que, articulada a la digitalización, genera nuevas figuras de la razón que rehacen las relaciones entre lo discursivo y lo visible, la inteligibilidad y la sensibilidad (p.92). Y finalmente las desubicaciones y reubicaciones del saber vinculadas a los cambios en la textualidad, a la multiplicidad de formatos, a la dispersión de las formas de circulación, a las estéticas de la fragmentación y el flujo constante de información.

Estas tres categorías van conformando una trama de interacción que nos permite acceder a las escuelas como espacios ya atravesados por los regímenes culturales de la tecnicidad, espacios donde se desarrolla una parte significativa de los





procesos de apropiación *tecnomediática* para numerosos jóvenes provenientes de sectores medios bajos y populares que a su vez pueden protagonizar experiencias significativas en términos subjetivos y también grupales o colectivos.

### 3. Planteo de la investigación

Ese entramado teórico nos fue permitiendo diseñar una investigación cualitativa y comparativa con estudios de caso de tipo instrumental y colectivo (Stake, 1995) focalizados en escenarios educativos seleccionados por el grado de significatividad de las experiencias y por la posibilidad de obtener suficiencia comparativa. Se asumió una perspectiva cualitativa apoyándonos metodológicamente en *Grounded Theory* en la tradición abierta por Glaser y Strauss (1967) con el propósito de ir construyendo las categorías con el apoyo de la información empírica recogida en terreno.

A fin de poder reconstruir las mediaciones institucionales de los usos y consumos tecnomediáticos de los estudiantes, identificando aquellas instancias que son particularmente significativas para ellos, -tanto en términos cognitivos, culturales, sociales o personales- definimos los siguientes espacios de observación intensiva:

- dos escuelas secundarias públicas ubicadas en barrios populares de la ciudad con experiencias de producción de medios gráficos y audiovisuales.
- dos escuelas secundarias públicas donde se implementó el Programa Conectar Igualdad.
- una escuela secundaria pública de adultos donde se realizaron experiencias de análisis y producción visual
- un taller de producción audiovisual en 9 escuelas secundarias públicas realizado durante el año 2012.
- prácticas de enseñanza del lenguaje audiovisual y digital en dos institutos de formación docente de carácter público.

A su vez y a modo de profundizar la producción de categorías realizamos dos estudios de carácter cualitativo, como una forma de ampliar el muestreo teórico y contrastivo en espacios de educación no formal dedicados a la producción audiovisual con grupos de jóvenes vulnerables.

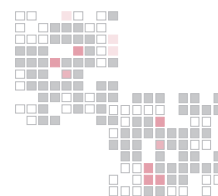
Aplicamos técnicas cualitativas con un enfoque etnográfico focalizado en recuperar la experiencia estudiantil. Se aplicaron técnicas como la observación participante y no participante, entrevistas individuales y grupales, dinámicas interactivas de grupo, análisis de documentos y producciones mediáticas y autobiografías. Para ingresar a los microespacios educativos tomamos elementos de la etnografía de la educación, particularmente la propuesta de Rockwell (1995), para analizar las dimensiones que conforman la cotidianidad de las instituciones educativas y de la etnografía virtual (Reguillo, 2012) que nos permitió acceder a algunas prácticas mediadas y a las producciones analizadas.

Los aspectos que observamos en todos los casos son:

- características de la mediación institucional, vínculos con los contextos, cultura institucional, vínculos y jerarquías
- tipos de experiencias mediatizadas realizadas
- usos y apropiaciones predominantes
- características técnicas y comunicacionales de los medios y dispositivos usados y sus potencialidades expresivas
- tipo de mediación docente, estilo pedagógico empleado
- propuesta educativa
- roles desempeñados por los estudiantes
- interés y participación de los estudiantes
- producciones escolares hechas por los estudiantes

### 4. Algunos resultados

El trabajo de análisis, cruce e interpretación



de los datos nos lleva a señalar que los siguientes aspectos contribuyen a generar instancias mediadoras respecto de los usos mediáticos y tecnológicos que son significativas para los estudiantes en términos cognitivos, culturales, técnicos y subjetivos e identitarios.

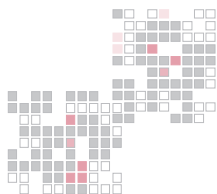
Las **mediaciones cognitivas** se dan cuando:

- el uso de los medios y tecnologías no es instrumental sino que persigue fines expresivos, comunicativos o exploratorios en términos de búsqueda de conocimiento se proponen actividades de búsqueda de información sobre algún aspecto de actualidad que les interese a los estudiantes.
- se plantean estrategias de búsqueda de la información y exploración de alguna temática que impliquen alguna innovación respecto de las tradicionalmente escolares vinculadas a la búsqueda bibliográfica, tales como entrevistas, visitas a terreno, registro visual, análisis audiovisual, etc;
- se incorporan a la actividad propuestas diversos formatos y lenguajes expresivos mediatizados que enriquecen el tratamiento de un tema curricular.
- se les ofrece a los estudiantes la posibilidad de confrontar versiones y perspectivas sobre una temática de estudio, incluyendo distintas autoridades cognitivas, no solo las académicas sino las que adquieren relevancia mediática.
- se les propone a los estudiantes producir nuevo conocimiento y no reproducir conocimiento previo para posteriormente comunicarlo en formatos mediáticos que puedan circular por las distintas redes y configurar distintos públicos.
- se generan actividades y propuestas de producción del conocimiento grupales, con división de roles y tareas.
- los estudiantes pueden trabajar no solo el contenido si no la forma estética,

comunicacional de los conocimientos que producen.

Las **mediaciones culturales** se dan cuando:

- en las escuelas se dejan ingresar los significados, las gramáticas, los géneros, los sistemas narrativos, las modas mediatizadas para interactuar con la cultura escolar.
- se generan prácticas educativas que favorecen la recepción crítica de los significados y valores mediatizados a partir de desnaturalizar su condición de producto de la industria cultural, estandarizado, con propósitos comerciales e ideológicos y con recurrencia de estereotipos y formulas genéricas repetitivas.
- se ofrece a los estudiantes propuestas educativas que contemplan la diseminación de saberes, el desanclaje espacio temporal y reconocen la capacidad de la imagen y el audiovisual como lenguajes y modos de expresión legítimos y autónomos de la discursividad y el texto escrito.
- se recuperan y valorizan, desde la escuela, las culturas populares con sus ritualidades, sus matrices identitarias, sus esquemas perceptivos y de gusto y su compleja articulación con lo masivo.
- se incorporan a las lógicas académicas y cognitivas, las dimensiones pasionales, el entretenimiento, el placer, el juego y el deseo de los estudiantes como instancias significativas en la transmisión y producción de conocimiento escolar.
- se generan propuestas de enseñanza que buscan favorecer en los estudiantes el desarrollo de capacidades para la producción cultural y comunicacional.
- se incorporan los sentidos y representaciones mediatizados en el marco de la diversidad y heterogeneidad cultural junto a otras expresiones como la cultura académica.



mica, la científica, la artística o la popular.

- se favorecen procesos de problematización y reconstrucción identitaria juvenil.

Las **mediaciones técnicas** se dan cuando:

- en los espacios escolares se favorece el vínculo y la apropiación de dispositivos técnicos y tecnologías cuyo valor no es accesible para los estudiantes.

- se desarrolla en los estudiantes capacidades y conocimientos para utilizar las tecnologías de diversos modos.

- se comparten saberes técnicos y procedimentales necesarios para el desarrollo de experiencias de producción cultural y mediática.

- los docentes reconocen y valoran los saberes técnicos de sus estudiantes y les otorgan un espacio en el desarrollo de experiencias educativas.

- la experiencia escolar incorpora y favorece los vínculos creativos con estos dispositivos, con los modos de percepción, los nuevos lenguajes, las formas de la sensibilidad y las capacidades expresivas y comunicativas que estos medios permiten.

Las **Mediaciones sociales** se dan cuando:

- el uso de los medios y tecnologías en las escuelas permiten a los estudiantes nuevas maneras de estar juntos a pesar del desencuaje témporo-espacial.

- los procesos de apropiación, uso o producción mediática se realizan de forma colectiva o colaborativa.

- las actividades escolares favorecen en los estudiantes una mirada fundamentada y crítica respecto de los vínculos sociales mediados técnicamente, las fronteras entre lo público y lo privado, lo indi-

vidual y lo colectivo

- se utilizan los medios y tecnologías para ampliar y favorece las formas de participación ciudadana de los jóvenes.

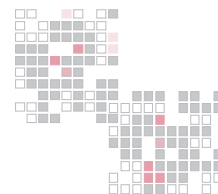
-

Las **Mediaciones subjetivas** se dan cuando:

- a partir de actividades y proyectos educativos con medios y tecnologías se favorecen procesos de reflexividad que les permiten a los estudiantes una experiencia de si mismos desde nuevos lugares, que les permitan mirar-se, analizar-se, narrar-se, visibilizar-se y comunicar-se desde lugares de mayor empoderamiento.

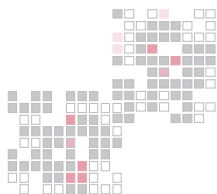
- se desarrollan actividades de producción que les permiten a los estudiantes asumir posiciones enunciativas activas donde puedan expresar sus problemáticas identitarias y subjetivas y sus inquietudes culturales y políticas.

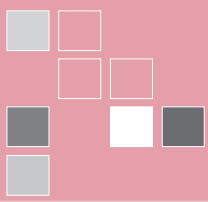
Estas mediaciones no operan de manera aislada sino en el marco de una trama cultural institucional donde se cruzan, articulan y entran en conflicto además con las normas y reglas del dispositivo escolar, la historia misma de la escolarización, sus formas culturales, sus lenguajes, pero también con las características sociales y culturales de los sujetos que la habitan, como así también con las cuestiones contextuales y coyunturales de cada escuela. La *massmediación* cultural no debe entenderse al margen de las luchas por la hegemonía, los procesos de dominación y de desigualdad social. Por eso en contextos empobrecidos las escuelas son esos espacios de mediación simbólica y material donde los jóvenes provenientes de contextos de pobreza y marginación social pueden ser protagonistas de su presente.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREA MOREIRA, Manuel. ¿Qué es la tecnología educativa? España: Universidad de la Laguna. Disponible en <https://manarea.webs.ull.es/materiales/investec/1tecn.html>. Acceso: 7 de marzo. 2017
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. *Análisis de discurso y Educación*. México: Documentos DIE- CINVESTAV Nro. 26, 1993.
- CROVI DRUETTA, Delia. *Comunicación educativa y mediaciones tecnológicas: hacia nuevos ambientes de aprendizaje*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 2007.
- Da Porta, Eva. Algunos aportes de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens para los estudios de recepción: el caso de la experiencia mediatizada. Argentina: CCT Santa Fe, 2009. Disponible en: <http://www.santafe-conicet.gov.ar/servicios/comunica/ponencias/giddens.htm>. Acceso: 3.marzo.2017.
- DE CERTEAU, Michel. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, 1984.
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm. *The Discovery of Grounded Theory*. Rio Cuarto: UNRC. Traducción de Mabel Grillo, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- \_\_\_\_\_. *¿Extensión o Comunicación?* México: Siglo XXI Ed., 1973.
- HUERGO, Jorge y FERNANDEZ, Belén. *Cultura Escolar, cultura mediática/Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- \_\_\_\_\_. (editor). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ed. De Periodismo y Comunicación, Ed. renovada, 2001.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sergio. *Pedagogía: Dialogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiencia. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Nro. 19, 2002.
- LITWIN, Edith y LIBEDINSKY, Marta. *Tecnología educativa: política, historias, propuestas*. Argentina: Paidós, 1998
- MARTIN BARBERO, Jesús. De la comunicación a la cultura. Perder el "objeto" para ganar el proceso. *Revista Signo y Pensamiento*, Bogotá Vol. III, Número 5, 1984.
- \_\_\_\_\_. *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili, 1987.
- \_\_\_\_\_. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Rev. Nómadas*, N° 5, Santafé de Bogotá: Universidad Central, 1997.
- \_\_\_\_\_. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Norma, 2003.
- \_\_\_\_\_. Tecnicidades, identidades y alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. In: PEREIRA, José. *Tecnocultura y comunicación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo. *Televisión y audiencias*. Un enfoque cualitativo. España: Ed. De la Torre, 1996.
- PAQUIENSEGUY, Françoise. Las tecnologías de la información y la comunicación y sus usos hoy. *Revista Q. Comunicación, educación, Tecnología*, Medellín: Univ. Pontificia Bolivariana. Vol. 1 No. 2, Enero - Junio de 2007.
- ROCKWELL, Elsie. *Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. New York: University Press, 1996.
- ROCKWELL, Elsie. (Comp.). *La escuela cotidiana*. México: F.C.E, 1995
- RODRIGUEZ, Lidia. Producción y transmisión del conocimiento en Freire In: GADOTTI, Moacir; GOMEZ, Margarita y FREIRE, Lulgardes. *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- SAINTOUT, Florencia y FERRANTE, Natalia. ¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público. La Plata: La Crujía ediciones, 2006
- SCOTT, Joan. *Experiencia en Critical Inquiry*, Nueva York, núm. 17, 1991.
- SOUTHWELL, Myrian. *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Fundación Santillana. 2014.
- STAKE, Robert Case Studies, en DENZIN, Norman y LINCOLN, Ivonne et al., *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, 1994.
- THOMPSON, John. *Ideología y Cultura Moderna*, México: UAM-Xochimilco.1998





# TELEVISIÓN LOCAL Y CAMBIO SOCIAL: PROPUESTA DE MODELO PARTICIPATIVO PARA EL DESARROLLO MUNICIPAL EN CUBA

LOCAL TELEVISION AND SOCIAL CHANGE: PARTICIPATIVE MODEL FOR DEVELOPMENT IN CUBAN MUNICIPALITIES

*A TELEVISÃO LOCAL E MUDANÇA SOCIAL: MODELO PARTICIPATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL EM CUBA*

## Dagmar Herrera Barreda

■ Profesora Titular de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana y Jefa de la Disciplina Comunicación Audiovisual del Departamento de Periodismo. Desarrolla desde hace más de diez años una línea de investigación dentro de la facultad que tiene como resultados sus investigaciones de maestría y doctorado en 2007 y 2017. Vinculados con este tema se hallan además.

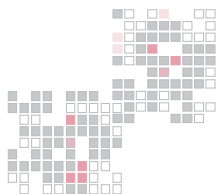
■ E-mail: dagherrera@gmail.com

## Hilda Saladrigas Medina

■ Profesora Titular de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana y Presidenta de la Comisión Nacional de la Carrera Comunicación Social. Departamento de Comunicación Social.

■ E-mail: saladrigas@fcom.uh.cu

204



## RESUMEN

El presente artículo propone una reflexión en torno a las alianzas que se establecen entre la televisión, el desarrollo local y la comunicación para el cambio social, así como sus posibilidades de implementación en el contexto cubano mediante la articulación de un modelo proyectivo de televisión para el desarrollo que tenga a la participación como eje fundamental. Desde la perspectiva cualitativa se emplea la Modelación Teórica como método fundamental de estudio y la investigación bibliográfica documental, la entrevista, la encuesta, el análisis de contenido cualitativo y la triangulación constante como técnicas para arribar al conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** TELEVISIÓN LOCAL; COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL; DESARROLLO LOCAL; MODELO COMUNICATIVO.

## ABSTRACT

This article proposes a reflection on the alliances established between television, local development and communication for social change, as well as its possibilities of implementation in the Cuban context through the articulation of a projective model of television for the development, that has participation as a fundamental axis. Theoretical Modeling is employed as main study method, while bibliographical research, interview, survey, qualitative content analysis and constant triangulation are used as knowledge gathering techniques.

**KEYWORDS:** LOCAL TELEVISION; COMMUNICATION FOR SOCIAL CHANGE; LOCAL DEVELOPMENT; COMMUNICATIVE MODEL.

## RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre parcerias estabelecidas entre a televisão, o desenvolvimento local e a comunicação para a mudança social e sua aplicação potencial no contexto cubano, articulando um modelo de televisão projetiva para o desenvolvimento que tem a participação como um eixo fundamental. A Modelagem Teórica é empregada como método de estudo principal, enquanto a pesquisa bibliográfica, a entrevista, o questionário, a análise de conteúdo qualitativo e a triangulação constante são utilizadas como técnicas de coleta.

**PALAVRAS-CHAVE:** TELEVISÃO LOCAL; COMUNICAÇÃO PARA A MUDANÇA SOCIAL; DESENVOLVIMENTO LOCAL; MODELO COMUNICATIVO.



## 1. Introducción

Desde el año 2004, el Sistema de la Televisión Cubana ha vivido un importante proceso de transformaciones con la incorporación de canales y corresponsalías municipales de televisión en localidades del país, dotadas de transmisores para la materialización de una señal propia al aire. Como resultado, en la actualidad existen organizaciones mediáticas en 80 de los 168 municipios cubanos, con potencialidades de lograr mejoras en los espacios en que se insertan, en un contexto nacional caracterizado por el perfeccionamiento de la política económica y social y la concepción del espacio local como un pilar fundamental del cambio.

El acercamiento científico a los componentes de esta televisión a través de investigaciones de pregrado y postgrado que evidencian sus aportes en los contextos en los que se inserta y sus potencialidades inexploradas, conducen a centrar la mirada en la forma, sin proposiciones previas en el contexto nacional, en la cual esta televisión puede constituirse en un componente sustantivo del desarrollo local de los municipios, en una coyuntura favorable para que trascienda su mero rol transmisor y se convierta en una televisión para el desarrollo local, en correspondencia con los preceptos de la comunicación para el cambio social (CCS).

Es de esta forma que el presente artículo recoge algunos elementos de la reflexión empírico-teórica realizada como parte de la investigación doctoral de la autora principal (Herrera, 2015), consistente en una propuesta de modelo proyectivo de televisión local para el desarrollo de los municipios en el contexto cubano, a partir de la determinación de los rasgos prevalecientes del modelo actuante y los vínculos entre televisión y desarrollo desde el espacio local de comunicación y sus potencialidades en el contexto nacional.

En las siguientes páginas, se persigue como objetivos:

1. Ofrecer presupuestos teórico- referenciales relevantes para el análisis de la televisión local para el cambio social.
2. Definir las potencialidades de la televisión local para incidir en el desarrollo municipal en Cuba.
3. Identificar elementos que deben constituir una televisión local para el desarrollo municipal.

## 2. Metodología

Como resultado de una investigación comunicológica, se aborda a la televisión local para el desarrollo municipal desde una perspectiva cualitativa. Como método fundamental se acude a la Modelación teórica y como técnicas fueron empleadas la Investigación bibliográfica y documental, el Análisis de contenido cualitativo, tanto de documentos normativos como de parrillas de programación; la Entrevista, (realizada a 167 directivos, expertos y especialistas nacionales e internacionales y trabajadores de canales locales de televisión, así como a actores locales), en sus modalidades de en profundidad, semiestandarizada y estandarizada; la Encuesta (139, aplicadas de 2008 a la fecha a trabajadores de canales y corresponsalías municipales vinculados fundamentalmente con la producción informativa); la Triangulación, para lograr la reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en la investigación empírica y teórica y que, en esencia, constituye el corpus de resultados de la investigación y el Criterio de expertos, como método de pronóstico y predicción que permitió validar la propuesta y reformular algunos de sus aspectos constitutivos.

## 3. Breves elementos contextualizadores

En la actual sociedad de la información y el conocimiento, definida por la presencia de una nueva ecología mediática, con nuevos medios –o nuevas especies– que cambian al ecosistema me-

diático y reconfigura a su vez la percepción y cognición de los seres humanos, hay varios desplazamientos que atender al estudiar los medios y los procesos comunicativos que en ella se gestan

- una vuelta hacia el espacio local por ser el que rescata la cercanía, la diferencia y el que genera nexos y relaciones de identidad;
- una dificultad generalizada de definir a un medio solo por su ámbito de cobertura o temáticas que aborda, frente a la factibilidad de hacerlo en contextos concretos como el cubano, donde la estructura nacional, la distribución política administrativa y la propia condición aún analógica de los procesos audiovisuales, definen la naturaleza regional de las señales;
- la emergencia de nuevas relaciones y nuevos actores comunicativos, en un proceso en el que todo ciudadano potencialmente puede ser PROSUMER (productor – consumidor de mensajes), desde nuevas narrativas audiovisuales más personalizadas, democráticas y ciudadanas.

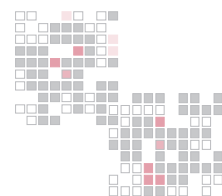
En este contexto, la comunicación, asumida desde su modelo participativo u orgánico y desde la perspectiva del cambio social, se erige como una potente herramienta de desarrollo. Un desarrollo que debe ser concebido en su dimensión local, más que como un proceso endógeno de cambio estructural, como el “empoderamiento” de una sociedad local (Boisier, 2005, p.6).

Esto es posible a partir del enfoque de la multiplicidad o del *otro desarrollo*, con bases en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación activa de todos, reconociendo a la comunidad como actriz protagónica de su desarrollo donde el proceso comunicativo y la apropiación que se hace de él se torna elemento esencial, con énfasis en el significado creado, compartido y generado en conjunto.

Sobre estas bases, desde la televisión que se rea-

liza en los espacios locales, como caso particular que nos ocupa y a partir de la síntesis del estudio realizado, es posible generar propuestas transformadoras que serán más efectivas e incidirán mejor en el espacio en el que se implementen, en tanto mayores sean los niveles de participación, la apropiación de la ciudadanía con el medio comunicativo y su posibilidad de decisión sobre los cómo, cuándo, por qué, para qué y con quiénes, de esa televisión.

En función de lo anterior y teniendo como sustento el desarrollo histórico-conceptual de la comunicación en función del desarrollo y el cambio social, se considera que una **televisión local para el desarrollo municipal** no puede partir de una propuesta de **televisión de apoyo al desarrollo** que funcione como factor instrumental para el logro de las metas prácticas de instituciones que ejecutan proyectos específicos en pos del desarrollo económico, social y cultural; ni solamente de una que impulse una **comunicación de desarrollo**, a partir de poner a la televisión en función de crear una atmósfera pública favorable al cambio de los municipios, el crecimiento económico y el progreso material; sino una **televisión local para el cambio social** como un fenómeno de relación sociocultural, crecimiento colectivo, fortalecedor del sentir comunitario, con bases en el enfoque de la multiplicidad, se vincule a los proyectos o estrategias de desarrollo local existentes pero que no sea solamente un complemento de estos (Alfaro, 1991), que sea un actor más del desarrollo local y actúe de conjunto con el resto de los actores de dicho desarrollo, que ejecute acciones, contribuya a fijar y dé a conocer el rumbo que ha decidido tomar el municipio, a partir de garantizar contenidos locales e información de calidad como un derecho vital para la ampliación de oportunidades de los seres humanos; que viabilice el acceso ciudadano al medio y la apropiación de sus procesos comunicacionales, mediante la participación sustantiva, el diálogo horizontal, el





intercambio participativo (Beltrán, 2005, p.32), el debate y la negociación; que fortalezca la capacidad expresiva de la gente, facilite los enlaces e intercambios entre individuos y agrupaciones para robustecer el tejido social en su integridad (Pereira, Bonilla & Benavides, 1998), donde más que la información transmitida prime el significado creado, compartido y generado de conjunto (Gumucio-Dagron, 2011) y desarrolle una vocación de servicio público, en el caso cubano, acorde con los valores y normas de cada comunidad y los principios de la sociedad socialista.

### 3.1 Televisión local: apuntes y teorizaciones

Desde la teoría, los vínculos directos entre televisión, desarrollo local y cambio social han sido poco estudiados. Las principales reflexiones halladas son de finales del siglo XX y las realizan el especialista chileno en comunicación audiovisual Valerio Fuenzalida (1990), inscrito en los debates Latinoamericanos en torno a la Comunicación para el Desarrollo y con una visión aún muy asistencialista del medio; el Doctor en educación Mario Viché (1991), el catedrático de la Universidad de Salamanca, Sindo Froufe (1996) y más recientemente Xosé López (2004), desde la Universidad de Santiago de Compostela y los colombianos Lizandro Angulo Rincón e Iñaki Zabaleta Urquiola (2008).

Según Froufe (1996, p.4), las televisiones locales van configurando un territorio y desarrollando las identidades de los colectivos sociales, adquiriendo las funciones de ser dinamizadoras de la cultura a partir del conocimiento de los problemas y preocupaciones del ciudadano, la potenciación de la identidad propia y la revitalización del tejido social, económico y político. Además, aumentan el protagonismo directo de los ciudadanos, contribuyen al enriquecimiento informativo y al análisis de la realidad local, son espacios para la expresión de asociaciones y grupos minoritarios, medios para el desarrollo eco-

nómico y cultural del territorio e instrumento de innovación.

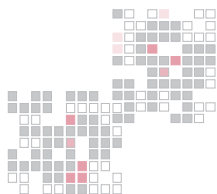
En este sentido, la televisión local favorece el campo de la intervención cultural en un territorio concreto y actúa como complemento necesario a las televisiones nacionales o transnacionales en cuanto produce una mirada particularizada, que posibilita una referencia inmediata al entorno más cercano, fija la identidad territorial como un compromiso informativo útil y expresa la riqueza de lo cotidiano.

A partir de su experiencia, Viché otorga a la televisión local un rol fundamental, no sólo en la preservación de la identidad cultural, sino en el establecimiento de redes de comunicación intraterritoriales y como garante de la libertad de expresión y comunicación de la colectividad: “que permiten el establecimiento de foros permanentes de debate, el desarrollo de la identidad colectiva, una democratización de la vida pública, un flujo constante de información y una plataforma para la expresión de los colectivos y grupos sociales” (199, p.111).

Desde un enfoque democrático de la información:

*La televisión local encuentra su razón existencial en cuanto es un instrumento al servicio de la democracia cultural, promoviendo una dinámica comunitaria de carácter local y favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos (culturales, deportivos, recreativos, musicales, actividades en directo, entrevistas con personajes conocidos, etc.) que interesan a determinados sectores de la población. (Froufe, 1996, p.5).*

Sumando estas concepciones a un análisis de los indicadores empleados en investigaciones realizadas desde Europa y América Latina que han tenido a los medios y a la televisión en el espacio local y comunitario como objeto (López, 2004; Sabés, 2002; Rozados, 2001; Guimerá, 2006; Maciá, 2005; Téllez 2003; Gumucio-Da-



gron, 2011; Krohling, 2004; Rincón y Zabaleta, 2008), y a opiniones de expertos, actores de la televisión local y del desarrollo local en Cuba, es posible determinar ejes sobre los que deberían basarse una televisión para el cambio social en el contexto nacional (Herrera, 2015, p. 92-93):

- *Función informativa*: Producir una mirada cercana inmediata al entorno próximo. Facilitar la comprensión de lo que ocurre en el entorno a partir del conocimiento, el compromiso, la información de calidad.

- *Función informativa – analítica – reflexiva – problematizadora*: análisis de la realidad local. Presentación y seguimiento hasta posible solución de problemáticas locales.

- *Participación ciudadana*: como proceso sustantivo vital con bases en el diálogo y vía para desarrollar la democracia, a partir de su potenciación y de un modelo comunicativo horizontal.

- *Vínculo con actores e instituciones locales*: como representantes territoriales claves para el desarrollo, de los que es parte y con los que debe mantener una estrecha relación.

- *Correspondencia con objetivos del desarrollo local*: necesaria articulación y correspondencia entre la planificación estratégica del medio y los objetivos de desarrollo de su espacio de acción.

- *Canalización y expresión*: espacio, foro, plataforma permanente de presencia y debate para los colectivos y grupos sociales, otorgando un espacio reservado a las asociaciones minoritarias. Democratización de la vida pública y fomento de la pluralidad.

- *Dinamización cultural, social y económico*: desde los procesos que propicia, genera, incentiva y acompaña.

- *Configuración del espacio local*: a partir de la cohesión, construcción identitaria, vertebración del territorio, corresponsabilidad y autogestión. Reforzamiento de la realidad local.

- *Identidad local*: el desarrollo, afianzamiento, reforzamiento y/o creación de la identidad local-comunitaria de los colectivos sociales.

- *Valorización individual y colectiva*: contribuye a la toma de conciencia y generación de actitudes responsables al ser reflejados en pantalla los actores locales.

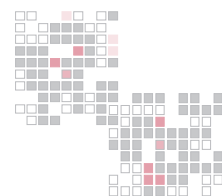
- *Gestión descentralizada*: que le confiera dinamismo, autonomía y le posibilite incidir de forma efectiva en el desarrollo local.

- *Interacción constante con el ámbito global*, colaboración entre canales. Complemento a la televisión nacional y regional.

En cualquier caso, en la actualidad una propuesta transformadora de la televisión local debe rebasar el rol de inductora e indicadora de cambio social que se le concedía a la comunicación a mediados del pasado siglo como parte de los enfoques modernizadores y de dependencia persistentes a partir de la voluntad de promover ese desarrollo, con una vocación comunitaria, incentivando la participación ciudadana, desde el pleno conocimiento de los recursos y necesidades locales, un abordaje endógeno, sostenible y en constante interacción con el sistema de referencia.

#### **4. Elementos fundamentales de una televisión local para el desarrollo municipal en Cuba**

Una televisión para el cambio local en el contexto cubano debe partir, como elemento primordial, de un abordaje endógeno del territorio, que amplíe y estimule las potencialidades reales de desarrollo de los seres humanos, su ámbito de acción y la democracia local, en aras de “lograr la mejoría de la calidad de vida y el crecimiento personal y



colectivo, sobre la base de acciones económicas, sociales, políticas y culturales” (Limia, 2006:10).

En este sentido se reconoce a la identidad local y el territorio en sí mismo (compuesto por el espacio físico, la cultura, el patrimonio, la historia y los actores) como elementos que forman parte de la noción del desarrollo local (Arocena, 1995, p.12). Como factores principales de ese desarrollo figuran la infraestructura física, la dotación de recursos humanos, las estructuras sociales y las instituciones locales (García, 2007, p.188) que deben ser determinadas a partir del diagnóstico local, como paso inicial del conocimiento del territorio.

Estos elementos conforman los factores internos del ámbito local, que se encuentran en relación constante con los factores externos propios de los contextos provincial, nacional e internacional en el que se inserta, bajo el principio de pensar en lo global y actuar localmente, representativo de la sociedad contemporánea.

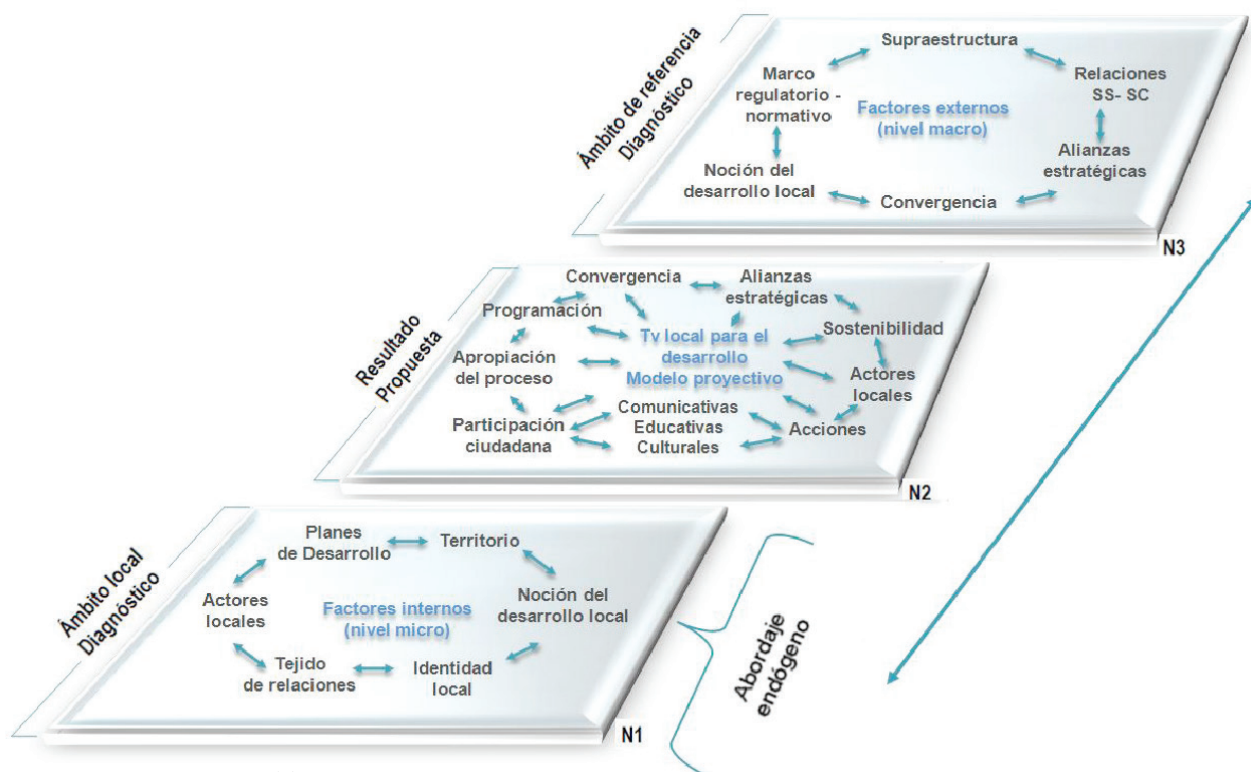
En este contexto se considera a los actores del

desarrollo local como agentes creadores y transformadores a partir de sus acciones y las interrelaciones de cooperación que establecen entre ellos y con los otros. Estos están en continua relación a partir de los planes o estrategias de desarrollo local y la identidad territorial, conformada por la cultura, historia, el patrimonio local.

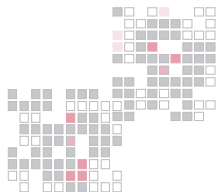
Las relaciones de cooperación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales se constituyen como alianzas estratégicas en la búsqueda por sumar y coordinar esfuerzos que conduzcan al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad (Beltrán, 1993). Estas alianzas son relevantes si se tiene en cuenta que los medios de comunicación sólo se convierten en herramientas eficaces para acometer transformaciones sociales, siempre que estén acompañados de cambios en la estructura política, económica y cultural de las naciones y estén articulados armónicamente a proyectos de diversa índole (Alfaro, 2000).

De igual modo, en la **convergencia** a partir de

Fig. 1- Componentes y relaciones entre los niveles del Modelo.



Fuente: Herrera: 2015. Elaboración propia.



la interacción entre los ámbitos externo e interno debe tenerse en cuenta el necesario diálogo e intercambio que debe existir con experiencias similares, desarrolladas en otros contextos mediante redes comunicativas que permitan, a la vez que conocer experiencias, hacer trascender la propia, en un proceso de interacción cultural.

**La participación** se concibe, como un proceso integral, base constante e imprescindible con potencialidades transformadoras y elemento unificador que requiere de voluntad, disposición, confrontación, construcción conjunta de argumentos e ideas y valoración crítica del desempeño lo que permite la toma de conciencia de las fortalezas y debilidades.

Se considera imprescindible una participación ciudadana que transite hacia la concreción plena, sustantiva, donde el público pueda ser sujeto activo con capacidad de incursionar por todas las fases de producción audiovisual. En correspondencia, debe transitarse de un modelo vertical de comunicación a uno horizontal, donde el receptor/consumidor sea también el PROSUMER de los procesos comunicativos.

La concepción del modelo, como resultado de la interacción empírico-teórica (Berrigan, 1981; Krohling, 2004; Angulo & Zabaleta, 2008; Gumucio-Dagrón, 2011), comprende a la participación a partir de varios componentes: el Acceso, la Intervención activa, la Apropiación del proceso y los contenidos comunicacionales, la Autogestión, y la Formación<sup>1</sup>.

Es importante recalcar que en estos procesos, con base en la voluntariedad, no puede imponerse la participación. Siempre habrá quien no quiera o no necesite intervenir, no obstante, lo fundamental es que exista la oportunidad para que cada actor pueda intervenir en los niveles señalados en correspondencia con sus necesidades o habilidades.

<sup>1</sup> Estos componentes y sus elementos integrantes pueden ser consultados en la tesis doctoral de la autora principal del artículo, referenciada en el apartado Bibliografía.

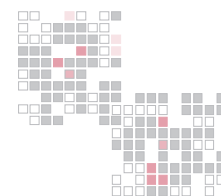
La **oferta comunicativa** de esta televisión local, expresada fundamentalmente en su programación y contenidos, es otro de los elementos fundamentales a atender. Una televisión local que propicie el cambio social debe parecerse al territorio. En este sentido, debe potenciar la creación de ciudadanía, la formación de personas autónomas, críticas y propositivas, que participen activamente en la vida política, económica y cultural y actúen como comunidad en la consecución del mejoramiento de la calidad de vida (Chaparro, 2002), esto, a través del intercambio de conocimientos en condiciones equitativas y el aprendizaje por medio del diálogo, en un proceso de crecimiento conjunto.

Los medios locales deben ser flexibles en cuanto a la estructura y formato de sus propuestas. Se debe dar paso a la innovación, la creatividad, en función de diseñar espacios que, respetando las características básicas del lenguaje y el periodismo audiovisual, se adapten a los tiempos, cadencias, modismos, esencias de cada municipio, con la intervención del talento local y sin necesidad de copiar fórmulas exportadas de otros contextos.

Esta televisión debe construir la memoria audiovisual del territorio, potenciando la creación de contenidos propios que rescaten el saber acumulado, las tradiciones, ritos, mitos locales, en un proceso de comunicación que contemple las particularidades de la cultura local y se apoye en ella para legitimarse.

Otro de los principios fundamentales de la CSS, es que promueve los procesos, no los instrumentos, por lo que, en la consecución de un real empoderamiento ciudadano, se hace fundamental contar con **tecnologías** que estén en correspondencia con las competencias, posibilidades y capacidades de apropiación de los actores que la emplearán y las necesidades comunicacionales.

En cualquiera de los espacios locales en que se implemente una televisión local para el desarrollo debe existir una conciencia de que solo podrá



lograrse la **sostenibilidad** y perpetuación, si se logra una real apropiación de los procesos y contenidos comunicacionales.

Debe partirse del reconocimiento de que este es un tránsito gradual, que va a adaptarse a las condiciones de cada municipio, donde el protagonismo popular debe atravesar todas las fases de implementación, desde el propio planteamiento hasta la evaluación.

Para ello es necesario el estímulo de las capacidades comunicativas y expresivas de la comunidad, que aprenda a reconocer las potencialidades del lenguaje audiovisual y la CCS, a la vez que llegue a dominar las capacidades técnicas, artísticas y periodísticas para, sin desechar la presencia de profesionales capacitados, pueda hacerse cargo del medio, liderar y realizar cambios estructurales de beneficio común.

## 5. Conclusiones

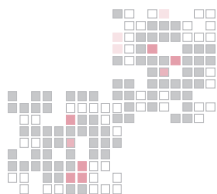
En resumen, una televisión para el desarrollo municipal en el contexto cubano debería partir de la identificación de las necesidades y potencialidades locales, desde el diagnóstico local protagonizado por el grupo gestor constituido por actores locales. Estos actores, a partir del reconocimiento y sobre la base de la identidad local, se van a vincular a través de acciones locales que se proponen sean proyectadas en modalidades comunicativas, educativas y culturales, u otras

adaptadas al territorio, que sean impulsadas por el propio medio televisivo y que tengan como finalidad la generación de cambio mediante la preparación y capacitación de los actores sociales para el logro de una mayor participación ciudadana y la apropiación de los procesos comunicativos, como meta y fin de la CCS, sobre la que se sostiene la propuesta.

Estos cambios de concepción y acción deben encontrar una materialización, un reflejo, en la programación televisiva, como representación visual más evidente del modelo, aunque no la única.

Por último, destaca la convergencia como un factor que permite el intercambio de la experiencia y la sostenibilidad, imprescindible para la perpetuación de la propuesta.

Una televisión local para el desarrollo municipal debe ofrecer igualdad de oportunidades para todos los miembros de la localidad, garantizar la sostenibilidad de la propuesta y la potenciación de la vertiente humana del desarrollo, de manera que los actores sociales locales puedan participar y beneficiarse de los proyectos que gestan e implementan. De igual modo debe partir de la voluntad de promover el desarrollo, con una vocación comunitaria, incentivando la participación ciudadana, desde el pleno conocimiento de los recursos y necesidades locales, un abordaje endógeno y en constante interacción con el sistema de referencia.



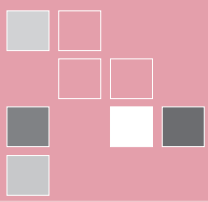
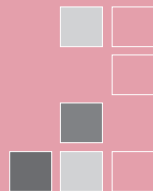
## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFARO, R. M. Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las redefiniciones. *Comunicación. Estudios Venezolanos de Comunicación: Revista del Centro Gumilla*. (Venezuela) no. 126: pp. 12 – 19: Segundo trimestre, 2004.
- ANGULO, L. & Iñaki U. *Cinco estrategias para un modelo de televisión comunitaria: una perspectiva desde la experiencia colombiana*. Recuperado de <http://www.aeic.org/malaga2010/upload/ok/183.pdf>, 2008.
- AROCENA, J. *El Desarrollo Local: un desafío contemporáneo*. Centro Latinoamericano de Economía Humana. Universidad Católica de Uruguay. Caracas: Nueva Sociedad, 1995.
- BELTRÁN, L. R. *La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo*. Documento presentado al III Congreso Panamericano de la Comunicación. Panel 3: Problemática de la Comunicación para el Desarrollo en el contexto de la Sociedad de la Información. Julio 12-16, 2005, Buenos Aires, Argentina, 2005.
- BERRIGAN, J. *La comunicación comunitaria*. Cometido de los medios de comunicación comunitaria en el desarrollo. UNESCO, 1981.
- BOISIER, S. ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? In: *Revista OÍDLES* – Vol. 1, No. 0. Junio, 2007.
- CHAPARRO, M. *Sorprendiendo al futuro*. Comunicación para el desarrollo e información audiovisual. Los libros de la frontera (comunicación), Barcelona, España, 2002.
- FUENZALIDA, V. *Hacia la reforma de la TV pública en América Latina*. Suplemento Especial N° 8, INFODAC, Directores Argentinos Cinematográficos, enero 2001.
- GARCÍA, M. El desarrollo local. In: Colectivo de autores. *Las teorías acerca del subdesarrollo: una visión crítica*. Capítulo 10, La Habana: Editorial Félix Varela, 2007.
- GUMUCIO-DAGRON, A. Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Revista Signo y Pensamiento* 58. Eje Temático. pp 26-39. volumen XXX. enero - junio 2011.
- HERRERA, D. *Televisión y Desarrollo: Articulaciones desde lo local*. Propuesta de modelo de televisión local para el desarrollo municipal en el contexto cubano. Tesis Doctoral inédita. Universidad de La Habana: Facultad de Comunicación, 2015.
- \_\_\_\_\_. (2015). La televisión local en Cuba. Un sistema en desarrollo. *Revista Razón y Palabra*. Ecología de los medios. Número 89, Marzo– mayo 2015.
- KROHLING, C. M. *Televisión Comunitaria en Brasil: Antecedentes y participación popular en la gestión y en la programación*. Revista *Redes.com* N° 3. 347- 367p. 2004.
- LIMIA, M. *Prólogo al libro Desarrollo Local en Cuba. Retos y Perspectivas*. Ada Guzón Camporredondo (Comp), La Habana: Editorial Academia. 2006. 9-15p.
- PEREIRA, G., BONILLA V., J. I. & BENAVIDES C., J. E. La comunicación en contextos de desarrollo: balances y perspectivas. *Signo y Pensamiento*: Revista del Departamento de Comunicación de la Universidad Javeriana. (Colombia) Vol. XVII, no. 32, 1998. 119-138p.
- ROZADOS, M.J. *La televisión local por ondas*. Régimen jurídico, Granada: Comares, 2001. 126p.
- SABÉS, F. *La radio y la televisión local en el marco del sistema audiovisual aragonés*. Tesis Doctoral. Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.
- SERVAES, J. *Communication for Development and Social Change*. Unesco, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Communication for development*. One world, multiple cultures. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1999.
- TELLEZ, M. P. *La Televisión Comunitaria en Colombia*. O de cómo la perseverancia trae ventura... Ponencia presentada en III Encuentro Internacional Our Media Nuestros Medios, Barranquilla, Mayo 19 de 2003.
- VICHÉ, M. *Animación, sistema de comunicación*. Valencia: Grup Dissabte, 1991.

Recebimento: 10/04/2017

Aprovação: 21/06/2017





# STREET RIVER: PRÁTICAS DE CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA E DE IDENTIDADE NOS RIOS DA AMAZÔNIA

STREET RIVER: MEDIA CONVERGENCES AND IDENTITY PRACTICES IN AMAZON RIVERS

*STREET RIVER: PRÁCTICAS DE CONVERGENCIA MEDIÁTICA E IDENTIDAD EN LOS RÍOS DE LA AMAZONÍA*

## Manuela do Corral Vieira

■ Docente na Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPA. Líder do Grupo de Pesquisa Comunicação, Consumo e Identidade. Seus trabalhos mais importantes são “Projeto Circular: capital social e experiências culturais na cidade de Belém” (2016) e “Identidade e internet: (des)construções de comunicação e de gênero nas redes sociais entre os jovens” (2016).

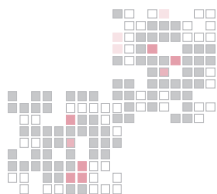
■ E-mail: manuelacorralv@yahoo.com.br.

## Lucas Gil Corrêa dos Santos

■ Graduando na Universidade da Amazônia (Unama). Integrante do Grupo de Pesquisa Comunicação, Consumo e Identidade.

■ E-mail: lucas.correiodossantos20@gmail.com.

214



## RESUMO

O estudo analisa como os meios de comunicação tradicionais e digitais divulgaram o projeto Street River, que levou a cultura urbana do grafite às populações ribeirinhas da Ilha do Combu; e como tais plataformas fomentaram marcações identitárias e de sociabilidade entre usuários de tais ferramentas. Para tanto, também foi feita pesquisa etnográfica com viagem à Ilha e com jovens da cidade de Belém a fim de melhor compreender como a “Belém ribeirinha” é reconhecida nestes processos de convergência midiática.

**PALAVRAS-CHAVE:** CULTURAS URBANAS; CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA; IDENTIDADE; SOCIABILIDADE.

## ABSTRACT

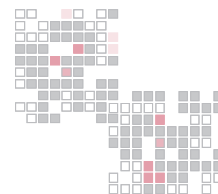
The study analyzes how the traditional and digital media disseminated the Street River project, which took the urban culture of graffiti to the riverine populations of Combu Island; and how such platforms fostered identity and sociability markings among users of those tools. Therefore, ethnographic research also was carried out with a trip to the Island and with youth from the city of Belém in order to better understand how “Belém Riviera” is recognized in these processes of media convergence.

**KEYWORDS:** URBAN CULTURES; MEDIA CONVERGENCE; IDENTITY; SOCIABILITY.

## RESUMEN

El estudio analiza cómo los medios de comunicación tradicionales y digitales difundieron el proyecto Street River, que llevó la cultura urbana del grafito a las poblaciones costeras de la Isla de Combu; y cómo estos tipos de plataformas fomentaron marcas de identidad y de sociabilidad entre los usuarios de referidas herramientas. Para ello, se realizó una investigación etnográfica con viaje hacia la Isla y con jóvenes de la ciudad de Belém, con la finalidad de comprender mejor cómo la “Belém costera” es reconocida en estos procesos de convergencia mediática.

**PALABRAS CLAVE:** CULTURAS URBANAS; CONVERGENCIA MEDIÁTICA; IDENTIDAD; SOCIABILIDAD.





## 1. Introdução

Ao cruzar as águas da Baía de Guajará, a primeira imagem de Belém é formada por várias embarcações de trabalhadores descarregando as mercadorias com as quais trabalham em frente à Feira do Ver-o-Peso. Nela, cheiros e cores das frutas e ervas típicas da região Amazônica predominam. As copas das mangueiras formam túneis por sobre as ruas da cidade, na qual construções históricas e modernos edifícios coexistem por diversos bairros de Belém. Atravessando novamente as águas que banham os arredores da cidade, desta vez as águas do Rio Guamá, é possível conhecer parte das ilhas que formam a porção insular do estado, entre elas a Ilha do Combu, na qual aconteceu o projeto de artes gráficas Street River, que ganhou repercussão nas mídias tradicionais e digitais entre os anos de 2015 e 2016. O projeto será detalhado mais adiante, a partir dos seguintes eixos: análise dos meios de divulgação, no que se refere à convergência e combinação entre os meios tradicionais e digitais; apoio dos veículos na divulgação do projeto e nas marcações identitárias e de sociabilidade.

Um dos aspectos fundamentais que envolvem a vida em sociedade dos sujeitos são as interações estabelecidas nas esferas cultural, social e subjetiva. Estas interações, segundo Georg Simmel (1983), constituem laços de sociabilidade que, de acordo com este pesquisador, podem se unir ou se afrouxar de acordo com o contexto de interações no qual são formados. Esta união-afrouxamento dos laços de sociabilidade influencia diretamente na aproximação e separação entre indivíduos e grupos, como analisa Simmel (1983).

Cabe destacar, nos estudos de Herbert Blumer (1980), que este considera a comunicação como facilitadora de significações ao mundo bem como experiências e interações passíveis de interpretações coletivas entre os sujeitos. Desta forma, este trabalho busca percorrer os rios e concretos das “diversas Beléns” que coexistem no cenário da

Amazônia, a fim de analisar a divulgação que o projeto de artes gráficas Street River teve entre a mídia tradicional, aqui referida por meio de jornais impressos, revistas e televisão; e as recentes mídias digitais, que englobam uma ampla gama de sites e aplicativos de redes sociais, tais como diversos *blogs*<sup>1</sup>, Facebook<sup>2</sup> e Instagram<sup>3</sup>. Para tanto, serão feitas análises a fim de observar aspectos de confluências, semelhanças e divergências entre tais dispositivos de comunicação, no modo como veicularam o projeto em suas respectivas plataformas, a partir da cultura de convergências das mídias e das marcações de sociabilidade e identidade do projeto Street River.

## 2. Notas metodológicas

O recorte metodológico da pesquisa de campo foi estruturado em três etapas, que foram executadas de janeiro a maio de 2016. Na primeira parte foi feito um *clipping* reunindo informações e dados sobre o projeto, como reportagens de jornais, revistas e televisão e *printscreens* extraídos da rede social digital Facebook, do aplicativo de fotografias Instagram e do *blog* do artista visual Sebá Tapajós. Parte desse *clipping* foi feito com a ajuda de integrantes do departamento de comunicação do projeto, os quais indicaram os veículos de comunicação nos quais o Street River foi veiculado.

Posteriormente (segunda etapa da pesquisa), uma viagem foi feita à Ilha do Combu, a qual foi o *locus* do projeto, no mês de março de 2016, com o intuito de tomar conhecimento sobre o local e a população. A viagem foi feita em um domingo, pela manhã, partindo do porto localizado na Praça Princesa Isabel, no bairro da Condor,

1 Simplificação do termo da língua inglesa *Weblog*, que significa Diário *On-line*. São páginas da internet onde regularmente são publicados diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos.

2 Rede social na *internet* na qual os usuários criam perfis com fotos e listas de interesses pessoais, trocando mensagens privadas e públicas entre si.

3 Aplicativo de compartilhamento de fotos e vídeos.

na cidade de Belém. Dois tipos de barcos faziam os transportes dos visitantes: os barcos “normais”, que levam os sujeitos até a costa da Ilha; e as embarcações destinadas especificamente ao projeto, que transportavam os visitantes até as partes da Ilha as quais estão localizados os grafites do Street River. No caso desta pesquisa, uma embarcação tradicional foi utilizada para chegar até a Ilha. Em seguida, outro barco foi usado para alcançar as pinturas do projeto, pois estas se encontram em partes da Ilha recortadas por braços de rio. O tempo da viagem durou cerca de quarenta minutos – distribuídos entre a troca de barcos, a incursão por entre os braços de rio para que os grafites pudessem ser fotografados e a volta para o porto. Por fim, foram estabelecidas interlocuções com sujeitos que visitaram a Ilha e tiveram contato com os grafites que constituem a galeria fluvial do Street River.

Durante a terceira etapa da pesquisa de campo, foram estabelecidas dez interlocuções com indivíduos na faixa etária de 20 a 30 anos, que vivem na Região Metropolitana de Belém. Das dez interlocuções, cinco foram utilizadas, com o intuito de fazer uma análise mais aprofundada das conversas realizadas. Dentre os cinco interlocutores, quatro deles são estudantes universitários. O contato com estes interlocutores foi iniciado com a indicação de um dos membros do departamento de comunicação do projeto. Deste modo, um interlocutor indicava o seguinte e assim sucessivamente, por meio das seguintes ferramentas: Facebook, Whatsapp e Instagram – Além de alguns encontros feitos pessoalmente. Apesar de ser estabelecida uma faixa de idades, este trabalho busca uma abordagem subjetiva em relação aos interlocutores, pois, estes jovens foram selecionados a partir da identificação que cada um teve de se autorreconhecer jovem, por isso a delimitação da faixa etária teve esta característica marcado pelo autorreconhecimento, conforme ressalta Manuela Vieira:

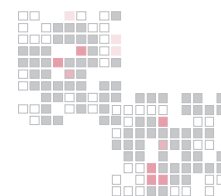
*[As limitações de faixa etária] Não necessariamente englobam algo maior da definição de juventude que é o fato do indivíduo se identificar como jovem, independente da idade que tenha. Tratam-se de sujeitos que se reconhecem como jovens a partir dos modos de vida que possuem em seus territórios, enquanto espaços praticados (Vieira, 2013, p.37).*

A escolha deste público se deu a fim de saber a percepção que o projeto teve junto aos jovens moradores da cidade de Belém e área metropolitana. Todos os interlocutores selecionados moram na área de Belém e sua região metropolitana e foram interlocutores no sentido de observar a percepção sobre os impactos do projeto Street River de como a “Belém cidade” enxerga a “Belém ribeirinha”.

O autorreconhecimento dos interlocutores como jovens não foi o único fator a ser considerado na seleção dos interlocutores. Além deste, foram considerados os seguintes aspectos: todos se declararam apreciadores de manifestações artísticas contemporâneas e intervenções urbanas, como o grafite e tomaram conhecimento do projeto Street River pelas redes sociais da internet ou por amigos. Cabe ressaltar que os interlocutores foram abordados por meio do site de rede social Facebook, através de indicações feitas por usuários presentes no site. Num segundo momento, as conversas foram realizadas pessoalmente e por meio de *e-mails* e do *app*<sup>4</sup> de mensagens instantâneas WhatsApp<sup>5</sup>, no período de março a maio, com a finalidade de analisar a percepção de jovens sobre o projeto e sobre a vivência das “diversas Beléns” apresentadas no decorrer deste estudo. Adiante, será apresentado o cenário no qual o Street River aconteceu em sucessivas in-

4 Abreviatura do termo da língua inglesa *Application*, ou seja, aplicação, a qual é instalada em dispositivos de comunicação.

5 Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.



cursões à ilha.

### 3. Belém das águas ribeirinhas

De acordo com os resultados do Censo Demográfico 2010, o Pará é um dos estados com uma das maiores populações da região Norte, com 7.581.051 habitantes, ao lado do Amazonas. Na Região Metropolitana de Belém<sup>6</sup>, a estimativa de crescimento populacional para o ano de 2015, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi de 2.402.437 pessoas, distribuídas ao longo de uma área de 2.536,9 km<sup>2</sup>, segundo dados do Censo 2010. Além da porção territorial, 39 ilhas somam-se à Região Metropolitana de Belém que, juntas, totalizam área equivalente a aproximadamente 329.9361 km<sup>2</sup>. A porção insular de Belém é banhada por rios e baías, como Rio Guamá, Baía do Guajará, Baía do Marajó, Baía de Santo Antônio, etc.

Dentre as ilhas que integram a porção insular da Região Metropolitana de Belém, está a Ilha do Combu, situada à margem esquerda do Rio Guamá, está distante da cidade de Belém por 1,5km. O local possui área 15,972 km<sup>2</sup>, na qual predomina vegetação de várzea (Predominante em ambientes banhados pela Bacia Amazônica), composta por altas palmeiras de raízes aéreas, como foi observado em incursões para realização de parte da pesquisa de campo. A Ilha do Combu integra o município de Belém desde 1996. No ano seguinte, em 1997, recebeu o título de Área de Proteção Ambiental (APA), com o objetivo de preservação da fauna e flora locais bem como do uso consciente de seus recursos naturais. A população tradicional da Ilha do Combu é formada por cerca de 200 famílias de povos ribeirinhos<sup>7</sup>, que possuem como principais atividades o extra-

6 Aglomeração urbana formada pelos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Isabel do Pará, Santa Bárbara do Pará e Castanhal.

7 São aqueles que residem nas proximidades dos rios e têm a pesca artesanal e o extrativismo como principais atividades de sobrevivência.

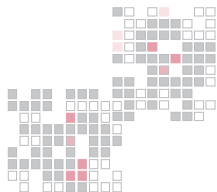
tivismo vegetal, em sua maioria de açaí e palmito, e a pesca artesanal, de acordo com o que moradores da Ilha declararam em breves interlocuções durante a viagem que foi parte da pesquisa de campo.

É neste cenário de rios e ilhas, no qual a natureza se faz presente de modo intenso e possui grande interferência no cotidiano da população, que o projeto de artes gráficas Street River foi posto em prática por artistas visuais de várias partes do Brasil. Seguindo esta breve contextualização da Região Metropolitana de Belém, junto com as ilhas que a integram, na próxima seção será feita uma abordagem específica acerca do projeto Street River.

### 4. O grafite que chegou às matas

O projeto Street River nasceu a partir de uma ideia do artista visual paraense Sebastião Tapajós Júnior, conhecido como Sebá Tapajós, de proporcionar visibilidade social aos ribeirinhos que vivem na Ilha do Combu por meio da arte urbana. Dois aspectos foram fundamentais para que o projeto fosse posto em prática: a paixão pela região Amazônica e a conscientização de incluir a porção insular de Belém à parte continental do estado, onde se localizam as principais cidades do Pará. As primeiras interlocuções entre Sebá Tapajós e os moradores da Ilha ocorreram no ano de 2014 e, a partir deste episódio, as pinturas começaram a ser feitas de modo independente, na parte da Ilha denominada Furo Igarapé Combu, financiadas pelo próprio artista.

Em janeiro de 2016, houve outras incursões à Ilha, as quais contaram com a presença de artistas visuais de vários estados do Brasil. Nestas incursões, os artistas chegaram ao total de vinte obras finalizadas, entre casas e embarcações ribeirinhas, com desenhos que aludem aos movimentos dos rios e às florestas, que formam a primeira galeria de arte fluvial a céu aberto do



mundo. Em entrevista ao jornal O Liberal<sup>8</sup>, de janeiro de 2016, Sebá Tapajós conta que a escolha da data das incursões do projeto está relacionada ao aniversário de 400 anos da cidade de Belém e a uma vontade de incluir os povos ribeirinhos em projeto sociais:

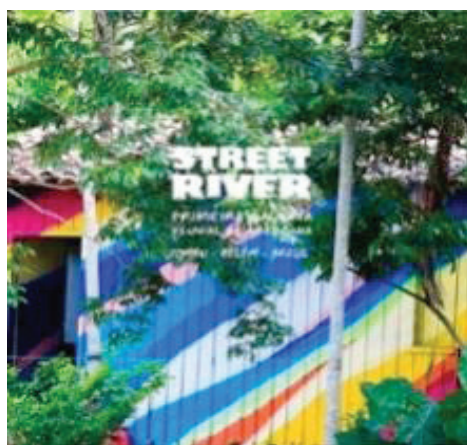
*Fiquei muito incomodado ao ver que as programações do aniversário de Belém neste ano foram pensadas somente para os habitantes da cidade no continente e esqueceram, mais uma vez, os povos tradicionais. Aqui [no Combu], as dificuldades são grandes para conseguir educação, saúde e saneamento adequados.*

As incursões de janeiro realizadas pelos artistas eram abertas ao público, os quais podiam se juntar aos artistas nas embarcações, mediante cadastro via internet, a caminho da Ilha para acompanhar a realização das pinturas que, além dos temas já citados, também incluem desenhos de habitantes do Combu e representações de índios e caboclos do folclore amazônico – outro modo de exaltar a cultura local. Outro aspecto ressaltado na mesma entrevista sobre o projeto é o crescimento da economia local proporcionado pelo projeto Street River, o qual é exemplificado pelo aumento no turismo local, com o crescente número de visitas de barco até os locais da galeria, onde estão as obras que formam o projeto, e a intenção de fazer com o que a iniciativa de Sebá Tapajós ganhe maior repercussão em meio à sociedade e trazer artistas internacionais para participar do Street River – o que consolidaria a Amazônia como uma das referências mundiais no mundo da arte urbana.

Após esta apresentação do projeto, passamos para as análises relativas aos meios de comunicação nos quais o projeto Street River foi divulgado, no que se referem à convergência das mídias tradicionais, como jornais impressos, revistas e tele-

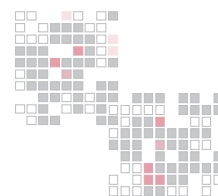
<sup>8</sup> Jornal paraense que circula em Belém e maior parte do Pará desde o ano de 1946.

### Imagens promocionais do projeto Street River



Fonte: Instagram @sebatapajos

jornais; e digitais, como redes sociais da internet, apps e blogs; e as formas de narrativas midiáticas apresentadas nos veículos selecionados para este estudo. O outro eixo de análise a ser apresentado neste trabalho está voltado para compreender as marcações de identidade e sociabilidade formadas a partir do engajamento dos indivíduos em co-



nhecer e visitar o projeto, participar de discussões relacionadas ao tema, bem como interagir com sujeitos que possuam interesse pelo Street River.

## 5. Das matas ribeirinhas aos veículos de comunicação

No decurso gradual das modificações culturais e comunicacionais, novas formas de comunicação surgem no cotidiano dos indivíduos de determinada sociedade, as mídias anteriores não deixam de existir ou se tornam obsoletas, pelo contrário, passam a coexistir simultaneamente; num processo no qual aponta haver uma sincronização entre mídias e as linguagens que lhes dão forma, que se sobrepõem parcialmente uma na outra. É neste contexto que Pierre Levy (1999) chama atenção para o “dilúvio de informações” presentes no ciberespaço, no qual imagens, dados, propagandas e conexões em rede entre indivíduos e mídias se multiplicam de forma exponencial, num constante movimento de mútua afetação.

Esta proliferação de elementos é perceptível na divulgação que o projeto Street River ganhou nas mídias tradicionais e nas digitais. Na mídia tradicional é possível perceber como foram evidenciadas as origens do projeto, em reportagem publicada no jornal O Liberal, por meio de entrevistas com seu idealizador, Sebá Tapajós, nas quais revela o que o motivou a criar o projeto Street River, que perpassa questões sociais e a capacidade que as artes têm de proporcionar visibilidade e oportunidades aos sujeitos – ideia compartilhada com os demais artistas visuais que aderiram à iniciativa de Sebá Tapajós. Também foi mostrado o empoderamento dos ribeirinhos que vivem na Ilha, através de depoimentos nos quais narram suas impressões sobre o projeto e as mudanças proporcionadas na realidade local.

Ainda nas plataformas da mídia tradicional, o projeto Street River também foi divulgado em

reportagens para televisão<sup>9</sup>, como a que foi exibida no telejornal SBT Brasil. O conteúdo que o material audiovisual carrega é, em si, bastante semelhante ao que foi veiculado na plataforma impressa: os habitantes da Ilha externando o que acharam sobre as intervenções artísticas feitas por Sebá Tapajós, que também relata uma das ideias principais que o motivou a criar o projeto: trazer visibilidade à população tradicional da Ilha do Combu.

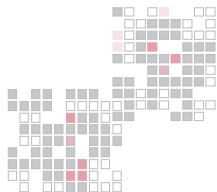
Ao perceber as semelhanças no conteúdo divulgado, notamos o uso do processo de *crossmedia*<sup>10</sup>. Segundo este conceito, o conteúdo divulgado passa por poucas, ou nenhuma, alteração entre diferentes plataformas de comunicação; de modo que a mesma mensagem é continuada. As semelhanças notadas na divulgação do Street River se devem ao fato de haver um departamento pensado e montado diretamente para elaborar a comunicação externa para o evento, que utilizou de práticas de *crossmedia* na divulgação, seja na mídia tradicional, com o conteúdo presente na reportagem do jornal O Liberal e na que foi veiculada no telejornal SBT Brasil; assim como na mídia digital, por meio das ferramentas Facebook e Instagram, que serão analisadas a seguir. Além disso, de acordo com Flávio Miyamaru (2008), o processo de *crossmedia* também funciona como “[...] uma forma de indicar e incentivar o usuário que a continuação da história pode ser realizada em outra mídia” (Miyamaru et al., 2008, p.4), contribuindo para que os sujeitos mantenham o interesse em acompanhar os processos de comunicação.

## 6. Das redes de pesca às redes da internet

Com a consolidação do ciberespaço, as mídias passam por um intercâmbio nos fluxos de

9 Reportagem disponível no link a seguir: <<https://www.youtube.com/watch?v=tAz31k9mg-Q>>.

10 Termo de língua inglesa que significa “mídia cruzada” ou “mídia atravessada”. É quando uma mesma mensagem é transmitida por diversas mídias sem sofrer alteração no conteúdo.



conteúdos, nos quais plataformas distintas se tornam interligadas por processos de produção, divulgação e consumo de informações e ideias, que Henry Jenkins (2009) denominou cultura da convergência. Um dos principais aspectos deste processo, é a incorporação das funções de elementos da internet e suas apropriações em uma única mídia, já que “Novas tecnologias midiáticas permitiram que o mesmo conteúdo fluísse por vários canais diferentes e assumisse formas distintas no ponto de recepção” (Jenkins, 2009, p.38). Foi no ciberespaço, que o projeto Street River teve sua maior repercussão entre usuários e apreciadores de artes visuais e de intervenções urbanas, por meio das ferramentas Facebook e Instagram – pelo que pôde ser observado por meio das falas dos interlocutores e pela análise do compartilhamento de conteúdo nestas ferramentas de comunicação. Das respostas obtidas, os interlocutores afirmaram de várias formas, que tomaram conhecimento da galeria fluvial pelas ferramentas digitais de comunicação. “Na mídia digital, o projeto foi muito bem divulgado! Vários sites dos outros grafiteiros que participaram estavam divulgando, além de blogs, as páginas no Facebook e das contas no Instagram”, declarou uma das interlocutoras.

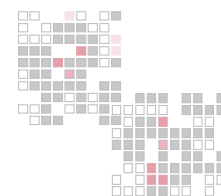
Na rede social da internet Facebook, o Street River conta com uma página, que leva o nome do projeto, onde há divulgações de fotografias das intervenções artísticas (Vinculadas pelo Instagram), de reportagens e vídeos, veiculados na mídia tradicional e nas demais mídias digitais, sobre o projeto e onde é possível que usuários deixem comentários. No Instagram o Street River pôde ser acompanhado pelo perfil virtual de Sebá Tapajós e pela *hashtag*<sup>11</sup> #StreetRiver, utilizada por ele desde antes da disseminação do pro-

11 São palavras-chave ou termos associados a informações ou discussões que viram hiperlinks dentro da rede, indexáveis pelos mecanismos de busca, que criam interações dinâmicas do conteúdo com os outros integrantes da rede social digital, que se interessam por determinado assunto presente na ferramenta.

jeto nas mídias, em meados de 2015 e 2016, como uma ideia embrionária, já em pesquisa. Na busca pelas fotografias e vídeos publicados utilizando a *hashtag* foram encontradas cerca de 2030 publicações. Do total de publicações encontradas, a maioria se relacionava com a temática do projeto (São fotos e vídeos feitos por Sebá Tapajós, pelos artistas visuais que participaram do projeto e por usuários que visitaram a galeria fluvial); enquanto uma menor quantidade não apresentava ligação com o Street River (Trata-se de conteúdos produzidos por demais usuários da ferramenta de edição de fotografias).

Tal quantidade foi alcançada, pois o uso das *hashtags* acontece em nível mundial e pode ser feito por qualquer usuário da ferramenta – o que justifica a quantidade de fotos e vídeos encontrados e podem ser corroboradas pela afirmação de Raquel Recuero (2014) em seus estudos sobre conversações na internet “Com isso, as conversações tomam outra dimensão: elas são reproduzidas facilmente por outros atores, espalham-se nas redes entre os diversos grupos, migram e tornam-se conversações cada vez mais públicas” (Recuero, 2014, p.116). Portanto, a análise de *hashtags* em uma rede social da internet não se restringe a aspectos quantitativos, pois o objetivo desta pesquisa é analisar qualitativamente os conteúdos diretamente ligados do projeto. As fotografias disponibilizadas em ambas as ferramentas mostram principalmente detalhes, como os habitantes mais antigos da Ilha retratados nas pinturas e a ligação entre estes sujeitos e as intervenções nos locais. São estes tipos de fotografias relacionadas ao Street River que mais repercutem na ferramenta, ganhando uma média de 200 curtidas e comentários dos usuários que demonstram interesse em conhecer mais a galeria fluvial.

Conforme aponta Recuero (2014), é possível observar o nível de engajamento dos usuários através de curtidas, comentários e compartilhamentos. Segundo esta pesquisadora, as curtidas



funcionam como um meio de proporcionar visibilidade e legitimação, em uma espécie de concordância àquilo que foi curtido (2014, p.120). Deste modo, as fotos disponibilizadas alcançaram grande visibilidade por entre os atores sociais presentes no ciberespaço, ao observar o número médio de curtidas que cada uma recebeu. Além das curtidas, há a presença de diversos comentários, feitos por usuários, nas imagens do projeto presentes no aplicativo de fotos. Recuero (2014) destaca que os comentários denotam um engajamento ainda mais forte na conversação, uma vez que:

É uma ação que não apenas sinaliza a participação, mas traz uma efetiva contribuição para a conversação [...] O comentário compreenderia assim uma participação mais efetiva, demandando um maior esforço e acontecendo quando os usuários algo a dizer sobre o assunto (Recuero, 2014, p.120).

Este engajamento se torna mais evidente nas redes sociais da internet quando os usuários utilizam os comentários para deixar opiniões e marcar outros atores presentes na ferramenta, como foi verificado no Instagram. Além de auxiliar na visibilidade e divulgação das ações do projeto Street River, ao citar demais sujeitos em comentários, é possível envolver outros indivíduos na conversação, oportunizando informações e valores sobre o projeto. Isto aconteceu com um dos interlocutores, que disse ter conhecido o projeto através do Facebook e de amigos interessados em participar das visitas.

Outro fator advindo da prática dos comentários é a aproximação e interação com demais sujeitos com interesses comuns, uma vez que, como observa Recuero (2014), o aprofundamento das práticas de conversações *on-line* faz com que diversos grupos entrem em contato (p.121). Além de possibilitar que os sujeitos demonstrem in-

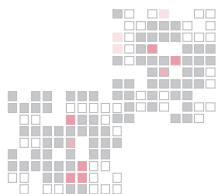
teresse em visitar a galeria fluvial, bem como eles mesmos passem a contribuir ativamente na divulgação da iniciativa.

## 7. Sociabilidade e empoderamento guiados por grafites e barcos

A partir da interação e engajamentos possibilitados pelas práticas de curtir, comentar e compartilhar os conteúdos relacionados ao Street River nas redes sociais da internet, podemos observar o que Jenkins (2009) classifica como cultura participativa. De acordo com este conceito, há uma mudança na relação entre os sujeitos e os meios de comunicação, na qual o ciberespaço se torna um local simbólico de sociabilização entre indivíduos e produções midiáticas. Como afirma Simmel (1983), o compartilhamento de conteúdo é capaz de gerar laços de sociabilidade. Esta prática foi percebida e ressaltada por um dos interlocutores ao afirmar que:

*As redes sociais unem pessoas. Elas acabam sociabilizando. Através de um símbolo (a hashtag), a gente conseguiu ter acesso a uma foto que não foi nem a gente que tirou, mas aparecia nela, mas que fazia parte do mesmo projeto. Tudo isso aconteceu depois que uma pessoa que estava fotografando no dia da visita disse que iria disponibilizar a foto nas redes sociais e disse como a gente podia procurá-la pela tag [hashtag]*

Os laços de sociabilidade gerados a partir das novas formas de consumo intrínsecas à convergência das mídias também geram impactos na construção das identidades. De acordo com Michel Maffesoli (1998), o contato com o outro e com sua história faz com que o indivíduo “desempenhe papéis emocionais” (p.160) ao compartilhar emoções. Ainda assim, o sujeito tem sua subjetividade reforçada e mesmo formada num contexto de múltiplas identidades, que são construídas em âmbito global e coletivo, por



meio desta troca. Este processo de mútua afetação também foi percebido por um dos interlocutores na visitação à galeria fluvial:

*Percebi que os moradores não só deram todo o suporte para que os artistas pudessem trabalhar, mas também compartilharam histórias que com certeza inspiraram os trabalhos dos artistas. Mas o principal mesmo foi a quebra do preconceito. As cores alegram as casas dos ribeirinhos e mudaram a percepção dos moradores em relação ao grafite.*

Outro aspecto da cultura participativa mencionado por Jenkins (2009) é a criação colaborativa, consequência do empoderamento por parte dos sujeitos, que são estimulados a se expressar sobre os conteúdos com os quais têm contato. É pertinente traçar um paralelo sobre esta formulação com o que André Lemos (2002) observa em seus estudos sobre cibercultura. Ele ressalta que a maior parte das apropriações do ciberespaço acontece por meio de atividades socializantes, que funcionam como experiências agregadoras na internet. Sobre isso, um dos interlocutores, por ocasião do trabalho de campo desta pesquisa, relatou que:

*O Instagram e o Facebook foram muito mais dinâmicos que uma mídia tradicional, por exemplo. Porque são mídias onde as pessoas produzem conteúdo, podem publicar. Na mídia tradicional você só é atingido pelos conteúdos. Na digital, você é atingido, mas também atinge; recebe, mas também pode produzir.*

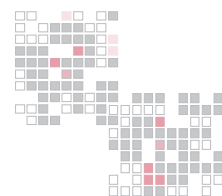
Além disto, por meio das falas dos interlocutores, foi perceptível que estes movimentos também afetaram os ribeirinhos que vivem na Ilha do Combu. Um dos interlocutores afirmou crer que uma das intenções do projeto seja proporcionar visibilidade às comunidades carentes do

Estado através da arte. Segundo Fábio Castro (2012), a produção das identidades locais é fortalecida pela aproximação da arte, política e da própria vida, que também influenciam processos de interação. “[...] à medida que se aproximam arte, política e vida, em geral, os processos de socialização, de interação e de produção de significação se intensificam, produzindo recorrentes significações da experiência” (Castro, 2012, p.442-3). De certa forma, acrescentou em seguida, que as pinturas servem como uma forma destas subalternidades contarem suas histórias e se tornarem visíveis, no sentido de chamar a atenção para si e suas necessidades. Além de trazer a beleza da arte para dentro de cada uma das 200 famílias que lá vivem, mostrando que estas não são totalmente esquecidas pela sociedade civil.

## 8. Considerações finais

Este estudo se propôs a analisar como os meios de comunicação divulgaram o projeto de artes gráficas Street River e as narrativas midiáticas referentes à iniciativa, bem como estas plataformas fomentam marcações identitárias e de laços de sociabilidade entre os usuários de tais plataformas, na vivência das “diversas Beléns” que coexistem em espaços físicos e simbólicos. Especificamente no que se refere às mídias tradicionais e digitais e aos conteúdos existentes no ciberespaço.

A partir da coleta de dados realizada nas três fases da pesquisa de campo, foi possível avaliar alguns pontos acerca destes processos. Mídias que apresentam semelhanças entre si veiculam conteúdos de forma muito parecida, se adaptando às características inerentes a cada um deles, como no caso das mídias tradicionais. Este processo também foi observado nas plataformas digitais abordadas. Deste modo, mídias semelhantes apresentam narrativas *crossmedia*. E, ao colocar em contato o tradicional e o digital, foi possível verificar a ocorrência de narrativas transmidiáticas. Assim, ambas se complementam





e oferecem uma visão abrangente na divulgação de determinado conteúdo.

As plataformas digitais proporcionam uma divulgação mais aprofundada e eficaz sobre temas relacionados às formas de arte independente, nas quais os usuários que consomem a informação podem não apenas recebê-las, mas também se apropriar delas produzir novos conteúdos e formas de comunicação, assim como difundi-las por entre os sujeitos que integrem suas redes sociais. Conseqüentemente, proporcionando novos usos apropriações das informações, das artes e do ciberespaço.

Com a adesão de sujeitos às manifestações artísticas, os meios de comunicação fazem com que laços de sociabilidade se formem ou se fortaleçam, proporcionando o empoderamento dos

sujeitos por meio do contato e da troca de experiências, que fazem com que as novas mídias e o ciberespaço possam ser agentes de mudanças que dão visibilidade a problemas sociais e às comunidades carentes.

Após tais considerações, é válido destacar o quão vasto é o campo de estudos sobre as mídias digitais relacionadas às interfaces comunicacionais e às formas de sociabilidade advindas desta relação. Além de ser bastante fecundo para a realização de novas pesquisas do campo de estudos da comunicação. Portanto, esta pesquisa não tem a finalidade de esgotar o assunto, uma vez que consideramos oportuno o estudo do modo como as mídias digitais fazem a “contação de histórias” dos sujeitos valorizadas no contexto de manifestações culturais e políticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. In: Mortensen, Charles (Org.) *Teoria da Comunicação: textos básicos*. São Paulo: Mosaico, 1980.

CASTRO, Fábio. *As guitarradas paraenses: um olhar sobre música, musicalidade e experiência cultural*. Contemporânea – Comunicação e Cultura, v.10, n.2, p.442-443, mai-ago, 2012.

FÓRUM DIGITAL SKYSCRAPERCITY. *Parque de Ciência e Tecnologia Guamá - PCT Guamá*. Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=796696>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FÓRUM DIGITAL SKYSCRAPERCITY. *Imagens do skyline da capital do Pará*. Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=995513>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 14ª ed. Trad. de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2004.

INSTAGRAM. *@sebatapajos*. Disponível em: <<https://www.instagram.com/sebatapajos/?hl=pt-br>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO FLORESTAL E DA BIODIVERSIDADE – IDEFLOR-BIO. Área de Proteção Ambiental da Ilha do *Combu*. Disponível em: <<http://ideflorbio.pa.gov.br/unidades-de-conservacao/regiao-administrativa-de-belem/area-de-protecao-ambiental-da-ilha-do-combu/>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/sinopse\\_tab\\_rm\\_zip.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/sinopse_tab_rm_zip.shtm)> Acesso em: 20 mar. 2016.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2ª ed. Trad. de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

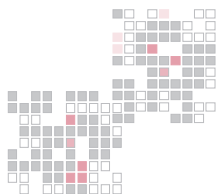
LEMO, André. *Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 6ª ed. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2007.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Trad. de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIYAMARU, Flávio et al. *Qualidade da informação em sistemas convergentes cross-media*. 2008. Disponível em: <[http://tsi.pcs.usp.br/xgov/pub/anexos\\_xgov/@0048%20MIYAMARU%20DOMINGUES%20Qualidade%20da%20informacao%20em%20sistemas%20convergentes%20cross-media](http://tsi.pcs.usp.br/xgov/pub/anexos_xgov/@0048%20MIYAMARU%20DOMINGUES%20Qualidade%20da%20informacao%20em%20sistemas%20convergentes%20cross-media)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

PANTOJA, Brenda. *Arte dá visibilidade aos ribeirinhos*. Belém, 28 jan. 2016, p.8.



RECUERO, Raquel. *Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook*. Verso e Reverso, v.28, n.68, p.116-121, mai-ago, 2014.

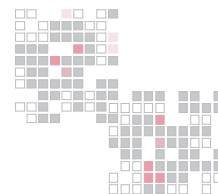
SALA DE IMPRENSA INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios em 2015*. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2972>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

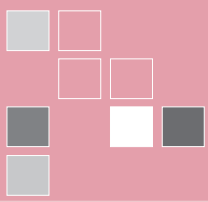
SIMMEL, Georg. In: MORAES FILHO, Evaristo. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

VIEIRA, Manuela do Corral. *Os jovens flâneurs.com: a construção e a liquidez da identidade no espaço das redes sociais da Internet*. Belém: UFPA, 2013. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará, 2013.

Recebimento: 21/02/2017

Aprovação: 20/06/2017





# A PERCEÇÃO DE 'PERIFERIA' NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE GRUPOS COMUNITÁRIOS EM FORTALEZA

THE PERCEPTION 'PERIPHERY' IN AUDIOVISUAL PRODUCTION  
COMMUNITY GROUPS IN FORTALEZA

*LA PERCEPCIÓN DE 'PERIFERIA' EN GRUPOS COMUNITARIOS DE  
PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL EN FORTALEZA*

## Samaisa dos Anjos Xavier Henrique

■ Jornalista. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

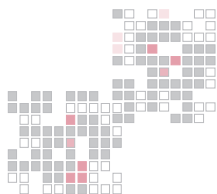
■ E-mail: samaisa.anjos@gmail.com.

## Edgard Patrício

■ Jornalista. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

■ E-mail: edgard@ufc.br.

226



## RESUMO

O trabalho busca compreender como a periferia está inserida nas narrativas que os jovens constroem em suas produções audiovisuais nos projetos de comunicação desenvolvidos nos Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cuca), espaços mantidos pela Prefeitura de Fortaleza (Ceará-Brasil). Em nosso percurso, embasado em pesquisa-participante, discutimos políticas públicas, a cidade, as negociações e a produção de sentidos. Dialogamos com Reguillo (2000), Pais (1990), Motta (2013), Zanetti (2011), Hiernaux e Lindón (2004). Os resultados apontam a construção de relatos plurais da periferia, considerando a singularidade desses espaços.

**PALAVRAS-CHAVE:** JUVENTUDES; PERIFERIAS; NARRATIVAS; REDE CUCA.

## ABSTRACT

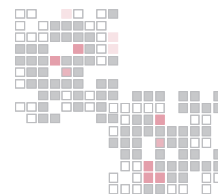
This work seeks to understand how the outskirts are inserted in the narratives that youth build in their audiovisual productions, in communication projects developed in the Urban Culture, Art, Science and Sports Centers (Cuca), which are spaces maintained by the Fortaleza City Hall (Ceará-Brazil). On our route, based on participant research, we discuss public policies, the city, the negotiations and the production of meanings. Our paper dialogued with Reguillo (2000), Pais (1990), Motta (2013), Zanetti (2011), Hiernaux and Lindón (2004). The results show the construction of plural reports of the outskirts, considering the uniqueness of those spaces.

**KEYWORDS:** YOUTH; OUTSKIRTS; NARRATIVES; CUCA NETWORK.

## RESUMEN

El trabajo busca entender cómo se inserta la periferia en las narrativas que los jóvenes construyen en sus producciones audiovisuales, en proyectos de comunicación desarrollados en los Centros de Cultura Urbana, Arte, Ciencia y Deportes (Cuca), espacios mantenidos por la Municipalidad de Fortaleza (Ceará - Brasil). En nuestro caminar, teniendo por base la investigación participante, se discuten las políticas públicas, la ciudad, las negociaciones y la producción de significados. Dialogamos con Reguillo (2000), Pais (1990), Motta (2013), Zanetti (2011), Hiernaux y Lindon (2004). Los resultados muestran la construcción de informes plurales de la periferia, teniendo en cuenta la singularidad de estos espacios.

**PALABRAS CLAVE:** JÓVENES; PERIFERIAS; NARRATIVAS; RED CUCA.



## 1. Introdução

A atuação como repórter do jornal O Povo, de Fortaleza, por aproximadamente quatro anos e meio, possibilitou um conhecimento da cidade ímpar, uma vez que era incumbida de pautas que atravessavam temáticas como: educação, segurança pública, saúde, mobilidade urbana, comportamento, ciência, obras públicas, questões urbanas variadas. Foi por meio das centenas de textos produzidos, por meio das centenas de histórias contadas que pude adentrar em uma Fortaleza desconhecida. A ida diária a diferentes bairros, ruas, o contato com pessoas com histórias particulares que tomavam a cidade como pano de fundo e, muitas vezes, como principal interlocutora.

E, sendo repórter ‘de cidade’, o olhar estava sempre buscando narrativas possíveis, histórias que poderiam, deveriam ser contadas. Algumas, eu consegui transformar em narrativa oficial de um jornal impresso da mídia local. A maior parte ficou atravessada na vivência de cidade. E foi delas que alimentei o projeto inicial de buscar entender ‘as narrativas sobre a cidade e si próprios da juventude participante das oficinas de comunicação da Rede Cuca’, rede de três equipamentos públicos voltados para as juventudes e localizados em três bairros de Fortaleza (Barra do Ceará, Jangurussu e Mondubim).

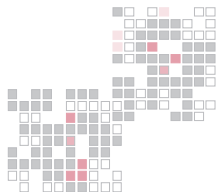
Ao apontar a pesquisa para a Rede Cuca, no entanto, uma ideia pronta e mergulhada no desconhecimento do campo e das realidades para além das que tive contato me marcou e acompanhou: os equipamentos voltados para as juventudes, localizadas em três bairros de regiões periféricas da cidade acolheriam jovens habitantes de áreas em situação de vulnerabilidade de Fortaleza e, por isso, jovens dentro do perfil de ausência de acesso a direitos – aqueles dos quais tantas matérias li e tantas informações ouvi. A entrada no campo, a abertura à escuta e às descobertas, o contato com pessoas, realidades, vontades tão diferentes,

assim como o diálogo com autores, textos, provocações levaram ao uso do plural nos diversos conceitos e ideias aqui trabalhados.

Especificamente para esse artigo, definimos os projetos desenvolvidos no Cuca Barra como *corpus* de análise. Como produções audiovisuais, o documentário “Cartas para Santiago” resultante do projeto Memórias, realizado no primeiro semestre de 2015. O recorte por este equipamento está relacionado à proximidade com sua dinâmica e o maior tempo de observação e convívio com suas atividades, bem como os encontros e afetos construídos ao longo dos meses de presença no campo. Para chegar a resultados, parciais, nos valem de entrevistas, descrições e diário de campo; ação, observação e participação nos processos; assim como análise do discurso, seja com análise de sentidos, seja em um diálogo com as práticas discursivas e linhas narrativas.

## 2. O Projeto Memórias

O Cuca Che Guevara, usualmente conhecido como Cuca Barra, entregue na gestão da prefeita Luizianne Lins (PT) em 2009, possui área de 14 mil metros quadrados, com ginásio, anfiteatro e pista de esportes radicais (localizados em praça pública e fora das grades e ‘proteção’ do Cuca), piscina semiolímpica, campo de futebol de areia, cineteatro, cineclube, salas de aula, laboratórios, área de convivência. Os Cucas Mondubim e o Jangurussu seguem a disponibilidade de salas e equipamentos. A partir de maio de 2016, os programas da Rede passaram a se organizar em três eixos principais: Educação, Esporte e Saúde; Comunicação; e Promoção dos Direitos Humanos, cada um com projetos e ações específicas, mas com potenciais diálogos para a realização de atividades conjuntas. Entre os projetos, programas, ações e atividades realizadas na Rede Cuca, pousamos o olhar no Projeto Memórias, que possui abordagem que inclui pesquisas acerca das identidades de comunidades e áreas do entorno



dos equipamentos e a produção artística, cultural, comunicacional relacionadas às memórias das pessoas e desses espaços.

O processo de trabalho do projeto Memórias que exercitamos a análise aqui durou, aproximadamente, quatro meses, reunindo jovens, educadores, coordenadores e moradores. Os resultados foram a exposição fotográfica 'Santiago: memórias, afetos e resistências' e o filme 'Cartas para Santiago'. Os cursos propostos pelo Projeto Memórias incluíam fotografia e operação de câmera, história de vida em audiovisual, roteiro, montagem e edição de vídeo e cartografias afetivas. Como os demais cursos da Rede Cuca, o projeto era aberto, divulgado no Cuca e com sensibilização no Morro por meio das conversas e aproximações que já vinham acontecendo com a ação dos educadores sociais. Entendemos que tal proposta, apesar de uma delimitação fixa dos objetivos a serem alcançados, permitiria a reflexão e produção de sentido sobre um território específico do bairro e da região, que apresentava em vários aspectos o entendimento de periferia como "marcada muito mais pela precariedade e pela falta de assistência e de recursos do que pela localização" (Rolnik, 2010).

Ao buscarmos nas reflexões de Gorczewski (2005) sobre as micropolíticas juvenis de visibilidade comunicacional e midiática, entendemos que para além das relações de encantamento com as tecnologias de imagem, "configuram-se práticas e usos que podem gerar processos produtivos e inventivos de subjetivação. Ao produzirem imagens e sonoridades, os jovens produzem a si mesmos" (2005, p.28).

Entendendo, como apontam Pellanda e Gustsack (2015), quando versam sobre autonarrativas e invenção de si, que "falar na primeira pessoa é autoformação e ninguém, absolutamente ninguém, pode se construir pela pele, mente e alma do outro" (2015, p.50), buscamos as maneiras como, ao escolherem falar em primeira pessoa,

construindo cartas para o Morro antes desconhecido, os jovens mergulharam num processo também de autoformação. E, em diálogo com Bonin e Saggin (2016), apontamos a necessidade de pensar os públicos, os sujeitos, os territórios na "multiplicidade de dimensões constitutivas de sua realidade", entendendo as reproduções, mas principalmente as invenções e transgressões no campo da comunicação (2016, p.4).

### 3. Compreendendo as juventudes e as narrativas 'periféricas'

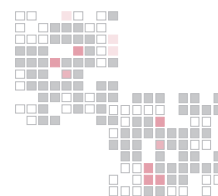
#### 3.1. Juventude(S)

A Organização das Nações Unidas (ONU), em Assembleia Geral em 1985, definiu os jovens como aqueles entre os 15 e os 24 anos para o Ano Internacional da Juventude. Já para o Estatuto da Juventude do Brasil<sup>1</sup>, por exemplo, essa faixa estaria compreendida entre os 15 e 29 anos. E é seguindo esse último parâmetro que a Rede Cuca, assim como tantos outros equipamentos guiados pelas políticas públicas para as juventudes, direciona suas ofertas de atividades.

Neste cenário de recorte etário apontado pelo Estatuto da Juventude, das 8.452.381 pessoas residentes no Ceará, de acordo com o Censo 2010 do IBGE, 2.412.570 (28,54%) estavam nesta faixa dos 15-29 anos. Os intervalos etários de 15-19 anos (35,1%) e 20-24 anos (34,11%) são os de maior expressividade numérica no Ceará. No Brasil, ainda de acordo com o Censo 2010, com a população de 190.732.694 pessoas, a faixa etária de 15-29 anos era de 51,34 milhões de pessoas (26,91%).

Dialogando com Pais (1990), buscamos enten-

<sup>1</sup> A Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, instituiu o Estatuto da Juventude e dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, assim como do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). Com três capítulos e 48 artigos, o Estatuto foi resultado de um longo processo que envolveu de forma essencial a sociedade civil, foi aprovada pelo Congresso Nacional em julho de 2013 e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff.



der a juventude como uma categoria socialmente construída e em contínua recomposição, sujeita a modificar-se ao longo do tempo, uma vez que é “formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas” (p.146). Concordamos com Bourdieu (1990) ao dizer que “a juventude não é mais do que uma palavra”, Reguillo (2003) aponta que a juventude é uma categoria construída culturalmente e que os critérios que fixam tais limites são mutáveis, uma vez que estão vinculados aos contextos socio-históricos. Ela ressalta, no entanto, que mesmo como categoria construída, é necessário lembrar que “as categorias são produtivas, fazem coisas, são simultaneamente produtos do acordo social e produtoras do mundo” (p.106, Tradução nossa).

Entendendo a complexidade e a contínua discussão sobre a categoria e os significados dos diversos usos possíveis, partimos para a compreensão plural das juventudes, entendendo-as como “fenômeno multidimensional, caracterizado por fatores relativos à geração, à educação, ao trabalho, à cultura, à comunicação, à participação e à exclusão do consumo, entre outros” (Martins, 2010, p.25).

Achamos importante pontuar que, ao longo dos trabalhos pesquisados cuja temática atravessava as periferias e as juventudes, as manifestações culturais e a violência foram assuntos constantes e importantes de análise e diálogo (Braga, 2013; Diógenes, 2008; Lima, 2011; Martins, 2010; Reguillo, 2000; Zanetti, 2011). Ao comentar uma possível estética da periferia, Hollanda (2012) recupera o caminho da cultura ao se transformar em uma “potente indústria criativa” (p.86) e, assim, adentrar na economia de forma mais contundente. Nesse movimentar, apontado pela autora, as produções culturais das periferias começam a se afirmar e se deslocar progressivamente para o Centro, “ganhando visibilidade através da imprensa e da indústria cultural” (p.86) com ênfase nos anos 90.

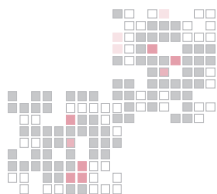
### 3.2. Narrativas sobre a cidade

Ao pensarmos nas formas como organizamos os acontecimentos das nossas vidas, entendemos, como Motta (2013) explicita, que construímos o mundo ao observá-lo, percebê-lo (aqui como ato de interpretar) e descrevê-lo. E que, “nossa maneira de descrever e de contar o mundo físico e humano revela sempre percepções particulares destes mundos, formas particulares de perceber e de contá-los” (Motta, 2013, p.84). E, em diálogo com Sibilia (2008), apontamos que, “cada vez mais, nossas narrativas vitais ganham contornos audiovisuais” (p.49), uma vez que as narrativas existenciais não mais seguem modelos de outrora.

Ao tratar de produtos audiovisuais produzidos e focados nas narrativas das periferias brasileiras, Zanetti (2011, p.14) explicita que o “cinema de periferia revela uma tomada de posição de sujeitos (coletivos e individuais) ao assumirem, por meio da linguagem audiovisual, um lugar de falas que lhes pertence”. A autora se refere tanto ao lugar geográfico, ao território como ao lugar simbólico, “o “eu” enunciador”. E, nas contextualizações ao seu trabalho, Zanetti não deixa em lugar sombrio as intervenções institucionais de ONGs, educadores, empresas apoiadoras, mas aponta para o fato de tais “agentes também constituírem o campo do cinema de periferia” e, por isso, precisarem ter seus papéis problematizados nesse processo.

*(...) a questão crucial em torno dos estereótipos e das distorções diz respeito ao fato de que grupos historicamente marginalizados normalmente não têm controle sobre sua própria representação. Se esse outro “periférico” não pode se auto-representar – e falar em nome de si mesmo – restam somente as representações construídas em torno deles pelos “outros”, e difundidas pelos meios de comunicação de um modo geral (Zanetti, 2008, p.8).*

Assim sendo, lembramos como as imagens com que se convive ao longo do processo de consumo informacional e midiático integram o ima-



ginário, negociando processos de sentidos, atravessando modos de ver, comunicar, agir, “enfim, os modos de existir e conviver na contemporaneidade” (Gorczewski; Soares, 2014, p.17).

E, ao falarmos das produções que tomam espaço na periferia – e em equipamentos que estão “localizados em territórios estratégicos” e “atendem jovens residentes em áreas de alta vulnerabilidade social”, como são definidos os Cucas no site da Prefeitura de Fortaleza<sup>2</sup>, temos que ressaltar – assim como feito sobre as juventudes – a diversidade dos usos e ações de quem se apropria do termo periferia, seja como espaço de habitar, atravessar, pesquisar, interagir.

### 3.2. Onde estão as periferias?

Zanetti (2010) explicita relações do cinema de periferia ao analisar filmes e festivais de cinema, discutindo narrativas, visibilidade e reconhecimento social. A pesquisa analisa através do audiovisual o reconhecimento social da periferia por meio da forma como os representantes a visibilizam. Utilizando a ideia de “lugar-conceito”, a pesquisadora aponta para a não-delimitação dos territórios das periferias e do centro, uma vez que o que interessaria naquele contexto de pesquisa seria “a posição simbólica no campo social que a ideia de periferia institui”, compreendendo, no entanto, que a matéria prima de tal campo simbólico são “os fatos do cotidiano vivenciados no contexto real” (2010, pág. 12). Como apontam Hiernaux e Lindón (2004), não queremos tomar a decisão de adotar o termo “periferia” achando que é algo “evidente, monolítico e que se refere a um objeto simples e unidimensional” (p.102).

Ao abordarem a temática da periferia nos estudos urbanos, os pesquisadores Hiernaux e Lindón (2004) realizam um panorama sobre a relação entre a palavra periferia e o fenômeno na América Latina, analisando as mudanças com o

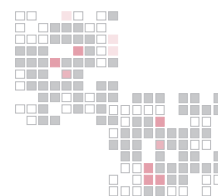
tempo e os novos componentes que fazem parte dos estudos urbanos. Assim, os autores questionam “será a periferia um espaço sem qualidade, plano, sem rugosidades? Ou por acaso não será que o conceito de periferia que temos construído omite as rugosidades que necessariamente leva consigo?” (pág. 112).

Na América Latina, o termo arrabalde (arrabal em espanhol) teria forte herança europeia com uso até os séculos XIX, XX. Já o termo subúrbio viria de influência americana com uso no século XX e, a partir dos anos 70, o termo periferia, que teria uma marca latino-americana mais forte, apontam Hiernaux e Lindón (2004), passaria a ser usado com mais amplitude. Com o entendimento de que o arrabalde seria o que estava fora e o subúrbio o que estava próximo, os estudos urbanos reduziram o conceito para a visão geométrica de periferia, enquanto circunferência, contorno de um círculo. Para além do aspecto geométrico, o arrabalde remeteria aos bairros periféricos, externos à cidade, com funcionamento fora da normalidade.

Mesmo com o desuso da palavra, a substituída já trazia intacto o sentido da precedente, por mais que a mudança decorresse de um processo de relativa aproximação, uma vez que o subúrbio estaria próximo, não mais fora da cidade, sustentando assim o direito à cidade. Continuando na trilha dos estudos urbanos, os pesquisadores apontam para a década de 60 e a nova leitura do espaço mundial construída pela teoria social latino-americana com a dualidade entre o centro-periferia, que passou dos países para as cidades ficando assim o subúrbio sendo chamado por periferia nos países latino-americanos.

*La dicotomía centro/periferia remite a un mundo ordenado diferencialmente por el capitalismo, donde el centro y la periferia son las dos componentes de un orden social sustentado en una evidente desigualdad, tanto económica como social, política y ter-*

<sup>2</sup> Disponível em <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/juventude/rede-cuca>>. Acesso em: 22 mar. 2015.





*ritorial* (Hiernaux, Lindón, 2004, p.111).

Assim, aponta-se para o encontro de duas heranças para o uso do termo, da palavra, da voz periferia: o viés geométrico e a teoria social latino-americana dos anos 70, com o forte componente dicotômico com viés econômico: centro e periferia, dominantes e dominados, pobres e ricos. A periferia seria o local de morada daqueles que não cabiam no centro.

Assim, se desde o uso do termo arrabalde, já existia um entendimento de falta de qualidade, com os processos sociais, econômicos e políticos das novas contextualizações, a periferia passa a ser vista como espaço de miséria, de distância, de precariedade, fazendo assim parte do vocabulário rotineiro, da imprensa, dos discursos políticos, dos trabalhos acadêmicos e até da autodefinição dos habitantes (Hiernaux e Lindón, 2004). “Finalmente, operou a reflexividade no sentido etnometodológico: ao dizer ou nomear a periferia de certa maneira, terminou-se constituindo-a dessa forma” (2004, p.113).

#### 4. 4. Abrindo e lendo ‘Cartas para Santiago’

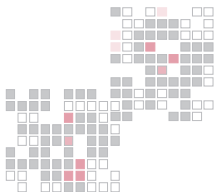
Neste exercício de análise, apontamos para quatro linhas narrativas principais, que se atravessam e caminham na busca pela construção de uma ‘outra história’ do Morro no filme ‘Cartas para Santiago’ e podem nos auxiliar no entendimento da narrativa e da periferia que são compartilhados pelos jovens e colaboradores do projeto: 1) o processo de ocupação do Morro, 2) as dificuldades da vida no local, 3) as qualidades de viver no Morro e 4) o olhar dos jovens participantes sobre o território. O entrelaçamento de tais linhas narrativas desenhadas em um processo de quatro meses – com foco em uma formação audiovisual, sobre cartografias e memórias e a execução prática em um território da região – pode apontar para marcas dos discursos construídos entre o grupo, para as experiências ante-

riores de cada participante e colaborador, para os sentidos negociados em um percurso coletivo e pessoal. Buscamos a interpretação da opacidade do discurso como forma de avançar nas reflexões aqui propostas sobre as periferias e as produções dos jovens do Cuca Barra.

Uma das linhas aqui destacadas é a que percorre a história de ocupação do Morro, contada por duas moradoras idosas – passando pela validação da experiência e do relato oral – e por fotos antigas de momentos de construção das casas e mutirões com participação dos moradores, entrega de material de construção e de cestas básicas, eventos com crianças, presença de policiais, fotos de barracos. Em nenhum momento, há identificação do nome, tempo de moradia no Morro, idade, assim como as fotos exibidas, que não possuem indicação de data, local exato ou o que estava acontecendo no momento do registro.

*Voz feminina 4: Quando eu cheguei neste Morro, não existia casa, era areia, morro bem alto e não existia casa, era uns barracos de plástico, de saco de plástico, de palha.*  
*Voz feminina 5: O Morro Santiago ali tem uma luta, a gente lutou muito para urbanizarem aquele Morro ali, pra fazer em cima um Pólo de lazer e as casa tudo arruadiada, só que as pessoas nunca quiseram fazer, as autoridade nunca se comprometeram com isso. Se tivesse feito, era outra vida ali pro pessoal, tinha outra história ali.*

A fala de uma das moradoras mais antigas ao indicar que se as autoridades tivessem realizado intervenções estruturais no Morro, como urbanização e espaço de lazer “era outra vida ali pro pessoal, tinha uma história ali”, aponta para o entendimento de que a ausência, a falta de ação do Poder Público enquanto garantidor de direitos (à moradia, ao lazer, ao saneamento básico) nas periferias, naquele território periférico, de ocupação de duna, atravessa a vivência, a possi-



bilidade de se construir histórias diferentes das que versam sobre vulnerabilidade social e todas as potenciais marcas. Dialogando assim, com a compreensão de que o conceito de periferia não estaria diretamente relacionado à localização, mas à falta de assistência, à precarização, ao acesso restrito aos direitos básicos.

Tal cenário e apontamentos construídos até aqui desenham o caminho para a segunda linha narrativa aqui destacada, a das dificuldades cotidianas, em que as falas dos moradores sobre o passado e o presente abordam os obstáculos enfrentados por quem habita o Morro.

*Voz masculina 4: A gente já prepara os baldes, é, aí a minha tia bota ali e ela vem me acordar. Nós se acorda 4 hora, porque a água acaba é cedo, acaba 3 hora, 3 e meia. Tem hora que vai até 7 hora, aí pois é, nós se acorda 4.*

*Voz feminina 7: Pessoal acham bom quando chove porque não precisa descer com balde pra poder pegar água. Na mesma hora também, é ruim porque tem perigo das casas desabar.*

*Voz feminina 8: Eu só acho ruim quando tem os tiroteio, quando vem outras pessoa de fora tacar bala aqui, né?*

(Decupagem de trechos do filme Cartas para Santiago).

Ao abordamos as problematizações organizadas por Lindón e Hiernaux (2004) sobre os termos relacionados à periferia e percebendo os discursos produzidos pelos moradores do Morro e seus interlocutores, os jovens participantes do projeto, encontramos que o apontamento de periferia, como acontece nas falas cotidianas, da imprensa, do poder público, dos trabalhos acadêmicos, como espaço de precariedade, de falta, de vulnerabilidade, de ausência de serviços ganha reverberação na rotina de muitos territórios e vivências das pessoas com as quais os percursos da

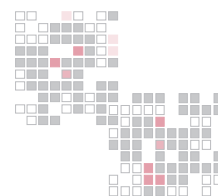
cidade se encontram.

*Voz feminina 7: Meu nome é Maria Victória, eu tenho 14 anos. **Eu sou moradora lá do Morro lá, do Morro Santiago. Eu não moro em cima do Morro, mas eu moro na rua do Morro.** Pessoal acham bom quando chove porque não precisa descer com balde pra poder pegar água (Decupagem trechos filme Cartas para Santiago).*

Ao apontar em sua fala que é moradora do Morro, mas não da parte ‘de cima do Morro’, a jovem participante situa uma diferença entre as relações de moradia, que também entendemos como diferenciação de pertencimento ao território do Morro – espaço mais pobre e com a simbologia de violência da área, assim como, de vulnerabilidade. Relacionamos tal leitura à indicação da Educadora, em entrevista realizada sobre o projeto Memórias, ao apontar que, dentro dos grupos de jovens participantes das atividades da Rede Cuca, existem aqueles que estão na ‘elite da pobreza’, a ‘elite da favela’.

Reitera-se, assim, a ideia de que a periferia é um “espaço da heterogeneidade, no qual coincidem diversos atores sociais com objetivos diversos, com estratégias variadas e, por isso mesmo, não é um território livre de conflito” (Hiernaux; Lindón, 2004, p.118, tradução nossa), aponta-se para a heterogeneidade social e cultural como espaços férteis para o conflito – com todos os obstáculos e potencialidades que tal contexto permite.

No filme, as falas, compartilhamentos de experiências e apresentações dialogam com o objetivo apontado desde o início de ‘contar outras histórias do Morro’. E, nesse percurso de construção da possibilidade de tais histórias, elencamos a terceira linha que aqui indicamos: a que ressalta a vida em comunidade, as potencialidades do local, as belezas naturais. A solidariedade entre vizinhos é apontada como forma de habitar, convi-



ver e sobreviver no local diante das dificuldades, assim como as belezas naturais como privilégios.

*Voz feminina 4: É o seguinte, aqui se a gente quer alguma coisa com o vizinho, se um vizinho tem uma coisa não bota queixo pra arrumar pra gente. Se a gente tem e o vizinho chega, até um balde d'água que eu tiver aqui e o meu vizinho precisar, a gente dá.*

*Voz feminina 7: Lá, mesmo com as dificuldades, as pessoas são felizes porque tem família né, tem a vista lá que é boa, o pessoal já se conhece tudim, pode brincar, ficar na calçada assim de boa, conversando.*

*Voz feminina 10: A gente tem coisas maravilhosas sim, pra aproveitar, pra se olhar né. Tem pessoas que não tem uma vista dessa, uma maravilha de acordar de manhã e poder olhar pruma vista dessa daqui. Eu tenho esse privilégio e muitas das pessoas aqui de cima também tem.*

(Decupagem trechos filme Cartas para Santiago)

A quarta linha de narrativa aqui delineada é o olhar dos jovens narradores sobre o Morro, as primeiras impressões, o que pensavam antes de subir ao local e as descobertas ao conhecer o território e seus moradores. Essa linha percorre todo o filme, sendo norteadora para as Cartas serem produzidas, escritas. A oposição entre as narrativas consumidas pelos jovens participantes do projeto Memórias antes de conhecer o Morro e a que foi sendo construída ao longo do percurso de incursão no cotidiano do local é demarcada nas falas.

*Eu tenho 14 anos e moro praticamente na Rua do Morro. Antes de subir no Morro, eu pensava que lá só tinha coisa ruim, traficante, droga, que tudo lá simbolizava crime, que as crianças lá não estudava, só andava com arma e tudo mais. Mas depois que eu subi lá pela primeira vez eu vi que era totalmente diferente, que a paisagem*

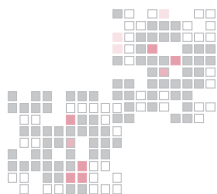
*lá era a coisa mais bonita do mundo, que o pessoal lá é tipo uma família, que todo mundo se ajuda, se um tem dificuldade um pede a ajuda ao outro* (Decupagem trecho filme Cartas para Santiago).

Enquanto o jovem fala sobre a sua visão antes de subir o Morro, imagens de um dia chuvoso, com a ponte do Rio Ceará ao fundo, crianças e adolescentes tomando banho de chuva, sorrindo, brincando, com panelas nas mãos para aparar a água que caía. As narrativas dos jovens, algumas em discurso em primeira pessoa e outras como uma análise mais geral do que foi sendo encontrado na experiência do projeto, aponta para um processo a ser discutido sobre a construção dos textos. Segundo a Educadora, foi durante o processo que houve a compreensão gradual do que era o Morro.

*A gente entendia que tudo ali era Morro de Santiago. E aí, os alunos que são moradores do Morro baixo – na verdade, nem existe esse termo, a gente que criou – eles mesmos nunca tinham subido o Morro. Aí a gente achou legal colocar essas impressões no filme, eles dizendo “quando eu subi o Morro pela primeira vez”, porque isso foi uma conversa de aula (trecho entrevista realizada no dia 18 de abril de 2016).*

## 5. Considerações finais

Entendemos que os atravessamentos esboçados das quatro linhas narrativas permitem a observação de elementos que se encontram para formar o mosaico na tentativa de construir uma ‘história outra’ para o Morro de Santiago. O recorte escolhido para narrar as relações, desenho este que não aborda uma lista possível e complexa de problemas, situações e ações relacionadas, toma um local de discurso de apropriação da história de resistência local como contraponto ao discurso único de vulnerabilidade e violência



(recorrente ao se abordar as regiões periféricas das cidades) que atravessa não só quem conhece o Morro somente pelas narrativas midiáticas várias, mas e, especialmente neste caso, quem está próximo, mais especificamente, na base do Morro e, mesmo assim, consome histórias que foram sendo construídas pelos episódios de violência e afastamento desse local.

A compreensão das diferentes experiências nos territórios aponta para a complexidade da construção de discursos atravessados pelos cotidianos, pelas narrativas consumidas e ressignificadas. As configurações heterogêneas, as formas de nomear e dar forma às vivências, ao morar, ao viver, ao ser identificado com determinada área constroem assim relações de poder e de diferenciação do ser periferia, distâncias simbólicas que abundam de significados uma distância física que pareceria ínfima (um quarteirão, uma rua, uma praça que divide).

Tais diferenciações estão presentes no campo de diversas formas e que se fazem perceber ao

longo dos contatos com interlocutores variados. Um exemplo são os conflitos de territórios que fazem com que um evento cultural não possa ser frequentado por pessoas da mesma área, o que faz com que os realizadores – também jovens moradores da região – realizem dois eventos com a mesma proposta em dias e espaços diferentes para contemplar as juventudes de um território entrecortado pelo conflito, situação acompanhada durante o percurso no campo.

Assim, muitos são os fluxos que atravessam os territórios, as juventudes e a forma como se constroem nesses espaços as relações cotidianas e simbólicas. Lembramos que, segundo as entrevistas realizadas com uma educadora e um jovem participante do projeto, as relações de moradia e conhecimento do território pelo grupo de jovens e pelos próprios facilitadores do Cuca foram sendo delineadas ao longo do processo, com a percepção de um ‘Morro baixo’ e um ‘Morro alto’ e as peculiaridades de tais territórios que compõem uma só linha geográfica, mas diversos encontros simbólicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONIN, Jiani; Saggini, Livia. Reflexões teóricas para pensar as relações entre mídias, identidades culturais, movimentos sociais e cidadania. *Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora*, v.10, n. 1, abril, 2016.

BOURDIEU, Pierre, *La juventud no es más que una palabra*. Sociología y cultura, México: CNCA-Grijalbo, Colección Los Noventa, 1991.

BRAGA, Osmar Rufino. *Autobiografização e formação de juventudes: uma reflexão sobre a produção da vida na periferia*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galerias e o movimento Hip Hop*. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2008.

ESPINOZA ORTIZ, Fabricio; VIEYRA, Antonio; GARIBAY OROZCO; Claudio. Narrativas sobre el lugar. Habitar una vivienda de interés social en la periferia urbana. *Revista INVI*, Universidad de Chile Santiago, Chile, v.30, n.84, agosto, 2015, pp.59-86.

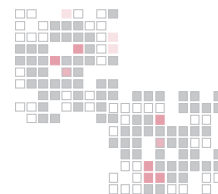
FERRARA, Lucrécia D'Alessio. *Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

FIUZA, Tatiana Monteiro. *Estudo das relações entre práticas de violência e acesso em território da estratégia da saúde da família*. 206f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal do Ceará, 2015.

GORCZEWSKI, Deisimer. *Micropolíticas da juventude e visibilidades transversais: (in)tervenções audiovisuais na Restinga*, em Porto Alegre. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

GORCZEWSKI, Deisimer, SOARES, Sabrina Késia de Araújo. Imagens de si e do mundo incidindo e fazendo emergir composições singulares e coletivas. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes, LIMA, Fernanda Deborah Barbosa (Orgs.). *Arte jovem: redesenhando fronteiras da produção artística e cultural*. Rio de Janeiro: Gramma Editora, 2014, v.2.

HIERNAUX, Daniel; LINDÓN, Alicia. La periferia: voz y sentido en



los estudios urbanos. *Papeles de población*, v.10, n.42, oct-dic, 2004, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Estética da periferia: um conceito capcioso*. Sobre Desejos e Cidades, 2012.

LIMA, Antonio Diogo Fontenele de. *Sorrisos de jovens nas periferias da vida: o que revelam e o que ocultam de suas experiências e trajetórias*. 302f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, 2011.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. *Memória de jovens: diálogos intergeracionais na cultura do Charme*. 261f. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), 2010.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: Editora da UnB, v.1. 254p. 2013.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise social*, v.XXV, p.105-106, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>.

PELLANDA, Nize Maria Campos, GUSTSACK, Felipe. Autonarra-

tivas e Invenção de Si. In: GORCZEWSKI, Deisimer (Org). *Arte que inventa afetos*. Fortaleza: Imprensa Universitária, Estudos da Pós-Graduação, 376 p., 2015.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, n. 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07>>.

REGUILLO, Rossana. *Emergencia de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000.

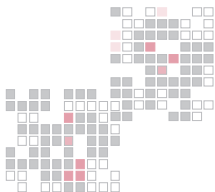
ROLNIK, Raquel. *O que é cidade*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

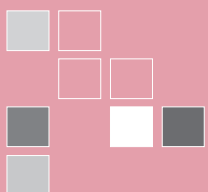
SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 286 p.

ZANETTI, Daniela. Cenas da periferia: auto-representação como luta por reconhecimento. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. E-compós, Brasília, v.11, n.2, maio/ago, 2008.

ZANETTI, Daniela. Narrativas das periferias para o discurso do reconhecimento? In: XX Encontro Anual da Compós, 2011, Porto Alegre. *Anais...*, 2011.

Recebimento: 05/04/2017  
Aprovação: 21/06/2017





## EDUCOMUNICAÇÃO, DO MOVIMENTO POPULAR ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: O PERCURSO ACADÊMICO DE ISMAR DE OLIVEIRA SOARES

*EDUCOMUNICACIÓN, DEL MOVIMIENTO POPULAR A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: EL RECORRIDO ACADÉMICO DE ISMAR DE OLIVEIRA SOARES*

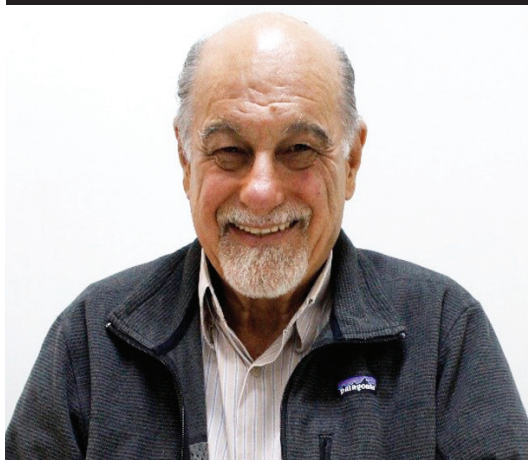
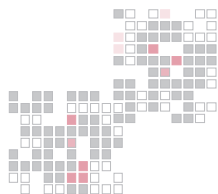
EDUCOMMUNICATION, FROM THE POPULAR MOVEMENT TO PUBLIC POLICIES: THE ACADEMIC PATH

Entrevista com o Prof. Ismar de Oliveira Soares, por Claudemir Edson Viana

Entrevista con el Prof. Ismar de Oliveira Soares, por Claudemir Edson Viana.

Interview with Prof. Ismar de Oliveira Soares, by Claudemir Edson Viana

238



### ■ Ismar de Oliveira Soares

Identificado no banco de teses da CAPES, órgão de fomento da pesquisa científica no Brasil, como o professor com o maior número de pesquisas orientadas no âmbito da Educomunicação. O Prof. Ismar de Oliveira Soares, docente vinculado à Escola de Comunicações e Artes da USP, é o fundador do Núcleo de Comunicações e Educação da USP; articulador da criação a Licenciatura em Educomunicação junto à ECA/USP; presidente da ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da

Educomunicação; especialista do CETIC.Br para a área de pesquisa em TIC Educação e membro do Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional (mandato 2015-2017). Em seu cotidiano de trabalho, associa às suas reflexões e publicações, a assessoria para a implementação de projetos de Educomunicação na esfera pública, em níveis federal, estadual e municipal, tendo como meta consolidar a herança cultural sobre a dialogicidade comunicativa, deixada por pensadores como Paulo Freire e Mario Kaplún.

■ E-mail: [ismarolive@yahoo.com](mailto:ismarolive@yahoo.com)

■ Por Claudemir Edson Viana

Bacharel e Licenciado em História (USP). Mestre e Doutor em Comunicação (ECA/USP), com pesquisas sobre Educomunicação, Mídia e Criança, O Lúdico e a Aprendizagem na Cibercultura, Jogos digitais e Internet no cotidiano infantil. Atuou por 10 anos como Educador em escolas públicas e privadas, atuou por 11 anos como Diretor Acadêmico no Ensino Superior Particular, e como pesquisador por 16 anos no *LAPIC – Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação (ECA/USP)*. Foi colaborador nos projetos de educomunicação do *NCE -Núcleo de Comunicação e Educação (ECA/USP)* desde 2001, tornando-se coordenador do Núcleo em 2014. Atuou como líder de projetos em cultura digital na educação em projetos da ONG CENPEC. Assume a cadeira de Epistemologia da Educomunicação na Licenciatura em Educomunicação, na ECA/USP, em dezembro de 2013, e é o *Secretário Executivo da Associação Brasileira dos Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação com mandato até outubro 2016*.

■ E-mail: cviana@uol.com.br

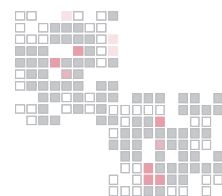
**Em tempos de pensamento complexo, com severas críticas à fragmentação da ciência, faz sentido levantar a hipótese de que estejamos frente a uma nova área de conhecimento, denominada de Educomunicação?**

**Ismar** – Foi justamente a rejeição ao fechamento dos campos científicos em áreas segmentadas e mutuamente refratárias que permitiu a emergência de práticas multidisciplinares envolvendo a comunicação, a educação e áreas afins, na base da sociedade latino-americana. Em outras palavras, entendemos a Educomunicação como uma resposta às exigências da contemporaneidade de definir um *locus* para o diálogo entre o que se entende por educação e o que se pretenda seja a comunicação, a partir de pressupostos que rejeitam, de igual modo, o que representa o funcionalismo de um campo (o comunicativo) e o iluminismo de outro (o educativo). A dialética que se estabelece está, por natureza, sintonizada com o pensamento complexo, revertendo, em consequência, a hierarquia da ordem de produção/recepção de bens sim-

bólicos adota pelos campos citados. Para que a mudança fosse possível trabalharam muitos teóricos latino-americanos, como Paulo Freire e Mario Kaplún. Não fosse, contudo, o envolvimento, no processo, de milhares de grupos envolvidos com a comunicação de resistência e a educação popular, em todo o continente, pouco teríamos avançado.

**Como você define a Educomunicação?**

**Ismar** –Nosso núcleo de pesquisa a descreve como um paradigma na interface comunicação/educação, norteadora das ações de grupos humanos objetivando alcançar a plenitude do direito universal à expressão. Os objetivos a serem alcançados sugerem que o caminho a percorrer se defina por processos democráticos e pela gestão compartilhada dos recursos da informação e da comunicação, voltados para a cidadania em sua integridade. Como paradigma, a Educomunicação está marcada por seu caráter de utopia social, aqui entendida como meta a ser perseguida, ainda que o resultado esteja sempre aquém do



desejável. Em termos didáticos, e para um início de conversa, costumávamos, no início dos anos 2000, definir o conceito como um conjunto das ações voltadas ao planejamento e a implementação de ecossistemas comunicativos democráticos e participativos, nos espaços educativos, mediante o emprego das linguagens e tecnologias da informação, visando o pleno exercício da cidadania. Reconhecemos, contudo, que se trata de uma definição demasiadamente funcionalista. Hoje, trabalhamos mais com a perspectiva do paradigma de interface.

#### Qual foi sua trajetória de reflexão e ação até chegar ao conceito da Educomunicação?

Falando em primeira pessoa, posso assegurar que, enquanto pesquisador e gestor de projetos, vivi no contexto de dois cenários distintos: um primeiro, entre 1970 e 2000, quando dediquei-me a estudar e fazer militância sobre o que se denominava, na época, como “formação da consciência crítica” dos receptores frente aos meios de comunicação. Durante três décadas, vi as iniciativas de “Educação para a comunicação” se multiplicarem, especialmente junto ao movimento popular, no Brasil, passando de uma perspectiva ideológico-denunciante (a crítica da mídia), para um aporte culturalista (a mídia como parte da cultura), até chegar a uma vertente dialética (a comunicação como direito universal). Integrei-me, ao lado de pesquisadores como Atílio Hartmann, Pedro Gilberto Gomes, Ana Maria Fadul e José Manoel Moran, ao Projeto LCC – Leitura Crítica da Comunicação, uma iniciativa da UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação. Participei, igualmente, de seminários de importância estratégica, como os promovidos, com o apoio da UNESCO, em diversos países do continente, do que resultou o livro *Educación para la Comunicación. Manual latino-americano*, editado por CENECA, no Chile, em 1992.

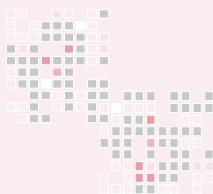
O segundo cenário tem início com as conclusões

de diferentes estudos no continente, produzidos na virada do milênio, por distintas iniciativas, sobre a interface comunicação/educação, entre as quais a pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação da USP que, em 1999, chegou à conclusão de que a práxis latino-americana na área poderia deixar de ser considerada como um mero conjunto disperso de projetos, para converter-se num campo emergente de reflexões e práticas na interface comunicação/educação, com referenciais teóricos específicos e metodologias próprias de intervenção social, a que o NCE/USP denominou como Educomunicação, ressemantizando um termo usado, na época, para designar tão somente a educação midiática, agora convertida numa das áreas do novo campo.

O reconhecimento do conceito permitiu, para além das iniciativas isoladas de ONGs e de pesquisadores, a criação e a expansão de políticas públicas, junto a públicos amplos, levando, finalmente, no Brasil, à criação de cursos superiores na área para atender uma demanda emergente por profissionais para o setor. Situo-me, na verdade, como um agente cultural que acompanhou com muita proximidade e interesse a evolução desses processos.

#### Como os estudiosos podem ter acesso a informações sobre estes distintos cenários?

O esforço brasileiro no primeiro cenário ficou parcialmente documentado na coletânea de Margarida Kunsch, *Comunicação e Educação, Caminhos Cruzados*, de 1986, enquanto o trabalho das organizações sociais da América Latina foram objeto de análise do cubano Pablo Ramos, em pesquisa intitulada *Três Décadas de Educomunicación na América Latina*, num trabalho realizado por solicitação da Organização Católica para a Comunicação na América Latina e Caribe, com sede em Quito. Já o segundo cenário encontra-se parcialmente documentado em artigos da revista *Comunicação & Educação*, do CCA-ECA/USP





e nas pesquisas sobre o novo campo, disponíveis no banco de teses da CAPES. Recentemente, foi lançado, pelas Paulinas, um precioso relato de Helena Corazza sobre como a própria editora envolveu-se, através de Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC), na evolução desta história, inicialmente promovendo cursos de leitura crítica da comunicação até chegar a exercer um protagonismo na prática da Educomunicação.

#### Poderia especificar um pouco mais suas referências às pesquisas na virada do milênio?

**Ismar** – Estou me referindo ao grupo de pensadores que se propuseram a oferecer contribuições para a realização de uma síntese sobre as práticas na interface comunicação/educação, em curso nas décadas anteriores. Na verdade, ocorreu uma coincidência histórica particularmente interessante, no final da década de 1990 e inícios dos anos 2000: pesquisadores de vários países se debruçaram sobre o tema, autonomamente e sem quaisquer vínculos entre si. Na Argentina, em 1997, Jorge Huergo publicava o livro *Comunicación/Educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*, considerando que a inter-relação articulava antropológicamente uma nova realidade no continente. No ano 2000, Germán Parra Alvarracín, em Quito, Equador, escrevia o livro *Bases epistemológicas de la educocomunicación, definiciones y perspectivas de su desarrollo*, admitindo a emergência de um novo campo de reflexão. Em 2001, foi a vez dos brasileiros José Luiz Braga & Regina Calazans publicarem o estudo *Comunicação & Educação, questões delicadas na interface. Em 2002, Jesus Martin Barbero dava a conhecer seu livro La educación desde la comunicación*. De nossa parte, no ano de 1999, divulgávamos nas páginas da revista *Contato*, editada em Brasília, pela Gráfica do Senado Federal, os resultados da pesquisa do NCE/USP intitulada *A Inter-relação Comunicação Educação no Âmbito da Cultura Latino-americana: o Perfil do Pesquisador e Especialista na Área*, cujas

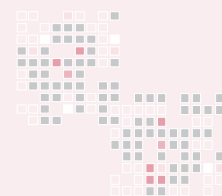
conclusões apontaram para a emergência de um campo que denominamos como “Educomunicação”. No mesmo período, um número significativo de pesquisadores se dedicaram a estudos da recepção e à pedagogia da comunicação, entre os quais: Francisco Gutierrez (Costa Rica), Daniel Preto Castillo (Argentina), Maria Elena Hermosilla e Valerio Fuenzalida (Chile), Guillermo Orozco e Delia Crovi (México), José Martínez de Toda e Gustavo Hernández Díaz (Venezuela), Maria Teresa Quiroz (Peru) e Maria Immacolata Vassallo Lopes (Brasil).

#### Em algum momento estes autores trabalharam juntos?

**Ismar** – Em muitos! Apesar das pesquisas terem sido individuais, ocorreram alinhamentos, em função principalmente dos eventos que se multiplicaram pela América Latina. Uma troca de percepções entre estes autores aconteceu, já no ano 2000, em Bogotá, num seminário continental do qual resultou o livro *Comunicación y Educación: Coordinadas, Abordajes y Travesías*, coordenado por Carlos Eduardo Valderrama (2001). Instituições como a ALAIC e FELAFACS muito contribuíram para a disseminação do pensamento gerado no continente, papel também desempenhado por veículos especializados, como a *Revista Chasqui*, do CIESPAL, em Quito; a *Revista Comunicación*, do Centro Comilla, Venezuela; a *Revista Nómadas*, da Universidad Central, de Bogotá. Em 2009, publiquei na *Revista Nómadas*, da Colômbia (n. 30), o artigo “Camino de la educocomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos”, republicado, posteriormente, por outros veículos, no México e na Espanha.

#### E no Brasil, lembra-se de alguns nomes

**Ismar** – Naturalmente! Além da Pofa Immacolta, já lembrada, temos Margarida Maria Kunsh, Presidente da Intercom, em 1986, que coordenou um importante livro intitulado *Comunicação & Educação, Caminhos Cruzados*. Nomes



ativos nos anos de 1980 e 1990 e que não podem ser esquecidos são os de Maria Luiza Belloni, José Manoel Morán, Pedro Gilberto Gomes, Denise Cogo e Mauro Wilton de Sousa. Importante, também, lembrar o papel desempenhado pela equipe formada por Maria Aparecida Baccega, Adilson Citelli, Cristina Costa e Roseli Fígaro, responsável pela criação, em 1993, e manutenção até a presente data, da *Revista Comunicação & Educação*.

**E, no momento, qual tem sido o volume da produção científica sobre o segundo cenário? A que você atribui o interesse dos jovens pesquisadores pelo tema?**

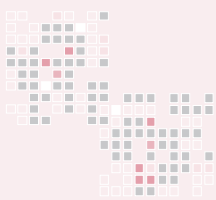
**Ismar** – No que diz respeito ao Brasil, aproximadamente 250 dissertações e teses doutorais foram produzidas em diferentes programas de pós-graduação, em todo o país, a partir do ano 2000. É o que nos informa um trabalho investigativo de Rose Pinheiro (ECA/2013), atualizado a partir de consultas ao banco de tese da CAPES. A este universo podemos acrescentar os dados referentes aos *papers* apresentados em eventos científicos das áreas da Comunicação (INTERCOM e COMPOS) e da Educação (AMPED), analisados por Claudio Messias (ECA/2011). Apenas a ABPEducom – associação que reúne pesquisadores e profissionais da Educomunicação – publicou, nos e-books referentes aos eventos que promoveu entre 2012 e 2017, um total de 182 trabalhos sobre o assunto. Constatamos que o interesse dos pesquisadores advém de seu próprio envolvimento com projetos na área, pois parte substancial dessas produções dizem respeito a relatos de experiências, cotejadas com o ideário defendido pelos precursores e sistematizadores do conceito, revelando uma íntima relação entre teoria e prática.

**De que forma o conceito de Educomunicação que você defende se aproxima das metas estabelecidas, hoje, pela UNESCO, para o setor da formação midiática e informacional?**

**Ismar** – Como já é sabido, a UNESCO vem trabalhando com a educação midiática desde os inícios dos anos de 1980, convertendo-se na mais importante instância internacional voltada ao assunto. Em 2010, publicou um manual destinado a professores. Foi uma forma de dar maior vigor ao tema, depois de anos de indiferença em relação ao assunto, por parte dos ministérios da educação de todo o mundo. Nos últimos dois anos, sob influência do pensamento norte-americano reuniu, numa só expressão, dois programas: a educação midiática, de caráter psicossocial e ético, de um lado, e a formação para a convivência ativa com a sociedade da informação, com base nas teorias da aprendizagem, de outro. Uma aproximação que não parece muito natural aos especialistas dos dois diferentes campos. Assim, surgiu a expressão: *Media and Information Literacy* (MIL). É importante notar, contudo, que as propostas da educomunicação se aliam às preocupações da UNESCO, trazendo à meta do organismo da ONU um elemento novo – a dialogicidade comunicativa – como reconheceu o coordenador da área junto ao escritório da UNESCO, em Paris, Sr. Alton Grizzle, em painel por nós coordenado, em Brasília, em 7 de novembro de 2016. Em outras palavras, o diálogo se dá no cumprimento de meta específica, relacionada à competência educacional, uma das grandes preocupações dos estudiosos latino-americanos.

**Em recentes intervenções suas, em seminários e cursos oferecidos para docentes e alunos dos diferentes cursos de comunicação, você tem abordado o tema da Educomunicação. Qual tem sido a receptividade?**

**Ismar** – O ensino da comunicação vive uma encruzilhada, no Brasil, com o acirramento do confronto entre duas tendências: uma buscando consolidar a política de isolamento curricular, iniciada na década de 1990, contando, hoje com apoio do próprio MEC, e outra, reafirmando a perspectiva de uma formação multidisciplinar no



âmbito da Comunicação Social. Nesse contexto, observamos, num terceiro movimento, ainda que tímido, o crescimento de iniciativas voltadas a introduzir, nos currículos dos diferentes cursos de comunicação, disciplinas e atividades que ampliem o olhar dos futuros comunicadores para a complexidade do mundo multimidiático em que vivemos.

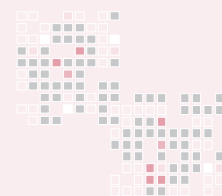
Durante o XXIX Congresso da Intercom, em 2016, chamou a atenção, por exemplo, um encontro de 35 estudantes vinculados a 12 Faculdades de Comunicação que oferecem disciplinas na área da Educomunicação. Numa das universidades representadas – a UNEB, Universidade do Estado da Bahia, campus de Juazeiro, um Núcleo de Educomunicação serve tanto ao curso de Comunicação quanto ao curso de Pedagogia. Em março de 2017, tive pessoalmente a oportunidade de ministrar em Campo Grande, no campus da UFMS, uma palestra sobre Educomunicação exclusivamente para alunos de jornalismo de quatro diferentes universidades da região, além de oferecer, em Porto Alegre, um curso sobre o conceito para pesquisadores do programa de Pós-graduação em Comunicação Social da PUCRS, oriundos das diferentes áreas profissionais do campo da comunicação. Um de meus orientandos de mestrado na ECA estuda justamente a presença de profissionais do jornalismo na promoção de práticas educacionais em diferentes espaços educativos, formais e não formais, em todo o país.

**Em suas considerações você deixa antever diferentes abordagens sobre a relação comunicação e educação. Existe possibilidade de diálogo entre estas distintas compreensões em torno da Educomunicação?**

**Ismar** – Temos, efetivamente, duas grandes abordagens: de um lado, a “Mídiaeducação”, da vertente europeia da *Media Education*, assumida, em geral, pelas Faculdades de Educação e que tem na excelente *Revista Pontocom*, do Rio de Janeiro,

um porta-voz qualificado. De outro, a teoria e a prática da Educomunicação, de vertente latino-americana, que ganhou legitimidade a ponto de transformar-se em política pública em importantes centros do Brasil. Em alguns momentos, especialmente em encontros de grupos de trabalho de sociedades científicas da comunicação e da educação, ocorrem estranhamentos entre os defensores das duas correntes. O diálogo, contudo, já é, igualmente, prática corrente. Aliás, foi sendo implementado ao longo das últimas cinco décadas. Lembraria, por exemplo, em nível internacional, os *Encontros sobre Pedagogia da Imagem*, em La Coruña, Espanha, em meados da década de 1990, articulados por Roberto Aparici, quando, pela primeira vez, pensadores da educação midiática do mundo europeu, norte-americano e australiano se reuniram com especialistas da América Latina. Tive oportunidade de falar pelo Brasil e ser o porta-voz de uma homenagem que se prestou, na ocasião, ao latino-americano Mario Kaplún, num reconhecimento a um dos precursores do pensamento educacional no continente. O diálogo continuou em 1998, no *Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* que organizamos em São Paulo, assim como no *V Global MIL Week*, promovido pela UNESCO no espaço da ECA/USP, em 2016, ocasião em que contamos com trabalhos produzidos por membros da Rede Interuniversitária Euro-americana de Pesquisa sobre Competências Midiáticas para a Cidadania (ALFAMED), liderada por Ignacio Aguaded, de Huelva, Espanha. No momento, o mais importante tem sido a união de esforços das duas correntes para legitimar o tema da relação entre Educação e Comunicação, nas bases das políticas públicas nacionais na área da Educação, como ocorreu no debate sobre o projeto governamental sobre a Base Nacional Comum Curricular.

**Em 2008, foi lançado, no Índia, um livro do pesquisador Joseph DAVADOSS, em que são feitas refe-**



rências ao seu trabalho. Como situaria os comentários deste estudioso, no contexto da disseminação do conceito da Educomunicação?

**Ismar** – DAVADOSS foi um dos participantes o *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*, promovido pelo NCE/USP, em São Paulo, em maio de 1998, com a presença de representantes de 30 países dos cinco continentes. O evento havia sido pensado como sequência aos encontros de La Coruña, objetivando um levantamento de dados sobre como era pensada, nos diferentes países, na virada do século, a inter-relação comunicação/educação. Foram, então, apresentadas, aos 1.500 participantes do evento, duas intervenções sobre o conceito: uma de Geneviève Jacquinot, da Universidade de Sorbonne (Paris) e outra do próprio Núcleo de Comunicação e Educação da USP, com os resultados parciais de sua pesquisa. Em seu livro, DAVADOSS informa que pela primeira vez era apresentado ao mundo acadêmico internacional o desconhecido conceito da Educomunicação. Não se referia o autor ao termo e si, mas ao significado que o conceito havia adquirido no Brasil. Sobre o evento do NCE, DAVADOSS o classificou entre os cinco mais importantes congressos sobre *Media Education* em todo o mundo, na década de 1990.

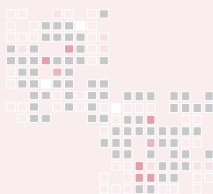
Houve algum avanço nos debates internacionais especificamente sobre a prática educacional, ao longo dos anos 2000?

**Ismar** – Na década de 2000, tive, pessoalmente, a oportunidade de dialogar, em duas ocasiões, com os promotores do *Summit Media for Children*. O primeiro destes diálogos deu-se em Tessalônica, Grécia, em 2001, e o segundo, no Rio de Janeiro, em 2004, momento em que me coube assessorar a comissão organizadora do evento, trazendo ao Brasil especialistas internacionais em educação midiática para um painel específico e defendendo a presença de 150 adolescentes de 40 países, articulados pela UNICIF. É interessante

lembrar, entre os avanços para além do território latino-americano, a produção e distribuição, nos principais idiomas europeus, do livro originalmente intitulado *Educomunicazione Piccoli Passi Nella Nuova Cultura*, produzido pelo setor de comunicação da congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, resultado dos debates que tiveram início em Caracas, Venezuela, no ano de 2000, tendo como base os estudos do NCE/USP sobre a emergência do campo da Educomunicação e suas aplicações nos ambientes educativos. Educadores de 78 países, onde as salesianas gerenciam escolas e obras sociais tiveram contato com esta obra, em sua língua natal.

Ao falar da origem do conceito, você se refere especialmente à práxis latino-americana. Como se dá, hoje, o entendimento sobre a Educomunicação em países como Portugal e Espanha?

**Ismar** – A pergunta remete ao livro coordenado, em 2010, por Roberto Aparici, da UNED -Espanha, com o título *Educomunicación, más allá del 2.0*, onde o leitor passa a ter contato com um número significativo de autores tanto da América Latina quanto da Espanha. Pelo título da obra, observa-se que os capítulos privilegiam a perspectiva da pedagogia da comunicação e de educação para uma competência midiática, mediante o domínio das tecnologias. A perspectiva defendida pelo NCE tem sido objeto de pesquisas específicas, mas não é hegemônica. Lembro da importância de alguns dos centros de pesquisa sobre a inter-relação Comunicação/Educação, procurados na Espanha por estudantes brasileiros. Assim, além da UNED, devemos relacionar centros universitários como a Universidade Complutense, com Agustín García Matilla e Francisco García García; a Pompeu Fabra, com Joan Ferrés; a Autônoma de Barcelona, com Pérez Tornero; a de Sevilha, com Alfonso Gutierrez Martín e Francisco Sierra, e a de Huelva, com José Ignacio Aguaded. Não podemos esquecer especialmente a *Revista Comunicar*, sem sombra



de dúvida, o mais importante veículo internacional voltado às questões que abordamos. Outra iniciativa espanhola relevante é a *Revista Digital de Educomunicación*, coordenada por Enrique Martínez-Salanova. Em Portugal, a Universidade do Minho, em Braga, é considerada uma referência para os brasileiros, mantendo um programa de Pós-graduação sobre o nosso tema, sob a liderança de Manuel Pinto.

### Como se apresenta a pesquisa em Educomunicação, na Europa?

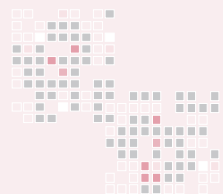
**Ismar** – Além do trabalho investigativo em Portugal e na Espanha, destacaria as pesquisas feitas na Itália e Inglaterra. Na Universidade Salesiana de Roma, por exemplo, o pesquisador indiano Joseph Sagayaraj DEVADOSS, ao qual já nos referimos, analisou, em tese doutoral, defendida em 2004, a contribuição dos congressos internacionais sobre o tema da *Media Education*, de 1990 a 2000, dando destaque para o Congresso Internacional que o NCE/USP havia promovido, em São Paulo, em 1998. Na Universidade La Sapienza, igualmente em Roma, Isabella Bruni debruçou-se sobre o projeto Educom.rádio que o NCE implantou nas escolas da rede municipal da capital paulista. Em Padova, ainda na Itália, a brasileira Maria Rehder defendeu, em 2015, tese de mestrado sobre a prática educacional em Giné Bissau, África. Na Inglaterra, destacam-se dois estudos, envolvendo os brasileiros: Daniela Moreira, na London School of Economics (2010) e Ricardo Canavezzi Castellini da Silva, na University of London (2012), mesma universidade onde a britânica Beth Titchiner apresentou, em 2014, tese doutoral, abordando o conceito de “ecossistema comunicativo” aplicado na formação educacional oferecida pelo NCE às escolas da prefeitura no início dos anos 2000.

### Em relação à UNESCO: o que representou para a Educomunicação o V Global MIL Week ocorrido na ECA/USP, em 2016?

**Ismar** – Ousaria dizer que o evento intitulado *Media and Information Literacy Week*, ocorrido no início de novembro de 2016, na ECA/USP, representou, para os educadores brasileiros um excelente espaço para socializar as diversas experiências de se promover, em nosso país, a educação midiática e informacional, sob diferentes perspectivas. Alcançamos apresentar, no espaço da UNESCO, através dos painéis do VII Encontro Brasileiro de Educomunicação, um total de 125 *papers*, trazendo ao evento internacional 350 inscritos. O diretor geral do Programa *Media and Information Literacy* da UNESCO, Sr. Alton Grizzle, pode dialogar com adolescentes de um programa educacional interinstitucional que reúne estudantes de uma escola pública (CEU EMEF Casa Blanca) e de uma escola privada (Colégio Dante Alighieri). Aliás, o que mais entusiasmou os participantes foi poder tomar parte num dos painéis que reuniu narrativas de práticas educacionais, contemplando, pela ordem das apresentações, crianças de 6 a 8 anos, pré-adolescentes, adolescentes e jovens secundaristas e universitários. Foram cinco horas seguidas de relatos, na tarde do dia 3 de novembro, com um público que oscilou entre 100 e 120 participantes, praticamente um terço dos inscritos no evento global. Junto com os estudantes, dois representantes da Educomunicação Latino-americana: Silvia Bacher, da Argentina e Guillermo Orozco, do México.

### Na sequência ao V Global MIL Week, você coordenou um painel no Senado Federal, abordando o tema da Educomunicação. Qual foi a importância estratégica deste seminário?

**Ismar** – Certamente o dia 7 de novembro de 2016 ficará na história do Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional, Na história do Sr. Alton Grizzle, assim como na história de quatro adolescentes do projeto Educom.geraçãocicada.2016, ao qual já nos referimos na resposta à pergunta anterior. Nesse dia, por três horas e 15



minutos, discutimos a importância de se promover, no Brasil, políticas públicas no âmbito da educação para uma competência midiática que garanta o protagonismo dos estudantes em suas práticas comunicativas, nas escolas, e em suas relações com os meios de informação. O público presente – gestores de veículos de comunicação, trabalhadores da área e representantes da sociedade civil – foi surpreendido com a fala articulada de duas adolescentes de 13 anos, representando, cada uma sua escola de origem, acompanhadas por duas jovens repórteres das mesmas escolas, narrando como se dera suas experiências de práticas educacionais, e exibindo a produção coletiva em vídeo por elas preparada. Por sua vez, em sua fala, o Sr. Grizzle, igualmente surpreendeu o auditório ao incluir, em sua apresentação, em PPT, o termo “Educom”.

#### Quais as expectativas para os avanços da Educomunicação no ensino formal na América Latina?

**Ismar** - É importante assinalar que tanto a Mídia-Educação, por um lado, como sua proposta inerente à esfera da Pedagogia, e a Educomunicação, por outro, como um paradigma de interface, acabaram por mobilizar os idealizadores das reformas educacionais em todo o continente. No caso específico do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular abriu brechas significativas para a introdução de atividades voltadas à comunicação e às tecnologias, quer como prática quer como objeto de análise, em todo o ensino básico.

Abriu-se inclusive um campo de trabalho para especialistas em condições de assessorar gestores de sistemas educacionais e promotores de iniciativas na área midiática ou no terceiro setor, a ampliarem as ações multidisciplinares que levem em conta o fenômeno comunicativo em sua relação com a educação.

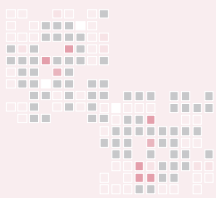
**A propósito do trabalho de especialistas, como surgiu a Licenciatura em Educomunicação da ECA e**

#### como seu currículo está estruturado?

**Ismar** – A Licenciatura em Educomunicação foi a resposta que a Escola de Comunicações e Artes deu às demandas que foram sendo identificadas à medida que o conceito encontrava ressonância nos diferentes espaços sociais. O Departamento de Comunicações e Artes encaminhou o pedido de abertura do novo curso no ano de 1996, tendo o projeto sido aprovado pelo Conselho Universitário, em novembro de 2009, com a instalação do curso em fevereiro de 2011. Trata-se de um projeto acadêmico que aproxima as contribuições dos campos da comunicação e da educação, para formar um profissional de interface, em condições de prestar serviços tanto ao âmbito educativo formal (um professor de comunicação ou coordenador de atividades multidisciplinares e multimidiáticas na área) quanto aos âmbitos de práticas profissionais que trabalhem com a relação comunicação/educação, nos espaços da mídia e das organizações dos diferentes setores sociais e laborais. O curso é compartilhado com a Faculdade de Educação na oferta das disciplinas próprias das licenciaturas. É importante assinalar que, para além da profundidade teórica exigida pelo programa do curso, ganha densidade as disciplinas e atividades voltadas para as áreas de intervenção do campo da Educomunicação, notadamente a gestão da comunicação nos espaços educativos, seja nas organizações, seja no ambiente escolar. Busca-se, além disso, de uma preparação que permita aos egressos atender as demandas em torno da formação de competências midiáticas dos estudantes brasileiros. A Licenciatura prevê um permanente contato dos alunos com as ações e projetos educacionais em curso na sociedade, através de imersões e de estágios supervisionados.

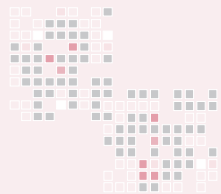
**Quais as principais perspectivas que se abrem para a educação na academia e na sociedade para as próximas décadas?**

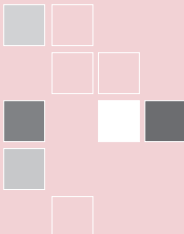
**Ismar** – Eu lembraria quatro expectativas que



possivelmente alimentam o sonho dos gestores, professores e estudantes da Licenciatura: Primeira: que os pesquisadores e agentes envolvidos com o tema, ao oferecer suas contribuições pessoais ou grupais à ação educacional, trabalhem para manter a coerência epistemológica entre teoria e prática. Em outras palavras, que fique garantida, por parte dos que se aproximam do conceito, a indispensável fidelidade aos princípios fundantes das práticas reconhecidas como educacionais; Segunda: que as reformas do ensino no Brasil e na América Latina sejam beneficiadas pelas conquistas teórico-programáticas em torno do conceito e da prática da Educação, tanto no que diga respeito ao tratamento de temas de interesse coletivo, quanto na garantia do protagonismo das novas gerações no exercício de seu direito à palavra; Terceiro: Que a mídia

brasileira traga para seus espaços os debates em torno do conceito, de forma a permitir – com a contribuição dos profissionais formados pelas universidades - que os recursos da comunicação e da informação passem a ter outros referenciais que não hegemonicamente o mercadológico para definir as produções que chegam aos lares brasileiros. Quarto: que a prática educacional possa mobilizar as crianças, adolescentes e jovens do mundo a se envolverem numa batalha em favor da preservação do único lugar que nos é dado para habitar, no universo. Falei de quatro expectativas, mas sei que são dezenas, milhares, as expectativas escritas no coração de todo educador, seja adulto, jovem ou criança, animando os que se mostram ansiosos para dizer a sua voz e construir seu presente, sempre de forma colaborativa, preparando o futuro de todos.





## PROPUESTA FORMATIVA DE POSGRADO: LA MAESTRÍA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (ARGENTINA)

*POSTGRADUATE TRAINING PROPOSAL: THE MASTER OF  
COMMUNICATION AND EDUCATION OF THE FACULTY OF JOURNALISM  
AND SOCIAL COMMUNICATION OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF LA  
PLATA (ARGENTINA)*

*PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO: O MESTRE DE  
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE JORNALISMO E  
COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE NACIONAL DE LA PLATA  
(ARGENTINA)*

248



### **María Belén Fernández**

■ Directora de la Maestría Comunicación y Educación.  
Secretaría de Posgrado. FPyCS. UNLP.

■ E-mail: [belferpor@yahoo.com.ar](mailto:belferpor@yahoo.com.ar)



## RESUMEN

Este artículo tiene por objeto presentar la propuesta formativa de la Maestría en comunicación y educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Se da cuenta brevemente de sus orígenes a cargo del Profesor Mag Jorge Huergo, la perspectiva académica, profesional y estratégica en la que se inscribe, y las áreas formativas que estructuran su diseño. Estos aspectos refieren a la identidad y trayectoria institucional construida por esta Casa de Estudios en el mapa de la formación e investigación en América Latina.

**PALABRAS CLAVE:** COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN; FORMACIÓN; POSGRADO; MAESTRÍA. PAULO; DOUTORADO; DIÁLOGO.

## ABSTRACT

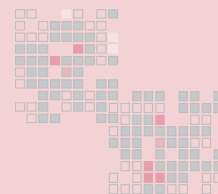
This article aims to present the formative proposal of the Master in Communication and Education of the Faculty of Journalism and Social Communication of the National University of La Plata (Argentina). He briefly recounts his origins by Professor Mag Jorge Huergo, the academic, professional and strategic perspective in which he is enrolled, and the formative areas that structure his design. These aspects refer to the identity and institutional trajectory built by this House of Studies in the map of training and research in Latin America

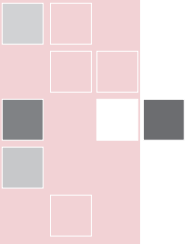
**KEYWORDS:** COMMUNICATION AND EDUCATION; TRAINING; POSTGRADUATE; MASTERS.

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a proposta educacional do Mestrado em comunicação e educação da Faculdade de Jornalismo e Comunicação Social da Universidade Nacional de La Plata (Argentina). Ele dá um breve relato de suas origens por Prof. Mag Jorge Huergo, perspectiva acadêmica, profissional e estratégico em que você se inscrever, e áreas de treinamento que de design estrutura. Estes aspectos se relacionam com a identidade ea trajetória institucional construído por esta universidade no mapa de treinamento e pesquisa na América Latina.

**PALAVRAS-CHAVE:** COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO; PÓS-GRADUAÇÃO; MESTRADO.





La Maestría en Comunicación y Educación es una propuesta académica que nace como síntesis de una serie de trayectorias institucionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y pretende ser un hito en el crecimiento cualitativo del campo académico de comunicación/educación. Como tal, abrió un espacio de formación de postgrado e investigación que profundiza la identidad y las aportaciones a ese campo por parte del área de comunicación/educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Fue diseñada por el Prof. Mgr. Jorge Huergo<sup>1</sup>, e inicio su desarrollo en el año 2013, contando ya con los primeros graduados.

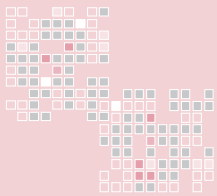
Se inscribe en la política de formación de Posgrado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP, la cual apunta desde hace más de 20 años a formar una masa crítica que atienda la complejidad de las problemáticas articuladas con el campo de la comunicación, consolidando un colectivo de profesores e investigadores de reconocida trayectoria y graduados de las mismas que se destacan en los diversos ámbitos de intervención.<sup>2</sup>

Este Programa de Maestría intenta recoger el trabajo del Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, creado en 1995. En este sentido, la línea de trabajo desarrollada en ese ámbito ha adquirido un perfil propio e identificable en América Latina, tanto por sus producciones como los intercambios desarrollados por su fundador el Prof. Mgr. Jorge Huergo.

Esto ha producido un fuerte reconocimiento del Centro en América Latina, en organismos y redes nacionales y latinoamericanos de comunicación/educación popular y de comunicación/educación rural, y especialmente en unidades académicas que desarrollan programas de postgrado y/o Maestrías en el tema. Tal es el caso de la Universidad de Sao Paulo (Brasil), la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Central de Bogotá (Colombia), la Universidad Distrital de Bogotá (Colombia), el ILCE (México), la Universidad de la República de Montevideo (Uruguay), la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Central de Quito (Ecuador), la Universidad Diego Portales (Chile), entre otras. En todos esos ámbitos se ha destacado: el enfoque propuesto por el Centro de Comunicación/Educación de la UNLP en

1. Aprobada por el Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata según Disposición R. N° 77/2012. Acreditada - por la CONEAU (Res. CN 414/15)

2. La oferta abarca las tres escalas de la formación académica de nivel cuaternario: el Doctorado en Comunicación (2002); las Maestrías -Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (1996), Periodismo y Medios de Comunicación (1998), y en Comunicación y Derechos Humanos (2012), en Comunicación y Criminología mediática (2012) y en Comunicación y Educación (2012); como las Especializaciones -en Comunicación Radiofónica, en Comunicación y Medio Ambiente, en Comunicación y Salud, en Comunicación y Prácticas, Medios y Ámbitos Educativos Comunicacionales, en Edición, en Periodismo Cultural, Comunicación y género, en Comunicación Digital, en Comunicación y Ambiente. Estas estrategias fueron pioneras en el campo de la Comunicación en Argentina, ya que constituyeron y constituyen experiencias sin precedentes en el territorio nacional.



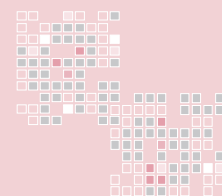
su ubicación epistemológica, en sus contenidos y bibliografía, en el desarrollo de sus propias perspectivas formativas, etc.; el abordaje del campo de comunicación/educación desde el cruzamiento entre lo cultural y lo político; la metodología de intervención desarrollada teórica y prácticamente; así como la relevancia de los objetos de investigación abordados en proyectos, becas y tesis de grado y postgrado.

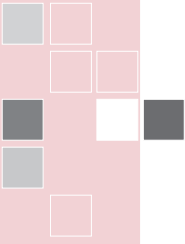
La comunidad de investigadores ha participado activamente en los grupos de comunicación y educación de diversas Redes y Asociaciones de investigación en Comunicación, como lo ha sido la participación en la *Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación ALAIC*, desde finales de los 90, quien en ésta oportunidad nos ofrece un espacio para dar a conocer el programa de nuestra *Maestría en Comunicación y Educación*.

Esta Maestría tiene por objeto proporcionar una formación superior en un campo interdisciplinar, profundizando la articulación entre la teoría y la investigación a partir de diferentes prácticas sociales y de intervención donde el campo comunicación/educación se encuentra atravesado por el cruzamiento entre lo cultural y lo político en un conjunto complejo de ámbitos, prácticas y perspectivas donde se articulan la producción social de sentidos y significados, con los procesos de formación de sujetos, subjetividades e identidades sociales.

Comunicación y Educación, ha poseído desde sus inicios un carácter fuertemente estratégico-político. De la mano de los programas continentales desarrollistas, de los avances tecnicistas o de los desarrollos de la educación y la comunicación popular, Comunicación/Educación se ha ido constituyendo en un campo cuyos horizontes están articulados con diferentes perspectivas políticas. Sin embargo, a partir de la ruptura epistemológica producida desde los 80 en el campo de la Comunicación, y también de la Educación, que da cuenta del desplazamiento hacia la consideración no ya de los medios y las instituciones aisladamente, sino de las mediaciones culturales en las que ellos se ven anclados y que los configuran. A partir del reconocimiento de que las prácticas educativas y comunicacionales deben comprenderse como dimensiones de la cultura, lo político-estratégico asume otros anclajes y adquiere novedosos alcances.

La perspectiva desde donde se estructura la propuesta formativa, entiende comunicación/educación, como un campo político estratégico conformado a partir de las matrices culturales y las memorias del pensamiento pedagógico latinoamericano, que trazaron tanto proyectos políticos emancipatorios, como experiencias persistentes definidas como alternativas/resistenciales por fuera de la disputa de lo orgánico. El rastreo de la configuración del campo se estructura en la recuperación de la memoria activa teórica, de las tradiciones constitutivas que establecieron estrategias orientadoras de la acción, que en clave del pensamiento latinoamericano contienen no





sólo las construcciones teóricas surgidas de la academia sino las *otras ideas*, presentes en trayectorias prácticas emergentes de la praxis de lo cultural, lo social y lo político.

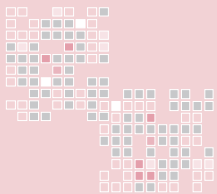
Por esto es necesario la formación desde una matriz metodológica de intervención en comunicación/educación inscrita en la tensión entre el reconocimiento de los mundos y las prácticas culturales de los sujetos, y los horizontes políticos colectivos, para a partir de allí plantear las *acciones estratégicas* donde confluyan la producción de sentidos y la formación de sujetos.

El Programa de formación está integrado por tres áreas, entendidas como ámbitos de articulación y configuración del campo de comunicación y educación, incluyendo en ellas actividades curriculares de estudio, investigación y prácticas, las cuales confluyen en la producción de la Tesis. Las Áreas integran un conjunto de temáticas generales que organizan el marco de trabajo sobre el cual se desarrollarán los diferentes cursos, seminarios y talleres de investigación y de prácticas y producción. El Área Teórico-conceptual incluye el desarrollo de los elementos básicos para la comprensión y análisis del campo de comunicación y educación en clave latinoamericana, El Área de Investigación comprende el abordaje de las articulaciones generales entre comunicación y educación, con vistas a la producción sistemática de conocimiento, y *el Área de Práctica y Producción* se estructura a partir de los procesos de intervención en el campo, considerándose como centrales tres espacios de prácticas y producciones en comunicación/educación: los espacios de las instituciones educativas especialmente formales, los espacios de la producción mediada por los medios y las tecnologías y los espacios sociocomunitarios.

El carácter interdisciplinar de la formación, propia del campo, se lleva adelante con un destacado cuerpo de docente-investigadores. Silvia Delfino, Carlos Cullen, Cecilia Ceraso, Claudia Villamayor, Verónica Piovani, Patricia Vargas, Rodolfo Iuliani, Paula Morabes, Kevin Morawicki, Ma. Belén Fernández, Eva Da Porta, Mariana Speroni, Alicia Villa, Darío Martínez a cargo de asignaturas obligatorias.

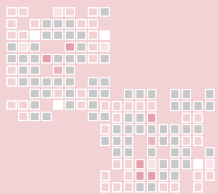
El desarrollo de la Maestría consta de 740 (setecientos cuarenta) horas reloj de cursada; de las cuales 460 pertenecen a horas dictadas presenciales de materias obligatorias, 120 a horas dictadas presenciales de materias optativas y 160 horas corresponden a tutoría de investigación. La duración de la cursada es de 4 cuatrimestres. Con la aprobación de la tesis se otorga el título de Magister en Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Del recorrido transitado por las cuatro primeras cohortes, se destaca la valoración no solo de la propuesta en términos epistemológicos sino la experiencia de la misma, la cual a través de cada uno de los espacios provoca en los estudiantes la vivencia de la comunicación educativa y la interpelación por un compromiso de transformación de



las practicas. La heterogeneidad de quienes son parte de esta experiencia de comunicación/ educación de posgrado, no solo se da por la proveniencia de diversos países, Colombia, Ecuador Chile y diversas localidades de Argentina, sino de las diversas formaciones disciplinares y desempeños profesionales vinculados con la planificación de políticas públicas, las artes audiovisuales y el cine, la docencia en distintos niveles del sistema educativo, la formación docente, la comunicación y educación popular, la divulgación de la ciencia, la producción en medios educativos, la formación en tecnologías, la las practicas en ámbitos culturales y comunitarios, la investigación, etc.

El interés por la propuesta, y el compromiso institucional del colectivo de formación, nos han permitido transitar el más duro revés imaginable como lo fue la partida de nuestro Maestro Jorge Huergo al año de iniciar la Maestría. Ello implicó redoblar el compromiso para profundizar su legado y convencidos que *el pedagogo es el viaje*, continuamos este desafío por ensanchar los territorios de comunicación/educación, formando cuadros que desde esta perspectiva puedan intervenir en los complejos y dinámicos tiempos de la realidad latinoamericana. Invitación y provocación abierta para aquellos que quieran transitar esta experiencia.



## RESEÑA DEL LIBRO: REDES SOCIALES DIGITALES: LUGAR DE ENCUENTRO, EXPRESIÓN Y ORGANIZACIÓN PARA LOS JÓVENES

*BOOK REVIEW: DIGITAL SOCIAL NETWORKS: A MEETING PLACE, EXPRESSION AND ORGANIZATION FOR YOUNG PEOPLE*

*REVISÃO DO LIVRO: REDES SOCIAIS DIGITAIS: UM LUGAR DE ENCONTRO, EXPRESSÃO E ORGANIZAÇÃO PARA JOVENS.*

### Obra reseñada/reseñada: **Redes Sociales Digitales:**

Lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes. DRUETTA, Delia Covi, (Coord.). México, DF: La Biblioteca editorial, 2016. 391 p.

### María Consuelo Lemus Pool

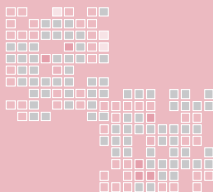
- Candidata a Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- E-mail: consuelo.lemuspool@gmail.com



El libro *Redes Sociales Digitales. Lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*, coordinado por Delia Covi Druetta, fue publicado en 2016 por la Universidad Nacional Autónoma de México y La Biblioteca editorial. Se trata de una valiosa obra que recoge en siete capítulos un estudio sistemático, riguroso y contextualizado de los nuevos escenarios de interacción social que propician las redes sociales digitales entre los jóvenes.

La principal fortaleza de esta publicación es ir más allá de las opiniones y juicios que se desarrollan en torno a la cultura digital de esta generación, a la que frecuentemente se atribuyen capacidades, participación y tendencias que sobredimensionan un potencial transformador a través del uso de estas herramientas.

Para exponer sus planteamientos, se desarrolla un extenso trabajo de campo que comprendió 11 grupos focales, 3,188 cuestionarios, ocho grupos de discusión y 37 entrevistas en profundidad, los cuales se llevaron a cabo en cuatro ámbitos geográficos diferentes de México: Ciudad de México; Lerma, Estado de



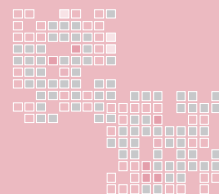
México; Xalapa, Veracruz y Hermosillo, Sonora.

La obra inicia con el desarrollo de un estado del arte que sistematiza los avances, abordajes y enfoques que han tenido investigaciones previas en torno a cuatro categorías concretas: jóvenes; interacción; cultura digital y redes sociales digitales. En este primer capítulo, denominado *Juventudes y cultura digital. Las redes sociales como espacio de interacción*, Delia Crovi subraya la existencia de tres temas predominantes en la literatura académica: educación y tecnologías digitales; jóvenes y tecnologías de información y comunicación (TIC), así como la cultura digital. Por otra parte, se afirma que los jóvenes universitarios son quienes más visibilidad e investigación tienen debido a las facilidades de acceso a estos grupos. Por otra parte, Internet continúa siendo la tecnología más estudiada, junto con la computadora, aunque los teléfonos celulares, tabletas digitales y otros dispositivos como los *iPods* van cobrando una creciente relevancia. Estos avances, sin embargo, aún se quedan en un nivel descriptivo y continúa existiendo un vacío en cuanto al proceso de apropiación social de estos artefactos.

El primer capítulo también contiene la estrategia metodológica desarrollada. A través de técnicas mixtas se buscó analizar y explicar la importancia que los jóvenes atribuyen al uso de las tecnologías digitales, y para ello se estructuró un diseño metodológico de tres etapas: una primera fase cualitativa, con fines exploratorios; la segunda cuantitativa, con un fuerte énfasis descriptivo y por último, la tercera fase retomó nuevamente técnicas cualitativas para profundizar en aspectos explicativos de las prácticas de los jóvenes analizados. La estrategia metodológica también se adecuó a los contextos en los que se llevó a cabo la indagación, de tal manera que se aborda por separado cada región y universidad analizada, observando con ello generalidades y tendencias comunes, pero también resultados muy propios de cada ámbito y adecuaciones metodológicas particulares para responder de manera puntual a cada caso estudiado.

Delia Crovi también explicita en este primer capítulo cómo se abordan las categorías que constituyen el eje transversal de todo el libro. La primera de ellas, la juventud, es entendida como una construcción social en la que incide el género, la clase, la religión, la condición étnica, el capital cultural, las oportunidades de acceso a la educación y la cultura, el lugar de residencia, entre otros; por lo que se trata de grupos heterogéneos y diversos que se enuncian y analizan en plural: las juventudes. En cuanto a la edad, el trabajo se desliga de la perspectiva socio-demográfica y psicológica, poniendo en evidencia que la juventud conduce a un marco de sentidos que van más allá de este parámetro. Los grupos de jóvenes estudiados en esta obra responden a un segmento amplio, que va de los 17 a los 30 años, cuyos perfiles diversos permitieron reconstruir un mosaico de expresiones, opiniones y rasgos de estas juventudes.

En cuanto a la interacción, su base teórica se desarrolla a partir de la teoría de la ac-

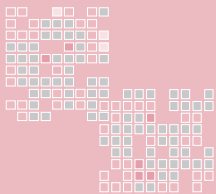


ción de Alexei Leontiev y Lev Vigotsky, para quienes la interacción se explica a través del marco sociocultural. Delia Cровi desarrolla sus planteamientos y los nutre con la mirada de la apropiación social, con la cual refiere que la participación social es una categoría que forma parte de la complejidad de los dos conceptos anteriores. Con esta mirada, la autora profundiza en las prácticas que los jóvenes desarrollan dentro de las redes sociales digitales y que constituyen la actual cibercultura o cultura digital.

Por otra parte, la cultura digital es una categoría que se trabaja desde los referentes previos más importantes en este momento. Delia Cровi hace una propuesta para definirla a partir del concepto general de cultura, ya que designa un conjunto de técnicas materiales e intelectuales, prácticas, actitudes, valores y modos de pensamiento que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio. En cuanto a las redes sociales digitales, la autora de este primer capítulo logra engarzar los elementos característicos de las tecnologías digitales (virtualidad, desterritorialización, ubicuidad, entre otros) con el concepto base de red social. El resultado de esta definición conceptual ayuda a ubicar la trama de las relaciones interpersonales, que constituyen nuestro entorno sociocultural, en las plataformas virtuales, las cuales pasan de ser el foco central a convertirse en los escenarios donde se desarrollan lazos de diverso tipo e intensidad. De esta manera, las redes sociales digitales pasan a connotar una red donde se gesta una diversidad de prácticas e intercambios simbólicos, facilitados por la tecnología digital, superando con ello la inmediata referencia que se hace a las empresas *Facebook*, *Twitter* o *YouTube*.

El segundo capítulo lleva por título *Fase exploratoria: opiniones y experiencias en redes sociales digitales*, en el cual se estructuran los resultados clave que arrojaron 11 grupos focales en los que participaron jóvenes estudiantes de nivel medio superior y superior (de escuelas públicas y privadas), así como trabajadores que tienen puestos como mandos medios en el sector servicios de la Ciudad de México. Delia Cровi también presenta los hallazgos de esta primera aproximación al fenómeno, describiendo cómo va cambiando el proceso de interacción en las redes sociales digitales de acuerdo con el nivel socioeconómico, el tipo de escuela a la que asisten (pública o privada) y el nivel escolar, esto es, si se trata de jóvenes de educación media superior o superior. Este primer planteamiento permite dilucidar cómo incide en la apropiación de las tecnologías digitales el acceso y disponibilidad de estos recursos, así como las plataformas más usadas en general y de acuerdo a los diversos perfiles juveniles.

Otro de los principales hallazgos que Delia Cровi estructura en el segundo capítulo es una propuesta de tipología de interacción en redes sociales digitales, conformada por cuatro etapas dinámicas e interrelacionadas: visualiza; traslada; modifica y traslada; y crea. Esta tipología se estructura desde una perspectiva multidimensional y toma en cuenta las habilidades digitales de los usuarios; el acceso tecnológico que tienen; las





trayectorias personales y actividad dominantes, así como el nivel de compromiso con determinados temas, actividades o problemas sociales.

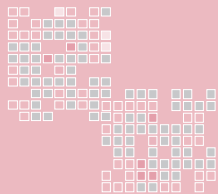
Del capítulo III al VII encontramos el aterrizaje concreto del estudio en diversos ámbitos de análisis y con varias técnicas de recogida de datos contextualizadas a ámbitos concretos. En el tercer capítulo, titulado *Jóvenes de la Ciudad de México interactuando en redes digitales. Saberes y percepciones*, Delia Crovi Druetta y María Consuelo Lemus Pool reportan los hallazgos de una exploración cuantitativa en los que se aplicó un cuestionario a 1,548 estudiantes del nivel medio superior (del sistema público y privado), así como del nivel superior (también del sistema público y privado) de la Ciudad de México. Las estadísticas se complementan con una última fase donde se llevaron a cabo 17 entrevistas en profundidad, en las cuales participaron niños, estudiantes de posgrado y jóvenes creadores de contenidos para las redes sociales digitales.

Luz María Garay Cruz, en el cuarto capítulo que se titula *Estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional: ¿qué temas les interesan y cómo participan en redes sociales digitales?*, hace un análisis que profundiza entre los jóvenes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco, que por cuyas particularidades del campo de conocimiento, nivel socioeconómico y ubicación de la institución educativa, tienen prácticas de navegación y apropiación de las tecnologías digitales. Este capítulo también presenta una primera parte cuantitativa que resultó de una muestra de 360 estudiantes, así como tres grupos de discusión con estudiantes de diversas licenciaturas.

*L@s jóvenes de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma y su Cultura Digital*, es el quinto capítulo que desarrollaron Gladys Ortiz Henderson y Karla Edurne Romero Ramos. Desde el ámbito semi-rural de Lerma, en el Estado de México, las autoras refieren cómo las condiciones de inseguridad, falta de infraestructura y dificultades para acceder al recinto universitario también inciden en las prácticas de navegación en los entornos digitales. Se aplicaron en este caso 196 cuestionarios y cinco grupos de discusión que reflejan la dinámica de esta comunidad universitaria pequeña, permeada por su entorno y caracterizada por el desencanto hacia el cambio social.

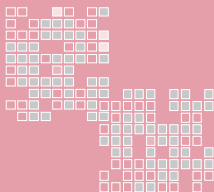
En el capítulo seis, *Jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana interactuando en red*, Rocío López González presenta las principales características de los jóvenes de la ciudad de Xalapa, en Veracruz. Tanto la vocación cultural de la institución escolar que se aborda, como las circunstancias de multiculturalidad de la región, son rasgos sobresalientes en este caso, ya que también se ve reflejada su incidencia en las prácticas de los jóvenes que participaron en el estudio. Este análisis exploratorio se obtuvo de una muestra de 594 cuestionarios, aplicados en seis diversas áreas de conocimiento de la universidad, así como 20 entrevistas en profundidad.

Por último, en el séptimo capítulo, que se titula *Una aproximación a diversos elemen-*



*tos de la cultura digital en estudiantes: caso Universidad de Sonora*, Guadalupe González Lizárraga presenta los hallazgos que refieren las condiciones y contexto social de esta zona específica del norte del país, cuya cercanía con los Estados Unidos, el mayor dominio del idioma inglés y el acceso a menor costo de las tecnologías digitales, conforma un espacio particular, donde los jóvenes tienen mayor identificación con la cultura digital. En este caso se reportan 713 cuestionarios aplicados vía digital, entre estudiantes del campus de Hermosillo, Sonora.

Desde la presentación del estudio, en el cual se desarrollan los supuestos de investigación que guiaron el trabajo, hasta las conclusiones que entrelazan los hallazgos comunes y principales diferencias identificadas entre las cinco universidades participantes, esta obra constituye una propuesta teórica y metodológica única en su tipo, para reflexionar en torno a la cultura digital de los jóvenes desde planteamientos concretos y sustentados en la voz de los propios actores de estos procesos.



# LA DIVERSIDAD AUDIOVISUAL

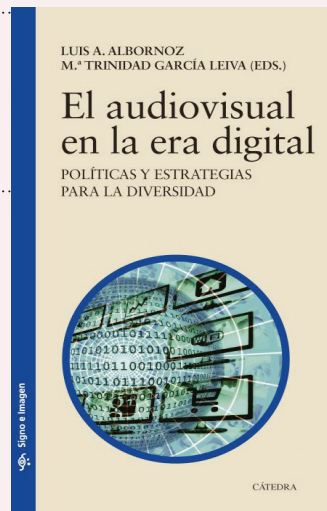
AUDIOVISUAL DIVERSITY

A DIVERSIDADE AUDIOVISUAL

**Obra reseñada/reseñada:** ALBORNOZ, Luis A.; LEIVA, M<sup>a</sup> Trinidad G. (eds.) *El audiovisual en la era digital. Políticas y estrategias para la diversidad*. Madrid: Cátedra Ediciones [colección Signo e imagen], 2017; 200 p.

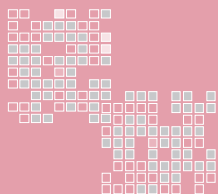
## Emeterio Diez Puertas

- Emeterio Diez Puertas es Doctor en Investigación en Comunicación por la Universidad Carlos III y Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad Complutense. Ha publicado más de treinta artículos sobre cine, televisión, literatura y teatro en monográficos y revistas especializadas. Es profesor en la Universidad Camilo José Cela (Madrid).
- E-mail: ediez@ucjc.edu



Según Carl Linneo, el naturalista sueco del siglo XVIII, Dios colocó a todos los animales y plantas del mundo en un único lugar de la Tierra, al que llamó Paraíso o Edén. Allí los seres vivos, cada uno con un nombre dado por Dios, vivían en perfecta simbiosis y adaptados sin tensiones al lugar. Pero con el pecado de Adán la armonía sagrada se rompió. Las especies se dispersaron por el planeta, se olvidaron sus nombres y la amenaza de extinción de algunas de ellas comenzó a ser una realidad, ya que, para Linneo, no había evolución (posibilidad de nuevos seres vivos) sino que Dios creó a todas las especies en apenas unos días.

Aunque todo esto pueda sonarnos a una fábula de niños, lo importante es que Linneo dedicó toda su vida a establecer, cuantificar y clasificar esas especies. Creó una taxonomía para volver a nombrarlas, comprender su diversidad y conexiones, y determinar la importancia de cada una de ellas dentro del ecosistema, aunque para él todas ellas, por ser criaturas de Dios, eran importantes y el hombre debía conservarlas. De Linneo aprendimos, además, que, en la medida en que



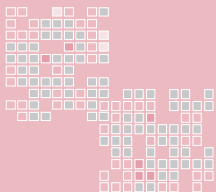
el hombre designa a cada especie con un nombre, esa especie cobra existencia y la diversidad aumenta, esto es, aumenta la consciencia de ella, de modo que la defensa de la biodiversidad ha terminado convirtiéndose en un principio rector de las políticas gubernamentales.

Quienes como Harold Innis, Marshall McLuhan o Neil Postman estudiaron los medios de comunicación desde una perspectiva ambiental, esto es, como un ecosistema mediático, y quienes desde finales del siglo pasado utilizan el concepto diversidad aplicado a los medios,<sup>1</sup> o como sucede en el libro que reseñamos, aplicado al sector audiovisual, lo hacen imbuidos de una concepción de los medios que tiene sus raíces en Linneo y en otros padres de la ecología, además de los movimientos de conservación de las especies. En este sentido, si el calentamiento climático, la sobreexplotación y la sobrepoblación son algunas de las principales amenazas de la biodiversidad, la globalización, los oligopolios y la digitalización son algunas de las principales amenazas de la diversidad cultural.

En concreto, el libro que reseñamos versa sobre la defensa y estímulo de la diversidad en los medios audiovisuales en el contexto del actual proceso de digitalización que afecta a las industrias culturales. Es un texto colectivo escrito por especialistas en políticas culturales y de comunicación del ámbito iberoamericano: Luis A. Albornoz, investigador del COCINET (Argentina) y profesor de la Universidad Carlos III (España), M<sup>a</sup> Trinidad García Leiva, profesora de la Universidad Carlos III (España), Michèle Rioux, especialista en economía política internacional y profesora de la Universidad de Quebec en Montreal (Canadá), Felipe Verdugo Ulloa, candidato a magíster en ciencias políticas en la Universidad de Quebec en Montreal (Canadá), Ramón Zallo, experto en políticas audiovisuales y catedrático de la Universidad del País Vasco (España), George Yúdice, profesor de la Universidad de Miami (Estados Unidos), Enrique Bustamante, experto en industrias culturales y catedrático de la Universidad Complutense (España), y Emili Prado Picó, asesor de autoridades reguladoras y catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). El contenido del libro se enmarca en la *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales* (UNESCO, 2005) y en los estudios que este tratado internacional ha generado.<sup>2</sup> El volumen tiene su origen en dos proyectos de investigación que, entre 2012 y 2017, han estudiado

1 McQuail, D. y Van Cuilenburg, J. (1983). "Diversity as a Media Policy Goal: A Strategy for Evaluative Research and a Netherlands Case Study", *International Communication Gazette*, 31 (3), 145-162. Napoli, P.M. (1999). "Deconstructing the Diversity Principle", *Journal of Communication*, vol. 49(4), 7-34.

2 Bouquillion, P. y Combès, Y. (dirs.) (2011). *Diversité et industries culturelles*. París: L'Harmattan. Rebillard, F. y Loicq, M. (dirs.) (2013). *Pluralisme de l'information et media diversity. Un état des lieux international*. Bruselas: De Boeck. Richieri Hanania, L. (ed.) (2014). *Cultural Diversity in International Law: The Effectiveness of the UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Londres: Routledge.



la diversidad en la industria audiovisual y han originado otras publicaciones.<sup>3</sup> En concreto, se basa en las ponencias presentadas por los mencionados autores en un seminario internacional celebrado en Madrid en noviembre de 2014.

El libro comienza con un capítulo en el que Luis A. Albornoz y M<sup>a</sup> Trinidad García Leiva, también editores del volumen, trazan un estado de la cuestión y presentan los organismos internacionales, gubernamentales, académicos y civiles que han reflexionado sobre la diversidad digital, resaltando el papel jugado por la UNESCO y por las instancias gubernamentales del ámbito francófono. Denuncian el secretismo que rodea la actividad de las compañías, como Amazon y Google, el cual se excusa con la lógica de la competencia, demanda la neutralidad tecnológica y advierten del alto grado de volatilidad que impone la innovación constate.

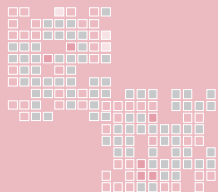
Michèle Rioux y Felipe Verdugo Ulloa abordan a continuación los problemas y desafíos que comporta la era digital: la desmaterialización (el abandono del soporte físico), la desintermediación (la desaparición de intermediarios), la descompartimentación (la convergencia de sectores), la deslinearización (el fin de la programación lineal) y la desterritorialización (los flujos transnacionales). En su opinión, todos estos desafíos implican acciones públicas que protejan la propiedad intelectual, las empresas que precisan adaptarse a las exigencias de internet, las iniciativas locales, para que sobrevivan a la competencia trasnacional y, por supuesto, exige una mayor conexión entre la iniciativas y políticas culturales y comerciales.

Ramón Zallo, por su parte, muestra los logros y límites de la política de la UNESCO y apuesta por una política cultural y comunicativa con acento en la diversidad, el pluralismo y el empoderamiento. Considera que las líneas de intervención social para alcanzar una verdadera diversidad audiovisual pasan por defender a los usuarios, democratizar las comunicaciones, animar al uso del *software* libre o desmitificar las redes. En otras palabras, concluye, “se requiere un empoderamiento social diversificado y una puesta al día de herramientas de política cultural y comunicativa para la era digital” (pág. 99).

George Yúdice trata el tema de la diversidad musical y presenta la evolución del sector en cuatro fases: consumo por acceso fijo a Internet en redes piratas, descargas desde tiendas en la red, servicios de *streaming* fijo y lo que será el futuro, el auge de los servicios “curados”, esto es, el consumo según el perfil del usuario en la red. En estos momentos, la música es el sector audiovisual con mayor diversidad si lo que se computa no es tanto la industria fonográfica como toda la música informal e independiente que se produce.

---

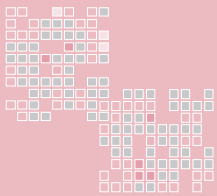
3 Albornoz, Luis A. y García Leiva, M<sup>a</sup> Trinidad (2017). *Diversidad e industria audiovisual: el desafío cultural del siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.



Enrique Bustamante critica el divorcio incomprensible entre cultura y comunicación, que ejemplifica en los conceptos “excepción cultural” y “diversidad cultural”, y aborda la cuestión de los indicadores económicos y sociales para mediar la diversidad en la industria audiovisual. Su propuesta es que hay que medir dicha diversidad en tres escalas, supranacional, nacional e infranacional (regiones, etnias, géneros...), calculando variables como la variedad (número de productos), el reparto (equilibrio entre formas de expresión) y la disparidad (diferencia entre categorías y tipos disponibles). El objetivo es conseguir que internet se base menos en el poder económico y burocrático y más en la racionalidad comunicativa y la lógica de la esfera pública.

Emili Prado, finalmente, aborda los desafíos de la diversidad audiovisual en internet. Presenta un sistema televisivo que exhibe una falta de diversidad genérica: el 77% de los programas en la oferta televisiva de Estados Unidos y Europa es ficción, información e Info-Show, con la particularidad de que en Europa es mayor la presencia de la oferta informativa por la relevancia de las cadenas públicas, al mismo tiempo, que, en esa Europa, hay países con una mayor diversidad audiovisual (Reino Unido y Francia) que otros (Alemania, España e Italia). Su conclusión, una vez más, es que la digitalización no va a garantizar *per se* la diversidad audiovisual, pues el mercado opera en sentido contrario. En consecuencia, es indispensable políticas públicas que la promuevan.

En fin, estamos ante una publicación oportuna, acertada y de necesaria lectura para comprender la actual situación del sector audiovisual, conocer los retos a los que se enfrenta y pensar las soluciones, las cuales, no están muy lejos de las que un ecologista propondría para el planeta: abundancia relativa (de agentes), diferenciación (de contenidos) y riqueza (de usufructuarios).



# CONVERGENCIA EDUCATIVA EN AMERICA LATINA. LOS MEDIOS Y LA ESCUELA EN LA ERA DIGITAL

*EDUCATIONAL CONVERGENCE IN LATIN AMERICA. THE MEDIA AND THE SCHOOL IN THE DIGITAL AGE*

*CONVERGÊNCIA NA AMÉRICA LATINA EDUCAÇÃO. MÍDIA E ESCOLA NA ERA DIGITAL*

**Obra reseñada/reseñada:** NOVOMISKY, Sebastián; AMÉRICO, Marco. (Coord.). Medios tecnología y educación en la era digital. Buenos Aires. Edulp, 2016. 306 p.

## Leonardo González.

- Dr. en Comunicación social. Director del Centro de Investigación en Comunicación, Industrias Culturales y Televisión ( Ceid.tv). UNLP. Secretario General de la Universidad Nacional de La Plata.
- E-mail: leonardo.gonzalez@presi.unlp.edu.ar

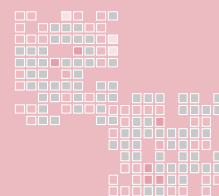
## Silvina Pauloni

- Dra en Comunicación social. Coodirectora del Centro de Investigación en Comunicación, Industrias Culturales y Televisión ( Ceid.tv) UNLP.
- E-mail: spauloni@hotmail.com

## Sebastián Novomisky

- Magister en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. Comité académico del Centro de Investigación en Comunicación, Industrias Culturales y Televisión ( Ceid.tv). UNLP. Director de la carrera de grado "Profesorado en Comunicación social" de la Universidad Nacional de La Plata.
- E-mail: sebastiann@perio.unlp.edu.ar

El libro que aquí se reseña surge de la articulación entre el Centro de Investigación y Desarrollo en Comunicación, Industrias Culturales y Televisión de la FPyCS de la UNLP, que desde su fundación en el año 2013 es dirigido por el Dr. Leonardo González y el PPGMiT - Posgrado en Medios y Tecnología (máster profesional y doctorado) de la Facultad de Arquitectura, Arte y Comunicación de la UNESP (Universidad de la Provincia de San Pablo en Bauru, Brasil).



Es necesario destacar que el contenido de esta publicación se cerró a fines del año 2015, por lo que en muchos casos las referencias a políticas públicas y perfiles de gobiernos con una fuerte impronta popular, quedan hoy en tensión, ante la situación que se vive en la región. Un ejemplo de ello es el Impeachment en Brasil y el giro de ciento ochenta grados, en lo que se refiere a soberanía tecnológica, políticas educativas y sobre todo comunicacionales, junto con el proceso político que generó en Argentina, el triunfo de la Alianza Cambiemos.

La publicación es de la Editorial de la Universidad Nacional de la Plata, EduLP, del año 2016.

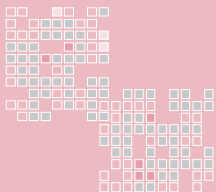
Allí se aborda centralmente la relación entre la enseñanza, los medios y las tecnologías desde un abordaje que articula perspectivas conceptuales, teóricas y técnicas en diferentes campos del conocimiento y también una mirada regional. Por esta razón, el libro presenta trabajos de Brasil, Colombia, Uruguay y Argentina, dando cuenta no sólo de la problemática sino de la diversidad de miradas y procesos.

La complejidad de los medios y las tecnologías en la educación, significa aludir al momento fundacional del campo de la Comunicación/ Educación en América Latina que nace como dimensión estratégica en el contexto del proyecto desarrollista de fines de los años 50' y comienzos de los 60'. Y es desde allí en donde se puede ubicar un punto de encuentro común en los diferentes autores.

Una de las estrategias de pasaje de las sociedades tradicionales (latinoamericanas) a una sociedad modernizada, se basa en la incorporación de medios y tecnologías en dos aspectos. Por un lado, en la “tecnificación” que produciría un cambio en los modos de producción de las sociedades tradicionales; y por el otro, en los medios, que son los encargados de instalar en esas sociedades las nuevas ideas y formas de pensar, las conductas y prácticas modernas, los modos de consumo y los gustos propios de las sociedades desarrolladas (Mattelart, 1993).

Es por ello que no sólo las políticas desarrollistas, sino también el sentido común, anudaron casi de manera innegable la “incorporación de medios y tecnologías” con “calidad de la educación”, en los orígenes de un cambio que hoy se hace necesario problematizar. En los escenarios actuales, en un marco de convergencia digital que posibilita la articulación de medios y TIC, las mediaciones tecnológicas se han multiplicado, bajo diferentes dispositivos móviles que acompañan cotidianamente nuestras prácticas culturales. Es en el abordaje de estos múltiples cruces, donde radica en parte la riqueza de esta publicación.

Las nuevas tecnologías estarían viniendo a renovar el “paisaje escolar” y a desarreglar los viejos procesos de escolarización y por lo tanto, su incorporación podría revitalizarla, superando la crisis de hegemonía de la escuela en la formación de sujetos (Huergo, 2010). Pero también, vendrían a contribuir y reforzar un imaginario tecno utópico





emergente, instalando la ilusión (presente en la historia de las comunicaciones) de que las redes tecnológicas producen una democracia directa, una comunicación social armoniosa y un mundo mejor (cf. Mattelart, 1995).

Estos discursos y prácticas cargan el remanente de un viejo imaginario dominante, que segrega a la tecnología de los procesos socioculturales y de los conflictos por el poder, y que convierte al problema de la tecnología en un asunto de aparatos más que de operadores perceptivos y de destrezas discursivas; los medios y las tecnologías aparecen como exteriores o accesorios a la comunicación, escamoteando el problema de las transformaciones en la cultura (Martín-Barbero, 1998).

Desde este libro, se propone una articulación necesaria entre miradas que desnaturalizan discursos tecnofílicos, que recuperan la trascendencia en los cambios sociales y culturales que la convergencia tecnológica ha generado, incorporando en el potencial educativo que ellas poseen, una mirada que habilite la recuperación y el desarrollo de aprendizajes significativos mediados por TIC.

La publicación propone una serie de artículos que pretenden seguir aportando a un campo cada vez más complejo como el de la convergencia, que articula medios, tecnologías y educación.

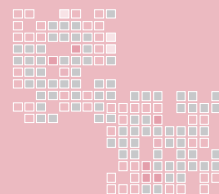
Por lo tanto, es un libro que no solo apunta a un público académico en el campo educativo y comunicacional, sino, es una publicación que puede ser de interés para docentes de los distintos niveles educativos, autoridades o gestores de políticas públicas.

Sugerencia de capítulos y portadas.

El texto se divide en una Introducción donde se problematiza y se encuadra parte del eje problemático planteado con el fin de convocar al lector a saber el propósito/objetivo de la publicación, en cuanto a elección de investigadores y contexto en el que se reúnen para problematizar y analizar los procesos de transformación en América Latina.

La publicación se divide en dos grandes aéreas, Educación y TV, y Educación y Tecnologías. Una distinción claramente arbitraria pero que permite ordenar aquellos artículos en los que se trabaja desde la televisión en una perspectiva de multipuntillos. Referido a los procesos de formación de sujetos y subjetividades y separarlos para ser complementados por aquellos que retoman las TIC como un elemento más amplio y cotidiano, sin hacer eje específicamente en lo audiovisual.

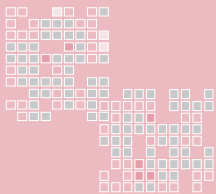
El Capítulo uno, “Televisión educativa: nuevos debates y formatos” es presentado desde el CEID-TV de la Facultad de Periodismo y Comunicación social de la Universidad Nacional de La Plata junto con el número dos, “Conectar Igualdad y Mi TV Digital a las escuelas secundarias públicas de La Plata”. En ellos se puede ver un desarrollo del proceso de avance de diferentes políticas públicas que vinculan las tecnologías con la educación en Argentina.



El tercero narra la “La televisión y los procesos de convergencia en la formación de la opinión pública del Uruguay”, desarrollado por el equipo de investigación del Área Audiovisual de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República.

El cuarto capítulo “Televisión digital terrestre en Colombia: Perspectivas para la integración, la apropiación y la inclusión” problematiza en el único país de la región que no adopta la norma de TV Digital japonesa, y tampoco permite el avance de esta tecnología y su desarrollo con posibles procesos pedagógicos.

El cinco, junto con todos los restantes que son en portugués, provenientes de la Facultad de Arquitectura, Artes y Comunicación de la Universidad Estatal Paulista (FAAC); “Interconexiones de pantallas de lectura. La televisión y los libros sobre un escenario multiplataforma y convergente”, “El conocimiento y la educación en la industria cultural del documental”, “Planificación y prácticas administrativas en adopción de las tecnologías de la información y la comunicación en las bibliotecas universitarias públicas federales en Brasil”, “Educación y conocimiento en la cocina digital”, “La radiodifusión y las interfaces con la educación en la cultura tecnológica” y “La producción de objetos de aprendizaje basados en los conceptos de edu- entretenimiento y gamificación”, complementando un panorama que aporta a la problematización regional de una tema cada vez mas estratégico tanto en los estudios comunicacionales como en el campo de la pedagogía y de las ciencias de la educación.



## MARIO KAPLÚN: MEMÓRIAS DE UM CAMPO

*MARIO KAPLÚN: MEMORIAS DE UN CAMPO*

*MARIO KAPLÚN: MEMORIES OF A FIELD*

**Obra resenhada/reseñada:** SOLÍS LEREE, Beatriz (Coord.). *Comunicación: memorias de un campo. Entrevistas de Mario Kaplún a los padres fundadores.* México, D.F.: Tintable, 2016. 245 p.

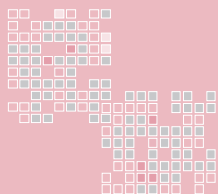
### **Maria Cristina Gobbi**

Pesquisadora Livre-docente em História da Comunicação e da Cultura na América Latina, Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Departamento de Comunicação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento Comunicacional Latino-Americano (PCLA) do CNPq e Coordenadora do Projeto Memórias.  
E-mail: mcgobbi@terra.com.br



¡Comunicación es una calle ancha y abierta  
que amo transitar. Se cruza con compromiso  
y hace esquina con comunidad  
Mario Kaplún, Boletín Alaic, 1992.

Uma preciosidade. É assim que posso definir o livro coordenado por Beatriz Solís Leree e editado pela Tintable. Resultado de sete entrevistas realizadas por Mario Kaplún, em 1991, a publicação faz um resgate e traz a reflexão muito oportuna e atual sobre os desafios empreendidos para a construção do campo da comunicação na região. Inserida no contexto das inquietudes, as discussões sobre a formação e consolidação da comunicação na América Latina ainda ensejam ponderações e investigações nos



mais amplos e diversificados espaços de diálogo acadêmico.

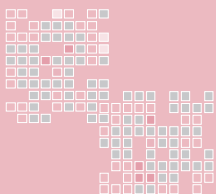
Na perspectiva da comunicação transformadora das sociedades latino-americanas, defendida por Kaplún em sua trajetória acadêmica, o material faz um balanço dos anos de 1980 do século passado, quando as políticas neoliberais desenhavam a cena em diversos países. Beltrán (1994, p. 72) em diversas reflexões posteriores argumentava que neste período “[...] la ofensiva neoliberal ha repercutido también en el plano cultural, imponiendo un modelo individualista y competitivo que enfrenta a todos contra todos para sobrevivir. Para ello se ha reforzado el control sobre los medios y sistemas de comunicación social”. Em outras palavras, o desenvolvimento democrático da América Latina já se apresentava comprometido por essa época, resultado da evidente concentração dos meios de comunicação nas mãos de poucos.

Desta forma, no contexto geral da publicação, é possível afiançar a busca por um modelo integrador de comunicação, capaz de congrega o campo comunicativo e suas fronteiras, incluindo o desenvolvimento dos meios massivos na região e a participação efetiva da sociedade. As miradas contidas nas ponderações trazidas por Kaplún aos seus entrevistados e os apontamentos distinguidos por cada um dos sete entrevistados aparecem continuamente em uma perspectiva desafiadora e de luta pelo lugar dos estudos comunicativos na região. Igualmente, apresentam-se nos relatos os resultados das experiências reais vividas por cada um, em diversificados espaços de produção comunicativa, conforme se torna possível observar ao longo da leitura do material.

Do mesmo modo, os textos assinalam que houve um alargamento da produção acadêmica, pois a América Latina experimentava já, por essa época, a institucionalização das universidades e dos centros de pesquisa. Tal situação, ao mesmo tempo, possibilitou a ampliação dos cursos de formação em comunicação e o incremento de diversos programas de pós-graduação na área, que traziam como mote a compreensão da comunicação a partir de demandas da e na perspectiva da região.

Mais do que uma homenagem aos estudos pioneiros protagonizados pelos pesquisadores Luís Ramiro Beltrán, Eleazar Díaz Rangel, Fátima Fernandez, José Marques de Melo, Antonio Pasquali, Rafael Roncagliolo e Héctor Schmucler, o conjunto de textos traz “[...] a mirada latinoamericana de la comunicación y los orígenes de la investigación en el campo” (p. 10). Em cada entrevista é possível identificar aquilo que Kaplún queria deixar demonstrado, qual seja, os aspectos-chave para compreender os múltiplos cenários sobre a Comunicação da e na América Latina, mas sem perder de perspectiva esses atores que encenavam seus cotidianos nas lutas que estavam sendo empreendidas.

Para os mais atentos, é possível observar que o “ver” e o “escutar”, refletidos nas histórias individuais de cada um deles, presentes na abertura de cada entrevista,



mostram “[...] los rumbos, las puertas, o las rutas que emprendemos, pues ellos, los entrevistados, están presentes como seres humanos, con su carga personal, en las reflexiones y conceptos que generosamente nos regalan” (p. 11).

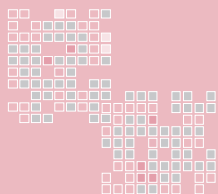
O conjunto de conhecimentos resultante das sete entrevistas desenha não somente o panorama da América Latina na época, mas deixa evidente o caminho utilizado para a construção de novas miradas sobre a região. Na busca por superar a fragmentação dos saberes, atendendo a complexidade e a dinâmica do campo da comunicação, o foco de Kaplún e os depoimentos dos entrevistados demonstram a complexidade dos problemas vividos e as batalhas empreendidas nos estudos pioneiros sobre o sistema e o processo comunicativo. Os aportes desenharam miradas próprias, mas não exclusivas, embora hoje esquecidas e pouco reconhecidas. Um exemplo, é a NOMIC, “[...] en el que todos reconocen el papel fundamental que jugó el pensamiento latinoamericano, y que hoy forma parte de la historia desafortunadamente ignorada” (p. 11).

Igualmente, outro ponto importante destacado nas entrevistas, é a amplitude de países contemplados pelas escolhas de Kaplún. São perspectivas desde a Bolívia, Venezuela, Brasil, Peru e México. São testemunhos e inquietudes vividas na região e “[...] nos llevan a reflexionar sobre el invaluable papel que jugó Latinoamerica, con sus investigadores – entevistados y no entrevistados”, possibilitando, igualmente “[...] conocer realidades diversas” de nossa América Latina (p. 15-16).

Deste modo, o livro está dividido em dez partes. A abertura das entrevistas é do professor Luis Ramiro Beltrán, com o documento “El francotirador o la historia del subteniente y la promesa”. O testemunho de Beltrán mostra o início de sua trajetória pela área da saúde, o caminhar pela comunicação para o desenvolvimento, e seus estudos sobre democratização da comunicação.

Eleazar Díaz Rangel, com o título “La comunicación como sospecha”, segunda entrevista, faz apontamentos muito importantes das mudanças que vinham ocorrendo no mundo, como o final de Guerra Fria, a desintegração da União Soviética, entre outras e evidencia as implicações desses cenários para a América Latina. Traz suas inquietudes com referência ao futuro latino-americano frente a países como os Estados Unidos e a própria região, especialmente com relação às políticas públicas de comunicação e de informação.

“La vida y la investigación. Búsquedas sin recetas” é o título da entrevista com Fátima Fernández Christlieb. Nascida no México, a pesquisadora que trabalhou com história legislação e desenvolvimento tecnológico, mostra em suas respostas como eram conduzidos os estudos na área na Universidad Iberoamericana e depois na Unam (Universidade Nacional Autónoma do México). Ela relata que na primeira metade dos anos de 1970 chegaram na Universidade, vindos do exílio Latino-Americano, diversos



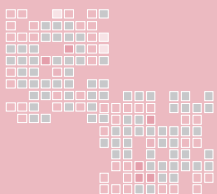
pesquisadores. Eram chilenos, argentinos e uruguaios e isso permitiu uma rica troca de experiências com os estudantes. Também foi por essa época que na Cidade do México foi inaugurado o ILET (Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales), dirigido por Juan Somavía e depois, em 1978, o grupo de pesquisadores da região já acompanhava os movimentos para a fundação da ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación), criada em novembro desse mesmo ano, sob a responsabilidade direta de Luis Ramiro Beltrán, Antonio Pasquali, Jesus Martín-Barbero, Patricia Anzola e Alejandro Alfonso. Estava plantado o embrião da AMIC (Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación), que começou a funcionar em abril de 1979. Os desafios da época eram muitos, mas principalmente o desenvolvimento de políticas públicas que “[...] garantizaram la pluralidad, la transparencia y la calidad en el contenido no solo de los medios informativos, sino de los mensajes emitidos por el Estado” (p. 101).

A entrevista de José Marques de Melo tem como título “Profesor, periodista, hacedor de instituciones”. Marques de Melo fala de sua trajetória e do desenvolvimento da corrente crítica dos estudos em comunicação na América Latina, destacando os vários processos de mudanças pelos quais passaram toda a região, delineando o mote de muitas pesquisas por essa época.

Antonio Pasquali, com “Filosofía y comunicación: el cultivo de una muy saludable esquizofrenia cultural”, se pode conhecer sobre as primeiras investigações de Pasquali, em especial aquelas que tratavam de comunicação e da cultura de massas, passando pela ética, pelos estudos críticos da Escola de Frankfurt e pela fundação do Ininco (Instituto de Investigaciones de la Comunicación), no ano de 1974, além de fazer a discussão sobre a qualidade da produção do rádio e da televisão e os desafios para a superação da “americanização” cultural da América Latina.

“Descubrir la comunicación para América Latina” é o mote da entrevista de Rafael Roncagliolo. Kaplún, que conduziu de forma primorosa a entrevista, estimula o pesquisador a falar sobre os estudos em comunicação ligados a vertente cristã, foco de parte da trajetória de Rafael. Entre a Teologia da Libertação, a Teoria da Dependência e sobre a Uclap (Unión Católica Latinoamericana de Prensa), criada no Peru, é possível compreender as lutas para o entendimento do papel da América Latina na cena das discussões que permeavam parte dos estudos por essa época. Para o pesquisador o desafio que se apresentava e ainda provoca as pesquisas na região é o de permitir que a sociedade participe ativamente do debate sobre as políticas de comunicação para a região.

Em “El cordobés auténtico”, última entrevista da publicação, Héctor Schmucler faz um relato muito interessante sobre seu trabalho com pesquisadores como Aníbal Ford, Armand Mattelart, Beatriz Sarlo, entre outros e o sentido real que deveria (e ainda



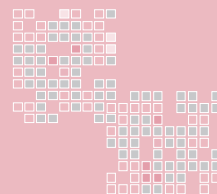
deve) ser dado aos estudos em comunicação na região. Para ele se torna fundamental compreender a comunicação a partir de seu significado original, qual seja, “[...] en el estar en común, y yo quisiera rescatar el concepto etimológico originario, estar en comunión, con toda la carga simbólica que esto tiene; llegamos, como decía, a una situación de opuesto, todos conectados, todos ‘descomunicados’, incomunicados, digamos” (p. 227).

Acrescento ao conjunto de entrevistas os textos de Introdução “Comunicación, esquina com Mario Kaplún”, de Beatriz Solís Leree y Jerónimo Repoll; “La calle ancha de la comunicación”, de Gabriel Kaplún e “Intertextos, trayectorias, fundaciones, relecturas” de Raúl Fuentes Navarro. Os três materiais trazem a história da construção do campo na região, nos convocando para o conhecimento e o reconhecimento daquilo que já foi empreendido; atualizam alguns dados e, igualmente, nos desafiam para que as pesquisas em comunicação na atualidade possam trazer miradas a partir das demandas da região.

Para finalizar, como Leree e Repoll (p. 16) afirmam, “[...] hoy el escenario es inestable y obliga a replantear las agendas de investigación y las estrategias de intervención”. Porém, ressaltam os pesquisadores, “[...] no se trata, por tanto, de mera nostalgia. Pretende ser um instrumento para interrogar acerca de dónde nos encontramos, reconocer nuestros orígenes y trazar nuestra acción futura” (p. 16). É necessário e urgente superar o modismo e a imitação, reflexos da dependência externa que ainda continua muito forte nos estudos da área. Precisamos redimensionar o trabalho científico, “[...] aprofundando a interpretação dos fenômenos já conhecidos; observar sistematicamente os novos fenômenos, dando-lhes registro crítico-descritivo e cambiar as análises de fenômenos globais com os casos específicos”, dessa maneira será possível o desenvolvimento de pesquisas calcadas nas próprias necessidades e realidades da América Latina, considerando sempre os estímulos externos, mas não os priorizando. É indispensável que a pesquisa em comunicação na região possa auxiliar as transformações sociais, acumulando informações que realmente mostrem o cotidiano da região, ajudando a “[...] construir novos modelos de produção e distribuição das riquezas de criação e reprodução da cultura” (MARQUES DE MELO, 1998, p. 100).

Kaplún, nas questões propostas aos entrevistados, trata de aspectos-chave para conhecer e entender a comunicação desde a perspectiva da América Latina. O valor histórico e de conteúdo das entrevistas já seriam razões mais do que suficientes para a leitura do material. Contudo, ampliando ainda mais essa revisão histórica e biográfica dos estudos em comunicação na América Latina, estão disponíveis no site da editora Tintable<sup>4</sup> outras produções que, a partir das entrevistas de Kaplún, ampliam o diálogo

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.tintable.com.mx/kaplun/>.



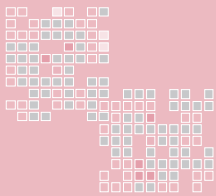
e apresentam atuais perspectivas de reflexão sobre a comunicação, na região. Estão disponíveis textos produzidos com Raúl Fuentes Navarro, Guillermo Orozco Gómez, Eduardo Andiön Gamboa, Delia Crovi Druetta e Carmen de la Peza. Igualmente, em três *podcast* complementares aos sete programas de rádio (também disponíveis) e ao livro está uma síntese biográfica de Luis Ramiro Beltrán (em suas próprias palavras). Recomendo a leitura para todos aqueles que têm nos estudos em comunicação na América Latina seu foco de pesquisa e de reflexões.

#### BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN, Luis Ramiro S. Neoliberalismo y comunicación democrática en Latinoamérica: plataformas y banderas para el tercer milenio. In: **Nuevos rostros para una comunicación solidária**. Quito: OCIC/UNDA/UCLAP, p. 43 a 135, 1994.

MARQUES DE MELO, José. **Teoria da comunicação: paradigmas latino-americanos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOLÍS LEREE, Beatriz (Coord.). **Comunicación: memorias de un campo**. Entrevistas de Mario Kaplún a los padres fundadores. México, D.F.: Tintable, 2016.





**INSTRUÇÕES GERAIS**

A *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* é um periódico científico semestral, de alcance internacional, que tem o objetivo principal de promover a difusão, democratização e o fortalecimento da escola do pensamento comunicacional latino-americano. Além disso, visa também ampliar o diálogo com a comunidade acadêmica mundial e contribuir para o desenvolvimento integral da sociedade no continente.

**Conteúdo editorial**

Os artigos submetidos à revista podem pertencer a qualquer uma das categorias listadas a seguir:

- **Comunicações científicas:** descrição de pesquisas, metodologia, análise de resultados e conclusões.
- **Artigos:** reflexões de pesquisadores latino-americanos, artigos especiais, análises, reflexões e conclusões sobre temas acadêmicos ou profissionais. Os artigos publicados devem referir-se à área de Ciências da Comunicação.
- **Entrevistas:** discussões com personalidades de interesse para a pesquisa em comunicação.
- **Estudos:** programa - informação sobre as diferentes áreas de pesquisa. Projeto - abstracts sobre diferentes projetos de pesquisa.

**Avaliação**

Os trabalhos serão submetidos a julgamento. A avaliação será realizada por especialistas do tema, membros do Conselho Editorial ou do Conselho de Honra. Os trabalhos poderão ser aceitos integralmente, aceitos sob ressalvas ou recusados. Em caso da necessidade de modificações para sua eventual aceitação, serão enviados a seus autores para eventuais correções. Se estes os modificarem de uma forma aceitável para os critérios do Conselho Editorial, serão considerados finalizados e a data de aceitação passará a ser a da finalização.

**Submissão de artigos**

A submissão de um trabalho implica que ele não tenha sido publicado, nem esteja em processo de revisão e nem será enviado a outra revista até receber um eventual julgamento negativo da arbitragem pertinente.

O envio dos originais implica na aceitação do seguinte ponto: o *copyright* do artigo, incluindo os direitos de reprodução total ou parcial do mesmo em qualquer formato, estarão reservados exclusivamente a *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*.

Somente serão publicadas as produções redigidas segundo as normas presentes e que tenham sido aprovadas pelo conselho editorial.

A *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* recebe artigos para a publicação nos períodos de suas chamadas de trabalho, a serem divulgadas com antecedência por diversos meios eletrônicos. Mais informações: revistaalaic@usp.br.

**FORMATAÇÃO****Norma geral**

Os textos de **artigos, entrevistas, estudos e comunicações científicas** deverão ter uma extensão máxima de 9 páginas no tamanho DIN A4 (21,0 cm x 29,7 cm), com margens laterais de 3 cm, digitados em fonte Times New Roman de corpo 12, com espaçamento simples entre as linhas, alinhamento justificado e recuo de 1 cm no início dos parágrafos. Na prática, o tamanho máximo dos textos corresponde a cerca de 33.000 caracteres (com espaços) ou 5000 palavras, incluindo título, as notas de pé de página, resumos, palavras-chave, textos, referências bibliográficas e anexos.

**Primeira página**

Na primeira página devem constar:

• **Título:** deve ser integralmente em caixa alta com no máximo 100 caracteres (com espaços), digitado em fonte Times New Roman de corpo 14 com espaçamento simples entre as linhas, alinhamento justificado e sem recuo de parágrafo. Os títulos, em nenhuma hipótese, devem conter notas de pé de página, nem ser submetidos a negrito, itálico e sublinhado.

• **Identificação dos autores:** abaixo do título, o(s) nome(s) e sobrenome(s) do(s) autor(es) devem ser em caixa alta (apenas para as iniciais) e caixa baixa (para o restante), digitados em fonte Times New Roman de corpo 12, com espaçamento simples entre as linhas, alinhamento justificado e sem recuo. Do(s) sobrenome(s) do(s) autor(es) deve(m) sair nota(s) de pé de página (de no máximo 400 caracteres com espaços) com breve apresentação do autor (titulação acadêmica, instituição onde atua e principais publicações) junto de seu e-mail, telefone e endereço postal. Em mais nenhum outro lugar do texto deve constar os nome(s) e sobrenome(s) do(s) autor(es).

• **Resumos:** abaixo da identificação do(s) autor(es), devem-se conter resumos (em espanhol, português e inglês) com no máximo 750 caracteres (com espaços), acompanhados de, no máximo, 4 palavras-chave nas mesmas três línguas.

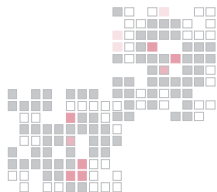
**Citações, notas de pé de página e referências bibliográficas****Citações:**

Para a citação maior de 3 linhas (fonte Times New Roman de corpo 12, em itálico, com espaçamento simples entre as linhas, alinhamento justificado), não se deve deixá-la entre aspas e deve-se retirá-la do corpo do texto e colocá-la em destaque, deixando-a, integralmente, com recuo à esquerda de 1 cm.

Para citação menor de 3 linhas, deve-se deixá-la entre aspas no próprio corpo do texto, sem itálico, seguindo a norma geral do texto.

Ambas as citações devem ser seguidas das indicações das referências bibliográficas, as quais devem estar entre parênteses com o sobrenome do autor (caixa alta para iniciais e caixa baixa para o restante), ano da publicação e número de página.

Exemplos para as indicações bibliográficas em ambas as citações: no caso de uma página a ser citada: (Andrade, 1987, p.153); no caso de duas páginas a serem citadas: (Andrade, 1987, p.167-8); no caso



várias publicações de um mesmo autor publicadas em mesmo ano: (Candido, 1999a, p.198), (Candido, 1999b, p.17).

❖ **Notas:** as notas de pé de página devem ser numeradas automaticamente sistema numérico arábico (1, 2, 3, ...) e destinam-se para informações explicativas ou esclarecimentos adicionais que não podem ser incluídos no corpo do texto. Recomenda-se que as notas sejam breves.

❖ **Referências bibliográficas:** as referências bibliográficas completas devem ser arroladas em ordem alfabética ao final do texto, conforme a normatização e os exemplos abaixo:

❖ **Livros:**

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade*: ensaios. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Oficio de cartografo*: travesías latinoamericanas de la comunicaci3n en la cultura. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Economica, 2002.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. *Hist3ria das teorias da comunicaci3n*. Traduci3o de Luiz Paulo Rouanet. S3o Paulo: Ediç3es Loyola, 2000.

LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da Cultura de Massa*. S3o Paulo: Paz e Terra, 2000.

❖ **Capítulos de livros:**

ROUANET, Sérgio Paulo. Iluminismo e barb3rie. In: \_\_\_\_\_. *Mal-estar na modernidade*: ensaios. 2ª ed. S3o Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.9-45.

ROCHA, Glauber. An esthetic of hunger. In: MARTIN, Michael (ed.). *New Latin American cinema*. Detroit: Wayne State University Press, 1997. p.59-61.

❖ **Artigos de peri3dico científico** (SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Título do peri3dico em it3lico* (abreviado ou n3o), cidade da publicaci3n, v. seguido do n3mero do ano ou volume, n. seguido do n3mero do fascículo, p3gina inicial-final, m3s abreviado, ano da publicaci3n.):

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Raz3n t3cnica y raz3n polític3: espacios / tiempos no pensados. *Rev. Latinoamericana de Ciencias de la Comunicaci3n*, S3o Paulo, v.1, n.1, p.22-37, jul-dez, 2004.

❖ **Artigos publicados em imprensa** (SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Nome do jornal ou revista*, cidade de publicaci3n, dia seguido do m3s abreviado. Ano. N3mero ou Título do Caderno, Seç3o ou Suplemento, p3gina inicial-final.):

VIEIRA, Fabricio. Bovespa sobe 2,87%, maior avanço em dois me-

ses. *Folha de S. Paulo*. S3o Paulo, 14 fev. 2007. Folha Dinheiro, p.12.

❖ **Teses e dissertaç3es** (SOBRENOME, Nome. *Título em it3lico*: subtítulo normal. Ano do dep3sito. N3mero total de p3ginas ou volumes. Tipo de trabalho - locaç3o: [Trabalho de Conclus3o do Curso (Graduaç3o em...) (Especializaç3o em...) / Dissertaç3o (Mestrado em...) / Tese (Doutorado em...) - Faculdade de... / Instituto de...], Universidade, Cidade da defesa, ano da defesa.):

CANDIDO, Antonio. *Parceiros do rio bonito*: estudo sobre a crise nos meios de subsist3ncia do caipira paulista. 226 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ci3ncias Humanas, Universidade de S3o Paulo, S3o Paulo, 1954.

❖ **Artigos de internet** (SOBRENOME, Nome. *Título em it3lico*: subtítulo normal. Disponível em: <endereço eletr3nico>. Acesso em: dia seguido do m3s abreviado. Ano.

ECO, Umberto. *Para una guerrilla semiol3gica*. Disponível em: <<http://www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=16>>. Acesso em: 3 jan. 2007.

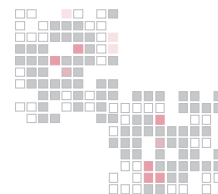
### Subtítulos no corpo do texto

Os subtítulos devem ser em caixa alta (apenas para as iniciais) e caixa baixa (para o restante), digitados em fonte Times New Roman de corpo 12, negrito, com espaçamento simples entre as linhas, alinhamento justificado, sem recuo e numerados pelo sistema numérico arábico (1, 2,...). A seguir, um exemplo de como numerar um capítulo e seus respectivos itens ou subtítulos:

1. Comunicaç3o de massa
  - 1.1. Teorias da comunicaç3o
    - 1.1.1. As trocas e os fluxos
    - 1.1.2. Indústria cultural
  - 1.2. Ideologia e poder na comunicaç3o
2. Cotidiano e movimento intersubjetivo

### Figuras (fotos, mapas, diagramas, quadros, organogramas, infogr3ficos etc.)

Devem estar digitalizadas em boa qualidade para impress3o (recomenda-se 300 dpi e formatos de arquivos gr3ficos: GIF, JPG ou TIF) e numeradas. Em arquivo separado do texto principal, devem constar as legendas correspondentes e as respectivas indicaç3es de inserç3o no trabalho. Tabelas e quadros gerados e formatados dentro do Word podem estar no pr3prio corpo do texto principal. É importante salientar que como a revista é impressa em branco e preto, n3o se devem conter figuras coloridas.



## INSTRUCCIONES GENERALES

La *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* es un periódico científico semestral, de alcance internacional, que tiene el objetivo principal de promover la difusión, democratización y el fortalecimiento de la escuela del pensamiento comunicacional latinoamericano. Así como, procura también ampliar el diálogo con la comunidad académica mundial y contribuir para el desarrollo integral de la sociedad en el continente.

### Contenido editorial

Los artículos sometidos a la revista pueden pertenecer la cualquier una de las categorías listadas a continuación:

- ◆ **Comunicaciones científicas:** descripción de investigaciones, metodología, análisis de resultados y conclusiones.

- ◆ **Artículos:** reflexiones de investigadores latinoamericanos, artículos especiales, análisis, reflexiones y conclusiones sobre temas académicos o profesionales. Los artículos publicados deben referirse al área de Ciencias de la Comunicación.

- ◆ **Entrevistas:** discusiones con personalidades de interés para la investigación en comunicación.

- ◆ **Estudios:** programa: información sobre las diferentes áreas de investigación. Proyecto: abstracts sobre diferentes proyectos de investigación.

### Evaluación

Los trabajos serán sometidos a juzgamiento. La evaluación será realizada por especialistas del tema, miembros del Consejo Editorial o el Consejo de Honra. Los trabajos podrán ser aceptados integralmente, aceptados con cuestionamientos o recusados. En caso de la necesidad de modificaciones para su eventual aceptación, serán enviados a sus autores para eventuales correcciones. Si estos los modificasen de una forma aceptable para los criterios del Consejo Editorial, serán considerados finalizados y la fecha de aceptación pasará a ser la de la finalización.

### Sumisión de artículos

La sumisión de un trabajo implica que el no haya sido publicado, ni que se encuentre en proceso de revisión y ni que sea enviado a otra revista hasta recibir un eventual juzgamiento negativo del arbitraje pertinente.

El envío de los originales implica en la aceptación del siguiente punto: el *copyright* del artículo, incluyendo los derechos de reproducción total o parcial del mismo en cualquier formato, estarán reservados exclusivamente a la *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*.

Solamente serán publicadas las producciones escritas según las normas presentes y que hayan sido aprobadas por el Consejo Editorial.

La *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* recibe artículos para publicación en los periodos de sus llamadas de trabajo, a ser divulgadas con antelación por diversos medios electrónicos. Más informaciones: revistaalaic@usp.br.

## FORMATO

### Norma general

Los textos de **artículos, entrevistas, estudios y comunicaciones científicas** deberán tener una extensión máxima de 9 páginas en el tamaño DIN A4 (21,0 cm x 29,7 cm), con márgenes laterales de 3 cms, digitados en tipo Times New Roman de cuerpo 12, con espaciado simples entre las líneas, alineamiento justificado y tabulación de 1 cm al inicio de los párrafos. De hecho, el tamaño máximo de los textos corresponde a cerca de 33.000 caracteres (con espacios) o 5000 palabras, incluyendo título, notas de pie de página, resúmenes, palabras-clave, textos, referencias bibliográficas y anexos.

### Primera página

En la primera página deben constar:

- ◆ **Título:** debe ser integralmente en mayúsculas con un máximo de 100 caracteres (con espacios), escrito en tipo Times New Roman de cuerpo 14 con espacio simple entre las líneas, alineamiento justificado y sin tabulación de párrafo. Los títulos, en ninguna hipótesis, deben contener notas de pie de página, ni en negrito, itálico o subrayado.

- ◆ **Identificación de los autores:** debajo del título, el(los) nombre(s) y apellido(s) de(los) autor(es) deben estar en mayúsculas (solamente las iniciales) y minúsculas (para el resto), escritos en tipo Times New Roman de cuerpo 12, con espacio simple entre las líneas, alineamiento justificado y sin tabulación. Del apellido(s) del (de los) autor(es) debe(n) salir nota(s) de pie de página (con un máximo de 400 caracteres con espacio) con una breve presentación del autor (titulación académica, institución donde actúa y principales publicaciones) junto de su e-mail, teléfono y dirección postal. En ningún otro lugar del texto debe constar el (los) nombre(s) y apellido(s) del (de los) autor(es).

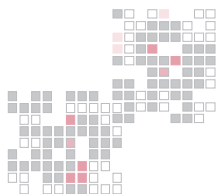
- ◆ **Resúmenes:** debajo de la identificación del (de los) autor(es), deben encontrarse los resúmenes (en español, portugués e inglés) con un máximo de 750 caracteres (con espacios), acompañados de, un máximo, de 4 palabras-clave en los mismos tres idiomas.

### Citaciones, notas de pie de página y referencias bibliográficas

- ◆ **Citaciones:** para la citación mayor de 3 líneas (tipo Times New Roman de cuerpo 12, en itálico, con espacio simples entre las líneas, alineamiento justificado), no se debe dejar entre comillas y se la debe retirar del cuerpo del texto y colocarla en destaque, dejándola, integralmente, con tabulación a la izquierda de 1 cm.

Para una citación menor de 3 líneas, se la debe dejar entre comillas en el mismo cuerpo del texto, sin itálico, siguiendo la norma general del texto.

Ambas citaciones deben ser seguidas de las indicaciones de las referencias bibliográficas, las cuales deben estar entre paréntesis con



el apellido del autor (mayúsculas para iniciales y minúsculas para el restante), año de la publicación y número de página.

Ejemplos para las indicaciones bibliográficas en ambas citaciones: en el caso de una página a ser citada: (Andrade, 1987, p.153); en el caso de dos páginas a ser citadas: (Andrade, 1987, p.167-8); en el caso de varias publicaciones de un mismo autor publicadas en el mismo año: (Candido, 1999a, p.198), (Candido, 1999b, p.17).

◆ **Notas:** las notas de pié de página deben ser enumeradas automáticamente en sistema numérico arábico (1, 2, 3, ...) y se destinan para informaciones explicativas o esclarecimientos adicionales que no pueden ser incluidos en el cuerpo del texto. Se recomienda que las notas sean breves.

◆ **Referencias bibliográficas:** las referencias bibliográficas completas deben ser organizadas en orden alfabético al final del texto, conforme la norma y los ejemplos a continuación:

◆ **Libros:**

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade*: ensaios. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Oficio de cartógrafo*: travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. *História das teorias da comunicação*. Traducción de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Ediciones Loyola, 2000.

LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

◆ **Capítulos de libros:**

ROUANET, Sérgio Paulo. Iluminismo y barbárie. In: \_\_\_\_\_. *Mal-estar na modernidade*: ensaios. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.9-45.

ROCHA, Glauber. An esthetic of hunger. In: MARTIN, Michael (ed.). *New Latin American cinema*. Detroit: Wayne State University Press, 1997. p.59-61.

◆ **Artículos de periódico científico** (APELLIDO, Nombre. Título del artículo. *Título del periódico en itálico* (abreviado o no), ciudad de la publicación, v. seguido del número del año o volumen, n. seguido del número del fascículo, página inicial-final, mes abreviado, año de la publicación):

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Razón técnica y razón política: espacios / tiempos no pensados. *Rev. Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, São Paulo, v.1, n.1, p.22-37, jul-diez, 2004.

◆ **Artículos publicados en la prensa** (APELLIDO, Nombre. Título del artículo. *Nombre del periódico o revista*, ciudad de publicación,

día seguido del mes abreviado. Año. Número o Título del Cuaderno, Sección o Suplemento, página inicial-final):

VIEIRA, Fabricio. Bovespa sobe 2,87%, maior avanço em dois meses. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 14 fev. 2007. Folha Dinheiro, p.12.

◆ **Tesis y disertaciones** (APELLIDO, Nombre. *Título en itálico*: subtítulo normal. Año del depósito. Número total de páginas o volúmenes. Tipo de trabajo - locación: [Trabajo de Conclusión del Curso (Graduación en...) (Especialización en...) / Disertación (Maestría en...) / Tesis (Doctorado en...) - Facultad de... / Instituto de...], Universidad, Ciudad de la defensa, año de la defensa.):

CANDIDO, Antonio. *Parceiros do rio bonito*: estudo sobre a crise nos meios de subsistência do caipira paulista. 226 f. Tese (Doctorado en Sociología) – Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo, 1954.

◆ **Artículos de internet** (APELLIDO, Nombre. *Título en itálico*: subtítulo normal. Disponible en: <dirección electrónica>. Acceso en: día seguido del mes abreviado. Año.

ECO, Umberto. *Para una guerrilla semiológica*. Disponible en: <<http://www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=16>>. Acceso en: 3 enero 2007.

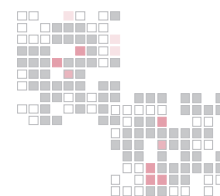
**Subtítulos en el cuerpo del texto**

Los subtítulos deben ser en mayúsculas (apenas para las iniciales) y minúsculas (para el restante), digitados en tipo Times New Roman de cuerpo 12, negrito, con espacio simples entre las líneas, alineamiento justificado, sin tabulación y enumerados por el sistema numérico arábico (1, 2,...). A continuación, un ejemplo de como enumerar un capítulo y sus respectivos ítems o subtítulos:

1. Comunicación de masas
  - 1.1. Teorías de la comunicación
    - 1.1.1. Los intercambios y los flujos
    - 1.1.2. Industria cultural
  - 1.2. Ideología y poder en la comunicación
2. Cotidiano y movimiento intersubjetivo

**Figuras (fotos, mapas, diagramas, cuadros, organigramas, infográficos etc.)**

Deben estar digitalizadas en buena calidad para impresión (se recomienda 300 dpi y formatos de archivos gráficos: GIF, JPG o TIF) y enumeradas. En archivo separado del texto principal, deben constar las leyendas correspondientes y las respectivas indicaciones de inserción en el trabajo. Tablas y cuadros creados y formateados dentro del Word pueden estar en el mismo cuerpo del texto principal. Es importante destacar que como la revista es impresa en blanco y negro, no se debe incluir figuras a colores.



submission of articles within the established deadlines, posted in advance on the electronic media; for further information, please contact: revistaalaic@usp.br

## GENERAL INSTRUCTIONS

The *Latin American Journal for the Communications Sciences* is an international bi-annual scientific publication, whose major goal is to promote the dissemination, democratization and the strengthening of the Latin American communicational school of thinking. In addition, the Journal also seeks to foster the dialog within the academic community worldwide and to foster the development of the Latin American society.

### Editorial scope

The articles submitted to the Journal may pertain to any of the categories listed below:

- ◆ **Scientific communications:** description of research projects, methodology, analysis of results and conclusions.
- ◆ **Articles:** views of Latin American researchers, special articles, analysis, commentary and conclusions on academic or professional topics. The articles published should be pertinent to the Communications Sciences.
- ◆ **Interviews:** discussions with prominent researchers in the communications community.
- ◆ **Studies:** programs – information on different research areas. Projects – abstracts on various research projects.

### Evaluation

The materials submitted will be forwarded to an evaluation by specialists, members of the Editorial Board or the Honorary Council. Manuscripts may be fully accepted, accepted subject to certain changes, or rejected. Materials conditioned to changes for publication will be forwarded to the respective authors for the required corrections. Should these changes meet the criteria established by the Editorial Board, the work is considered accepted for publication and the acceptance date will that of the final version.

### Submission of manuscripts

Papers submitted shall be unpublished and may not be under editing process; likewise, the papers shall not be under consideration by another publication until rejected following the evaluation procedure. Submission of originals implies the acceptance of the following: copyright: *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* becomes the sole holder of the right to reproduce the article, in its entirety or in part.

The Journal will only publish works submitted according to the guidelines laid down in this document and approved by the Editorial Council.

*Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* encourages

## FORMAT

### General guidelines

Articles, interviews, studies and scientific papers shall not exceed nine DIN A4(21.0cm x 29.7cm) typed pages, 3 cm side margins, in 12. point Times New Roman, single spaced, justified text, 1 cm paragraph indent left. Maximum size of the work is approx. 33,000 characters (including spaces) or 5,000 words, including title, footnotes, abstract, key-words, texts, references and appendices.

### Title Page

The title page should include:

- ◆ **Title:** in capital letters, max. 100 characters (including spaces), in 14-pt. Times New Roman, single-spaced, non-indented, justified text. Under no circumstances shall the titles contain footnotes, be underlined or in italics.
- ◆ **Author's identification:** below the title: the author's full name shall appear in 12-pt Times New Roman, capitals for initials only, single-spaced, justified text. The author's last name shall refer to a footnote (maximum 400 characters including spaces) including a brief presentation of the author (highest academic degree, affiliation, and main publications), e-mail address, telephone number and mailing address. Nowhere else shall the name of the author(s) appear.

**Abstract:** after the identification of the author(s), an abstract (in Spanish, Portuguese and English) not exceeding 750 characters (including spaces), shall appear containing a minimum of four key-words in each of the languages specified.

### Quotations, footnotes and references

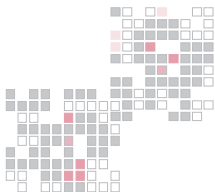
◆ **Quotations:** quotations longer than 3 typed lines (12-pt. Times New Roman, italic, single spaced, justified), shall appear without quotation marks in a free-standing block of text, indented 1 cm from the left margin.

Quotations under 3 typed lines shall be included within the body of the text, in the same point type.

In both cases, the quotations are to be followed by bibliographical references, between parenthesis, including the author's last name (capital letters for initials only), year of publication and page number.

Examples of bibliographical references in both cases: when quoting one page: (Andrade, 1987, p.153); when quoting two pages: (Andrade, 1987, p.167-8); for several publications by the same author, published in the same year: (Candido, 1999a, p.198), (Candido, 1999b, p.17).

◆ **Notes:** footnotes are to be indicated by consecutively-generated Arabic numbers (1, 2, 3, ...) and are designed to provide explanatory information or additional elucidation not included in the text. These notes should be brief.



◆ **References:** complete bibliographical references are to be listed in alphabetical order at the end of the text, according to the following guidelines and examples:

◆ **References to an entire book:**

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade: ensaios*. 2<sup>nd</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Oficio de cartógrafo: travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. *História das teorias da comunicação*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

◆ **References to a chapter in a book:**

ROUANET, Sérgio Paulo. Iluminismo e barbárie. In: \_\_\_\_\_. *Mal-estar na modernidade: ensaios*. 2<sup>nd</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.9-45.

ROCHA, Glauber. An esthetic of hunger. In: MARTIN, Michael (ed.). *New Latin American cinema*. Detroit: Wayne State University Press, 1997. p.59-61.

◆ **Reference to an article in a journal:** (LAST NAME, Surname. Article title. *Name of the Journal in italic* (acronyms allowed), place of publication, v. followed by the number of the year or volume, n. followed by the number of the issue, initial and final pages, month, year of publication.):

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Razón técnica y razón política: espacios / tiempos no pensados. *Rev. Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, São Paulo, v.1, n.1, p.22-37, Jul-Dec, 2004.

◆ **Reference to a newspaper or a periodical:** (LAST NAME, Surname. Article title. *Name of the newspaper or magazine*, place of publication, day and month abbreviated. Year. Number or Name of Supplement, Section or Annex, initial and final pages.):

VIEIRA, Fabricio. Bovespa sobre 2.87%, maior avanço em dois meses. Folha de S.Paulo. São Paulo, 14.fev.2007. Folha Dinheiro, p.12.

◆ **Reference to thesis and dissertations:** (LAST NAME, Surname. *Title in italic*: subtitle, regular. Year of registration. Total number of pages or volumes. Type of work – field: [Graduation Project (Graduation in ...) (Specialization in ...) / Dissertação (Master's degree in ...) / (Doctoral thesis in ...) – School of ... / Institute for ...], University, City of dissertation defense, year of defense.):

CANDIDO, Antonio, *Parceiros do rio bonito*: estudo sobre a crise nos meios de subsistência do caipira paulista. 226 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1954.

◆ **Reference to an internet source:** (LAST NAME, Surname. *Title in italic*: subtitle, normal. Available at :< electronic address>. Access on: day, followed by month, abbreviated. Year.

ECO, Umberto. *Para una guerrilla semiológica*. Available at: <http://www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=16>. Access on: 3 jan.2007.

### Subtitles within the text

Subtitles initials are to typed in capital letters (initials only), 12-pt Times New Roman, single spaced, justified, non-indented and using Arabic numbers (1, 2, ...). Please refer to the following example:

1. Mass media
  - 1.1. Communication theory
    - 1.1.1. Exchange and flow
    - 1.1.2. The cultural industry
  - 1.2. Ideology and power in communication
2. Daily life and the inter-subjective movement

### Figures [photographs, maps, diagrams, tables, organization charts, info graphs, etc.]

Electronic copies of photographs should be provided, where possible, in GIF, JPG or TIF format (minimum accepted resolution 300dpi), and numbered. In a separate file, authors are to provide corresponding brief explanations of figures to be inserted. Tables and graphics generated and formatted by Word may be inserted in the text. As this is a back and white publication, color illustrations will not appear.

