

LAS FORMAS PROPIAS DEL INVESTIGAR EN LAS DISCIPLINAS DEL
CAMPO COMUNICACIONAL

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN

Rut Vieytes (Coord.)

UCES

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN







Las formas propias del investigar en las disciplinas
del campo comunicacional / Rut Vieytes. - 1a ed
compendiada. - Buenos Aires : UCES - Editorial de la
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-1850-25-9

1. Comunicación. I. Labate, Cecilia. II. Vieytes, Rut, coord.
CDD 302.2

Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional.
Colección Investigación en Comunicación

*Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
Paraguay 1401, Piso 8, Buenos Aires, República Argentina.
fcc@uces.edu.ar*

Página electrónica de la publicación: <http://www.uces.edu.ar/biblioteca/repositorio.php>



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

LAS FORMAS PROPIAS DEL INVESTIGAR EN LAS DISCIPLINAS DEL
CAMPO COMUNICACIONAL

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN

RUT VIEYTES (COORD.)

//Autoridades de Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

Dr. Gastón A. O'Donnell
RECTOR

Lic. María Laura Pérsico
VICERRECTORA GENERAL

Dr. José L. Fliguer
VICERRECTOR DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

Lic. Viviana Dopchiz
SECRETARIA GENERAL ACADÉMICA

//Autoridades de la Facultad de Ciencias de la Comunicación

Lic. Rut Vieytes
DECANA

DG Sebastián A. Gallo
**DIRECTOR DE LA LICENCIATURA
EN DISEÑO Y COMUNICACIÓN VISUAL**

Mg. Cecilia Labate
DIRECTORA DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Lic. Nancy López
**DIRECTORA DE LA LICENCIATURA
EN RELACIONES PÚBLICAS E INSTITUCIONALES**

Lic. Ronith Gitelman
DIRECTORA DE LA LICENCIATURA EN PUBLICIDAD

Lic. Oscar Bosetti
VICEDIRECTOR DE LA LICENCIATURA EN PERIODISMO

Lic. Marina Soldano
COORDINADORA DE EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN

//Equipo Editorial

DIRECTORA: Lic. Rut Vieytes (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Universidad de Buenos Aires - Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

CONSEJO EDITORIAL: DG Sebastián A. Gallo (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Universidad de Buenos Aires - Universidad del Salvador - Universidad de Belgrano, Argentina)

Mg. Cecilia Labate (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Quilmes, Argentina)

Lic. Nancy López (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina)

Lic. Ronith Gitelman (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina)

Lic. Oscar Bosetti (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Universidad de Buenos Aires, Argentina)

ASISTENTES EDITORIALES: Lic. Marina Soldano (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina)

Lic. Germán Rosso (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Universidad de Buenos Aires, Argentina)

//Equipo técnico

TRADUCTORA: Prof. Catalina Versaci

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO:
Mc Tree

//Comité Científico

Dr. César Arrueta
(UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY, ARGENTINA)

DG Carlos Carpintero
**(UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES -
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LANÚS, ARGENTINA)**

DG Miguel Catopodis
**(UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES -
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - UNIVERSIDAD NACIONAL
DE ROSARIO, ARGENTINA)**

Lic. Anibal del Olmo
**(UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES -
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)**

Mg. Eugenia Etkin
**(UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES -
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA)**

Dr. Marcio Fernandes
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, BRASIL)

Dra. Mariana Gabrinetti
**(UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES -
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA)**

Dr. Carlos González
(UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY, ARGENTINA)

Dra. Karina Janz
(UNIVERSIDAD ESTADUAL DE PONTA GROSSA, BRASIL)

Dra. Mercedes Jones
(UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS, ARGENTINA)

Dr. Marcelo Kischinhevsky
(UNIVERSIDAD DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, BRASIL)

Dr. Daniel Martín-Pena
(UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, ESPAÑA)

Mg. Sandra Sánchez
**(UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES -
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)**

Dr. Manuel Silvero
(UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN, PARAGUAY)

Dra. Lucrecia Sotelo
(UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA, ARGENTINA)

Mg. Rafael Vivanco Álvarez
(UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA, PERÚ)

Dr. Agustín Vivas Moreno
(UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, ESPAÑA)

// Índice

// Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional	
Editorial	// 8
// <i>La investigación en medios: televisión, radio y cinematografía</i>	// 10
Labate, Cecilia	
Las voces de la TV Pública. Análisis del discurso en torno al pluralismo informativo en la emisora estatal (2016-2017)	// 12
Schiavinato, Nadia y Sosa Rodríguez, Analía	
Estudio de audiencias radiofónicas desde un enfoque diacrónico: el consumo radiofónico en las décadas de 1960 y 1970	// 27
María Eugenia López Snaider y Becker, Osvaldo	
Aproximaciones al estudio de films de género argentinos: Alanís (2017), de Anahí Berneri	// 36
// <i>La investigación en la producción de la comunicación: creatividad y diseño</i>	// 42
Brianza, Alejandro	
Planteos acerca de la investigación-creación. El caso de los estudios sobre música en el contexto actual latinoamericano	// 44
Gallo, Sebastián	
Diseño de Información: Estrategias y metodologías para la organización de la información. Una propuesta de trabajo para su visualización en diez pasos	// 51
// <i>La investigación y las prácticas educativas en el campo de la comunicación</i>	// 68
Vieytes, Rut	
Los Proyectos de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación como prácticas innovadoras en la formación de comunicadores: potenciales para la investigación y la transferencia	// 70
Korsun, Tania Débora Judith	
El lugar de los instrumentos de evaluación en las prácticas educativas. Un estudio de caso en carreras del campo comunicacional	// 89
// <i>La investigación en comunicación institucional y organizacional</i>	// 94
Etkin, Eugenia y Scarfi, Paola	
Abordajes sobre la dimensión comunicacional de las Organizaciones de la Sociedad Civil. El estudio del uso, las herramientas y las estrategias de la comunicación institucional	// 96
// <i>Acerca de los autores</i>	// 107
// <i>Normas editoriales</i>	// 109



// Editorial

// Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional

La *Colección Investigación en Comunicación* se nutre de los trabajos presentados en las Jornadas Anuales de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UCES. Este volumen, el cuarto de la Colección, recoge sus contenidos de las Jornadas 2017, las cuales han reunido al VIIIº Encuentro de Investigación en Periodismo y al Vº Foro de Investigadores en Diseño, Publicidad, Comunicación Social y Relaciones Públicas e Institucionales.

Con la participación activa de las once cátedras de Investigación de todas las carreras de la Facultad –de las asignaturas Metodología de la Investigación, Investigación de Mercado y Opinión Pública, e Investigación Publicitaria– y el aporte de valiosos trabajos de investigadores de distintas Universidades, las Jornadas se desarrollaron entre el 17 y el 20 de octubre en todas las sedes de nuestra Facultad en el país, sumando así a más de cien expositores.

En la presente publicación, seleccionamos algunos de los trabajos que se centran en explorar las formas de investigar y producir conocimiento en el amplio campo de las Ciencias de la Comunicación y las disciplinas vinculadas al mismo. En términos generales, estos artículos producen o reflexionan a partir de instrumentos, estrategias y marcos conceptuales que atañen específicamente a objetos –y sujetos– de la investigación en comunicación, con la finalidad de contribuir a la formación de comunicadores-investigadores.

Partiendo de la interrogación sobre cómo se conforma la nueva imagen institucional de la TV Pública desde la perspectiva de la cátedra Taller de Actualidad, **Cecilia Labate** analiza los discursos de lanzamiento de la programación de este canal en los primeros dos años de la gestión *Cambiamos*. De este modo, identifica que su principal estrategia discursiva consiste en presentarse como una emisora con mayor pluralidad informativa en comparación con la gestión previa.

Nadia Schiavinato y Analía Sosa Rodríguez, en el marco del trabajo realizado en la cátedra Historia de los Medios (Comunicación Social – UCES), estudian las características que asumió el consumo radiofónico en la Ciudad de Buenos Aires durante las décadas de 1960 y 1970. De este estudio se desprende que, a partir de las transformaciones provocadas por la masificación de la televisión, la radio se vuelca a la transmisión de música y noticias, ocupando un rol de compañía personal. Modificaciones técnicas, como la invención del transistor, permiten pasar de una escucha grupal a una individual, con lo cual la producción radiofónica y el consumo se fragmentan.

María Eugenia López Snaider y Osvaldo Beker realizan un acercamiento al film *Alanís*, de Anahí Barberi, centrándose en dos aspectos: la producción metadiscursiva posterior a su estreno y la configuración de la mirada femenina al interior de la película.

Alejandro Brianza explora la imbricación entre la práctica artística y la práctica científica en el contexto actual de la investigación – creación en Latinoamérica, centrándose particularmente en la situación de los estudios sobre música en distintos ámbitos institucionales.

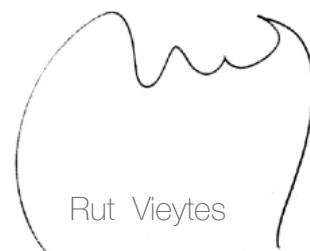
Sebastián Gallo presenta una metodología para el diseño y desarrollo de infografías, pensada particularmente para su utilización en el aula. Esta herramienta, destaca el autor, no se limita a este tipo de piezas, sino que puede aplicarse a cualquier proyecto de diseño.

Tania Korsun parte de la propia experiencia frente a estudiantes que se forman en carreras del campo comunicacional para reflexionar acerca de los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes y sus consecuencias en los procesos de aprendizaje.

Eugenia Etkin y Paola Scarfi presentan los avances de una investigación en curso referida al uso, las herramientas y las estrategias de la comunicación institucional en las Organizaciones de la Sociedad Civil. A partir del relevamiento por cuestionario de 62 casos, las autoras dan cuenta de la capacidad y habilidad de estas organizaciones para planificar sus procesos comunicacionales y crear productos de acuerdo con sus estrategias.

Por último, en un trabajo de **autoría propia**, me propongo describir y fundamentar dos conjuntos de prácticas educativas que están siendo promovidas en nuestra Facultad, integradas en el Programa de Innovación en la Enseñanza de la Comunicación. Se trata de los Proyectos de *Aprendizaje-Servicio* y los Proyectos de *Aprendizaje-Vinculación*, que comparten la característica central de dirigirse a la resolución de problemáticas comunicacionales de destinatarios reales a partir de la utilización de contenidos curriculares y con el propósito de contribuir a la formación docente en investigación. Se ilustra cada una de estas experiencias a partir del trabajo desarrollado por algunas de las cátedras que integran nuestra Facultad.

En el marco de este esfuerzo de crecimiento, invitamos desde la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UCES a todos aquellos que deseen participar en las Jornadas 2018 a sumar con sus contribuciones al desarrollo del campo académico de las disciplinas de comunicación.



Rut Vieytes

Decana de la Facultad de Ciencias
de la Comunicación de UCES

LA INVESTIGACIÓN EN MEDIOS:

TELEVISIÓN, RADIO Y CINEMATOGRAFÍA

| LAS VOCES DE LA TV PÚBLICA. ANÁLISIS DEL DISCURSO EN TORNO AL PLURALISMO
INFORMATIVO EN LA EMISORA ESTATAL (2016-2017) |

| ESTUDIO DE AUDIENCIAS RADIOFÓNICAS DESDE UN ENFOQUE DIACRÓNICO: EL CONSUMO
RADIOFÓNICO EN LAS DÉCADAS DE 1960 Y 1970 |

| APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE FILMS DE GÉNERO ARGENTINOS: ALANÍS (2017), DE ANAHÍ BERNERI |

// Las voces de la TV Pública. Análisis del discurso en torno al pluralismo informativo en la emisora estatal (2016-2017)

// TV Pública Voices. Discourse analysis around news pluralism in the state broadcaster (2016-2017)

***Cecilia Labate**

// RESUMEN

El objetivo de este artículo es describir y reconocer, de manera sucinta, los elementos textuales que condujeron a la construcción de la imagen institucional de la TV Pública, a partir de los procedimientos enunciativos y retóricos en los discursos de lanzamiento de la programación en los primeros dos años de la gestión Cambiemos.

Partiendo de la Teoría de la Enunciación, de la Escuela francesa de Análisis del Discurso y de la Teoría de los Discursos Sociales, se buscará identificar cómo el campo discursivo configura nuevos imaginarios sociales sobre el concepto de "televisión pública" durante el gobierno de Mauricio Macri, haciendo hincapié en los relatos sobre la pluralidad informativa, y cuáles son los contextos en los que se enmarcaron estos actos de habla. Por ello, la pregunta-guía responde a reconocer cómo se conforma la nueva imagen de la TV Pública como emisora plural y de qué manera se difunde discursivamente.

// PALABRAS CLAVE

Medios públicos; TV Pública Argentina; Discursos; Análisis del discurso.

// ABSTRACT

The aim of this piece of work is to describe and recognize, succinctly, the text elements that help create the TV Pública institutional image, from illustrative and rhetorical procedure in the programming launching speech in the first two years of Cambiemos' management.

Starting from the Statement Theory, of the Discourse Analysis French School and Social Discourse Theory, it will try to identify the way the discursive field sets new social imaginaries upon the concept 'public television' during Mauricio Macri administration, emphasising stories on news pluralism, and what the contexts are where theses speech-acts were defined. Thus, the guide-question is to recongnize how the new image of the TV Pública is constituted as plural broadcaster and the way it is spread discursively.

* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Universidad de Buenos Aires. CABA, Argentina. Universidad Nacional de Quilmes. Quilmes, Argentina.

// KEYWORDS

Public media; Argentinian TV Pública; Speeches; Discourse analysis.

// PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Labate, C. (2017). Las voces de la TV Pública. Análisis del discurso en torno al pluralismo informativo en la emisora estatal (2016-2017). En R. Vieytes (dir.). *Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional* (pp. 12-26). Buenos Aires: EditUCES.

Introducción

En los últimos 15 años, los medios públicos de América latina atravesaron un proceso de transformaciones dado por tres factores: el nuevo modo en las intervenciones de los Estados que incluyó a este sector dentro de su agenda pública; los avances tecnológicos a partir de la digitalización de los bienes simbólicos y; la reconfiguración del rol de estos medios dentro del ecosistema mediático (Mastrini, 2011; Becerra, 2015).

En este contexto regional, el sistema de radiodifusión pública de la Argentina sufrió modificaciones políticas, tecnológicas y culturales. Durante la década kirchnerista, se abandonó el histórico papel secundario de la TV Pública luego de introducir mejoras en la programación, en la infraestructura técnica y en el financiamiento de la emisora. A su vez, se crearon nuevas señales dentro de la órbita estatal como Encuentro, Paka-Paka, INCAATV, DeporTV, entre otras, que complementaron el campo de la comunicación estatal. Esto se vio reforzado con la adopción de la norma nipo-brasileña ISDB-Tb de Televisión Digital Terrestre (TDT) y la decisión política de que fuera la emisora de alcance nacional la que impulsara el pasaje del universo analógico al digital (Monje, 2014).

A partir de 2008, con el conflicto dado entre el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner y el Grupo Clarín, principal corporación mediática de la Argentina, el debate sobre la (falta de) pluralidad en la pantalla y el rol de los medios de comunicación en general, y de los medios públicos, en particular, se posicionó en el centro de la escena. El punto máximo de la polémica ocurrió durante el año electoral 2015. Cambiemos, el flamante gobierno de Mauricio Macri conformado por una alianza política entre el partido Propuesta Republicana (PRO) y la Unión Cívica Radical (UCR), se hizo eco de esta cuestión.

En este sentido, el presente trabajo aborda los elementos discursivos que condujeron a la creación de la imagen de la TV Pública a partir de los discursos emitidos en los eventos de lanzamiento de la programación en 2016 y 2017. La pregunta-guía apunta a entender de qué manera las autoridades de la emisora de propiedad estatal del gobierno de Macri construyen una nueva imagen de la emisora como canal plural.

Partiendo de la Teoría de la Enunciación, de la Escuela francesa de Análisis del Discurso y de la Teoría de los Discursos Sociales, se recomponen los relatos que conforman imaginarios sociales sobre la emisora estatal a través de los discursos pronunciados en los eventos de presentación de la programación de la TV Pública en 2016 y 2017 por sus autoridades: Hernán Lombardi, titular del Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos (en cuya órbita se encuentra la emisora) y; Horacio Levin, director de la TV Pública.

En este trabajo se entiende que el análisis del discurso refiere a un modo de percepción del lenguaje que, como define Maingueneau (1999), “no es considerado como una estructura arbitraria sino como una actividad de sujetos inscriptos en contextos determinados” (p. 4). Por ello, los discursos sobre la emisora estatal son concebidos como actos contextualizados, es decir que están basados, desde la perspectiva de la Escuela francesa del análisis del discurso, en posicionamientos socio-históricos (Maingueneau, 1999).

A modo de hipótesis, este trabajo sostiene que los relatos de los funcionarios de la TV Pública son construidos en base a la principal crítica elaborada sobre el canal durante el gobierno de Fernández de Kirchner: su utilización como instrumento propagandístico. Esto significa que la construcción discursiva de las debilidades de la TV Pública, especialmente su sesgo gubernamental, contribuye al relato coyuntural de la imagen de la emisora post 2015. Desde el uso del eslogan “Un canal. Todas las voces” hasta los discursos en los lanzamientos de la programación, las autoridades de la TV Pública difunden la idea de una emisora donde se valora la pluralidad informativa.

En otros términos, el estudio sostiene que los actores políticos que gestionan la TV Pública desde fines de 2015 conforman su imagen en base a las observaciones negativas que relatan sobre la emisora en los años anteriores. Los enunciados de estos sujetos sobre la TV Pública refieren tanto a las transformaciones realizadas en la pantalla y a las promesas a futuro de su gestión como a las críticas sobre la administración que los precedió. Estos discursos plantean, de forma implícita, que su acción de gobierno viene a corregir los errores de un mandato anterior, que respondía a un espectro político opuesto y con una formación discursiva diferente.

Sobre la base de esta premisa, se parte de observar que el principal objeto discursivo que construye la nueva imagen de la TV Pública se vincula con la idea de pluralismo informativo.

En la primera parte de este texto se presentan las definiciones que ayudan a entender la noción de televisión pública. Luego se realiza una historización y contextualización de la TV Pública para una correcta comprensión de las discursividades que serán analizadas a posteriori y, por último, se aborda el corpus seleccionado para dar cuenta de algunas operaciones discursivas sobre la idea de pluralidad informativa que permita identificar con qué se asocia este concepto con la televisión pública, a qué se lo opone, cómo se lo califica y qué predicaciones de él los diferentes sujetos enunciadores.

Corpus de análisis

El corpus, entendido como ese conjunto de secuencias discursivas que responden a determinadas condiciones de producción estable (Courtine, 1981) se conforma de los discursos pronunciados en el evento de presentación de la programación de 2016 y 2017 por las autoridades de la televisión estatal: Hernán Lombardi, titular del Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos y; Horacio Levin, director de la TV Pública¹. En conjunto, se trata de cuatro discursos: dos enunciados en el primer evento y dos correspondientes al segundo.

Estos lanzamientos se realizaron en el Estudio 1 de la TV Pública el 11 de abril de 2016 y el 3 de abril de 2017, respectivamente (TV Pública, 2016; 2017).

Breve abordaje teórico de la noción “televisión pública”

A continuación se sintetizan las principales perspectivas teóricas que abordan los principios que guían el deber ser de los medios públicos.

¹ Ver los discursos completos en el Anexo.

Retomando la corriente francesa para el estudio de los servicios públicos, Tremblay (1988) plantea que las reglas básicas que organizan su funcionamiento son cuatro: igualdad (o universalidad), continuidad, adaptabilidad (o cambio) e indivisibilidad. La igualdad se refiere a que el Estado debe garantizar la disponibilidad de los servicios en igualdad de condiciones al conjunto de la población, sin diferenciar su nivel económico o social. El segundo principio remite a garantizar la prestación del servicio de forma permanente. En tercer lugar, la adaptabilidad busca que el servicio se mantenga en constante actualización para que los ciudadanos puedan disponer de su mejor utilización. Por último, la indivisibilidad es cuestionada en la radiodifusión ya que se relaciona con el monopolio natural en la prestación del servicio, pudiendo atentar contra la pluralidad y diversidad necesarias en este sector. Este concepto se basó en el acuerdo de que, debido a los altos costos de inversión en infraestructura y la demora en los plazos de tiempo para obtener rentabilidad, resultaba más eficiente una única red de distribución que varias en competencia².

Desde la Economía política de las comunicaciones, Garnham (1990) entiende que los medios públicos conforman uno de los intentos más serios por promover un intercambio equitativo de los bienes simbólicos puesto que permiten alcanzar las metas fundamentales en el área de la comunicación. A saber: la diversidad de fuentes de información, la pluralidad de voces e ideologías, la integración social y cultural, la calidad de programación en beneficio de la sociedad civil, la innovación y experimentación, el refuerzo de las identidades propias de las regiones y, la posibilidad de la ciudadanía de intervenir en la producción y toma de decisiones sobre sus contenidos.

En América latina, la escuela de la Sociopolítica de las comunicaciones surgida en la década de 1960 afirma que un servicio público de radiodifusión debe contar con una doble independencia: política y económica (Pasquali, 1991; 1995).

² Esta perspectiva se refleja en los modelos de televisión pública de los países de Europa Occidental y en especial en los servicios de la BBC del Reino Unido, DW de Alemania, RTVE de España y la RAI de Italia hasta fines de la década del 70, momento en que comienzan a romperse los monopolios públicos de radiodifusión en todos los países europeos. En América latina, se encuentra la TVN de Chile (Mastrini, 2009).

Por un lado, esto supone un despegue tanto de los intereses del gobierno como de las presiones políticas partidarias puesto que si la información provista por el medio público está influenciada por algún sector político o bajo el control total del Estado, contará con menos credibilidad por parte de la audiencia. En otros términos, el autor pondera la pluralidad de voces o pluralidad informativa. Por el otro lado, tener autonomía económica implica un financiamiento dado en parte por los fondos del erario público –es decir, del contribuyente– con el fin de representar intereses colectivos y en un menor porcentaje por ingresos dados por el mercado.

Para categorizar los requisitos que debe tener un servicio público de radiodifusión que contribuya a aumentar los niveles de democratización en la sociedad, Pasquali (1991) distingue: ser independiente en los términos anteriormente definidos (pluralidad); participativo para los usuarios; con contenidos de alta calidad; que represente la diversidad cultural; que preste una cobertura territorial total garantizando que el servicio se distribuya entre todos los contribuyentes bajo las mismas condiciones y; que disponga de una infraestructura modelo que esté a la vanguardia del progreso tecnológico.

En esta misma línea y buscando poner en valor el rol de la radiodifusión pública como un componente vital para el sistema de medios, la UNESCO elaboró en 2012 los indicadores de calidad de las emisoras públicas sobre la base de un conjunto de diez herramientas de análisis que permiten evaluar el desempeño de las televisiones públicas: 1) Transparencia de gestión; 2) Diversidad cultural; 3) Cobertura geográfica y oferta de plataformas; 4) Patrón público (democrático y republicano) del periodismo; 5) Independencia (en su plano financiero, administrativo y editorial); 6) Interacción con el público; 7) Carácter público del financiamiento; 8) Grado de satisfacción de la audiencia; 9) Experimentación e innovación del lenguaje y; 10) Estándares técnicos (Bucci, Chiaretti y Fiorini, 2012; De Charras, 2016; Damasseno, 2017). Dentro de estos elementos, la pluralidad de voces o pluralismo informativo –objeto de discurso que será analizado– aparece comprendido en el indicador de Patrón público, número 4.

TV Pública: referencia contextual

Puesto que analizar un discurso implica articularlo con lo social tanto sea, como afirma Arnoux (2006), “su situación de enunciación, institución, estructura social, condiciones de producción, esferas de la vida social o simplemente, contexto” (p. 13), asumimos que reconstruir el proceso histórico de la TV Pública Argentina, y especialmente la coyuntura de los últimos años, permitirá una mejor interpretación de las representaciones construidas en los discursos de las autoridades de la emisora en los lanzamientos de las programaciones de 2016 y 2017.

Es menester destacar que desde sus orígenes, en 1951, Canal 7 TV Argentina ocupó un espacio marginal³ dentro del ecosistema audiovisual y fue utilizada como herramienta de propaganda política (Becerra, 2015). Su lanzamiento se produjo el 17 de octubre, día que se conmemora la lealtad peronista, y la primera imagen televisada fue la de Eva Perón. Esta cualidad de gubernamentalización se complementó con dos características que profundizaron, en las décadas sucesivas, la debilidad de este medio: sus bajos niveles de audiencia y la crisis de financiamiento dada por las escasas asignaciones presupuestarias e ingresos por pauta publicitaria.

Más allá de algunas voluntades políticas específicas –que habitaron breves períodos de mayor visibilidad, como por ejemplo durante el gobierno de Fernando de la Rúa (1999-2001)–, la TV Pública transitó sus primeros 50 años en este marco (Míndez, 2001; Marino y Cueva, 2003; Labate, 2015).

Este escenario comenzó a revertirse lentamente en 2005 y se profundizó cuatro años después, frente a la implementación de tres políticas públicas: 1) La creación de un paquete de señales estatales; 2) la adopción del patrón tecnológico para el diseño de la TDT y la decisión de que el motor de su desarrollo fuera la emisora estatal y; 3) por último, la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) que reestructuró el sistema de medios y entre otras cuestiones, modificó aspectos sustanciales de la gestión y la programación del canal (Iglesias, Morales y Rodera 2006).

³ El modelo de radiodifusión en la Argentina, que comenzó en la radio en 1920 y se extendió a la televisión, es caracterizado como un servicio de tipo privado y comercial. Esta particularidad fue potenciada por la ausencia de medios de tipo público (Becerra, 2010).

A partir de 2009, y en el marco del enfrentamiento del gobierno de Fernández de Kirchner y el Grupo Clarín, se potenció la función del Estado como emisor de mensajes a través de la gestación del programa “Fútbol Para Todos” (FPT) y de “6,7,8”, que ocupó la pantalla en el horario del *prime time* y tenía como objetivo enaltecer las políticas del kirchnerismo y desmontar el relato que imponían las tapas de los diarios de la mañana. En este sentido, “6,7,8” se construyó no solo como un mero espacio de difusión del discurso kirchnerista (García, 2011), sino también como un referente identitario colectivo en torno a formas de pensar.

El informe “Implementación del sistema de indicadores de calidad de emisoras públicas para la evaluación de la Televisión Pública Argentina” realizado en 2015 por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA) siguió los protocolos de la UNESCO de 2012 y aplicó los indicadores en la TV Pública. Con respecto a la dimensión del Patrón público, la investigación destaca que “la variable que mide la diversidad en los puntos de vista en las noticias políticas se considera de cumplimiento bajo” (De Charras, 2016, p. 102).

El cambio de mandato presidencial fue un momento de ruptura no solo en la dirección de las políticas estatales para los medios públicos sino también en los discursos sobre su misión y funcionamiento. Como se expresa en Labate (2016), muchos de los representantes del gobierno anterior que trabajaron en la TV Pública asumían la falta de autonomía política de la emisora como una acción necesaria para balancear el desequilibrio informativo generado por los medios privados-comerciales, cuyas líneas editoriales eran antioficialistas⁴.

Paradójicamente, al mismo tiempo en que la TV Pública alcanzaba puntos de rating sin precedentes (debido a la televisación del fútbol), sufría las mayores críticas por haber profundizado su rasgo gubernamental en la producción discursiva.

⁴ Gustavo López, entrevista personal, 15 de abril de 2013; Osvaldo Nemirovski, entrevista personal, 15 de mayo de 2013; Roberto Olivieri, entrevista personal, 3 de octubre 2015; Martín Bonavetti, entrevista personal, 14 de octubre de 2015. Los entrevistados ocuparon los siguientes cargos: Gustavo López, presidente del Sistema Nacional de Medios Públicos desde octubre de 2007 hasta agosto de 2008; Osvaldo Nemirovski, presidente de la Comisión de Comunicaciones e Informática de la Cámara de Diputados desde mayo de 2003 hasta diciembre de 2007; Roberto Olivieri, gerente de Relaciones Institucionales de Canal 7 desde agosto de 2008 hasta agosto de 2014; Martín Bonavetti, director Ejecutivo de Canal 7 desde agosto de 2006 hasta diciembre de 2015.

En diciembre de 2015, a poco de asumir como titular del Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos⁵ (decreto 26/2015), Hernán Lombardi prometió pluralismo, federalismo e innovación para su gestión y aseguró que el canal no era un lugar para irradiar propaganda partidaria: “Allí tiene que estar representada la sociedad argentina. En los medios públicos no hubo debate. Debatir no es bajar línea, es escuchar, responder y llegar a una síntesis” (Crettaz, 2015). Este objetivo se vio expresado desde el eslogan de la emisora, que en 2016 pasó a ser “Un canal. Todas las voces”.

El balance sobre la TV Pública realizado por el gobierno de Macri en el extenso informe “El Estado del Estado” (2016) –que refería a la situación “heredada” del mandato anterior en educación, trabajo, seguridad, justicia, cultura y comunicación, transporte, entre otros aspectos–, cuestionó la falta de independencia política de los medios públicos en los últimos años, el uso propagandístico y el “abuso de la pauta publicitaria gubernamental” (Presidencia de la Nación, 2016, p. 188).

Lo que se encontró en los medios públicos fue un aparato de difusión oficialista, destinado a enaltecer la figura de la expresidente Cristina Fernández de Kirchner y sus políticas y también a denigrar a todos aquellos que plantearan críticas o alternativas políticas. Fue “6,7,8” el programa icónico en este sentido. Con su producción tercerizada, y financiado por ANSES, uno de sus objetivos principales era generar campañas de desprestigio que afectaban a aquellos que no fueran parte del oficialismo (Presidencia de la Nación, 2016, p. 190).

Asimismo, el documento denunciaba la falta de profesionalismo que se plasmaba en la calidad de los programas y el carácter de sus organizaciones, la poca producción propia de contenidos y como consecuencia la tercerización de los mismos en productoras externas (alrededor del 70%), la ausencia de un proyecto institucional sobre su evolución tecnológica y la ausencia de políticas claras para la designación de personal jerárquico.

⁵ El Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos fue creado bajo la órbita de la Jefatura de Gabinete de la Nación (decreto 12/2015).

En diciembre de 2015 había en los tres medios⁶ problemas similares, como la falta de profesionalismo y un ambiente donde se premiaba la propaganda gubernamental. Las consecuencias más visibles de la falta de profesionalismo se reflejaron tanto en la calidad de sus producciones como en el carácter de sus organizaciones, es decir, en sus líneas gerenciales, procedimientos administrativos, relación con los sindicatos y en el empobrecimiento de la labor de los trabajadores en su tarea cotidiana (Presidencia de la Nación, 2016, p. 189-190).

Sobre esta evaluación realizada por Cambiemos, el discurso en torno a la TV Pública se focalizó, como veremos más adelante, en proclamar líneas de acción que rompieran con esas tradiciones de los últimos años.

Análisis del discurso sobre la pluralidad de voces en la TV Pública

En este apartado se realizará un análisis sistemático de los discursos de los actores políticos en los eventos de lanzamiento de la programación de la TV Pública en 2016 y 2017. La perspectiva planteada permite observar a estos enunciados intradiscursivamente –es decir, asumiendo a cada uno de ellos como una unidad de sentido– y al mismo tiempo establecer relaciones interdiscursivas –debido a que cada enunciador apoya su discurso en el de su compañero y, al mismo tiempo, en otros enunciados anteriores (Pecheux, 1984). De esta manera, se busca construir interpretaciones que permitan desagregar el discurso de los sujetos enunciadores a cargo de la gestión y administración de la emisora estatal de 2015 en adelante.

Una de las hipótesis de lectura que se puede conjeturar es que los eventos de lanzamiento de la programación 2016 y 2017 de la TV Pública funcionaron como momentos clave para hablar del funcionamiento de la emisora, de las directrices elaboradas por sus gestores y volver a criticar las políticas implementadas por el kirchnerismo.

Esto se plasma principalmente en los discursos del primer acto de lanzamiento de la programación, en abril de 2016, y en menor medida en el de 2017. Si bien se realizaron menciones a la nueva grilla y a las líneas de acción para la producción de contenidos, estos eventos fueron tomados como espacios para visibilizar una nueva imagen de la emisora en oposición a la anterior.

Al retomar los indicadores de calidad de las emisoras públicas, es posible reconocer que en los relatos de las autoridades de la TV Pública aparecen menciones a las categorías elaboradas por la UNESCO (2012). La asociación de la emisora con los elementos que caracterizan a una institución pública de radiodifusión es una estrategia discursiva utilizada por los sujetos hablantes para romper con la imagen de la TV Pública como canal estatal-gubernamental. En la siguiente tabla se identifican las temáticas a las que alude el corpus discursivo.

Tabla 1: Temas abordados en los discursos de lanzamiento de la programación de la TV Pública en 2016 y 2017

Sujeto enunciador	Temáticas	
	Año 2016	Año 2017
Horacio Levin	<ul style="list-style-type: none"> * Independencia administrativa * Producción de contenidos propios * Pluralidad informativa * Grilla de programación 	<ul style="list-style-type: none"> * Federalización de los contenidos * Pluralidad informativa * Equipo de gestión * Industria televisiva * Grilla de programación * Producción de contenidos propios * Rating
Hernán Lombardi	<ul style="list-style-type: none"> * Pluralidad informativa * Grilla de programación 	<ul style="list-style-type: none"> * Pluralidad de informativa * Equipo de gestión * Grilla de programación * Cambio cultural

Fuente: Elaboración propia.

Este cuadro demuestra que la diversidad temática recorrida en los discursos está en sintonía con las debilidades de la TV Pública presentado en el informe “El estado del Estado” (2016). En primer lugar se destacan los equipos profesionales que trabajan y el traspaso de la estructura de la gestión institucional. También se habla de la producción propia de contenidos sin necesidad de recurrir a productoras externas y, en relación con esto, a la federalización de esa producción. Por último –y en especial– el aspecto más controvertido: la pluralidad informativa.

⁶ En referencia a la TV Pública, Radio Nacional y la agencia TÉLAM.

Este último elemento será el que analizaremos con énfasis en los próximos párrafos puesto que, a pesar de la variedad de temas abordados, el pluralismo es el denominador común del conjunto de los enunciados que hacen al discurso, e incluso es el primer elemento al que hace referencia Lombardi en cada uno de sus discursos.

La Escuela francesa de análisis del discurso considera que el sujeto enunciador tiene un dominio parcial sobre su palabra, es decir, no controla plenamente su discurso puesto que, en términos metafóricos, es hablado por otro (Arnoux, 2006). En este plano, Pecheux (1978) denunció la ilusión del enunciador como fuente de sentido y retomó la idea de formaciones discursivas planteada por Foucault (2002), como encadenamiento de enunciados que comparten condiciones de producción estables y permiten encontrar algunas regularidades entre sí. En palabras del autor:

En el caso de que se pudiera describir, entre cierto número de enunciados, semejante sistema de dispersión, en el caso de que entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamiento, transformaciones), se dirá, por convención, que se trata de una *formación discursiva*. (Foucault, 2002, p. 62).

La particularidad de estas formaciones discursivas es que, según Pecheux (1978), materializan formaciones ideológicas e imaginarias. Desde la perspectiva del materialismo histórico que influye al autor, esto significa que ese conjunto de actitudes y representaciones se vincula con la condición de clase de cada sujeto hablante. En toda formación social existen distintas formaciones ideológicas que compiten entre sí.

En este punto es preciso mencionar que los sujetos enunciadores son funcionarios públicos que pertenecen al gobierno actual. El PRO, que como se mencionó anteriormente es la base de la alianza Cambiemos, asentó su campaña electoral en la creencia de “la libertad de expresión y el derecho a pensar diferente sin ser molestados, ni amenazados, ni amedrentados. Creemos en el pluralismo político” (PRO, 2015).

En el mismo documento, su plataforma electoral, anunciaba:

Conocemos nuestra historia patria. Sabemos de sus contradicciones; de sus luces y de sus sombras. No tenemos resentimientos, ni ponemos nuestro esfuerzo en reescribirla a nuestro gusto y saber. Admitimos la pluralidad de interpretaciones y valoramos convivir con ellas. Aprendemos de esa historia, pero miramos hacia adelante (PRO, 2015).

Partiendo de estas formaciones discursivas que dejan entrever un posicionamiento ideológico, es donde cabe identificar algunas marcas enunciativas que se hacen visibles en las formas discursivas analizadas en este trabajo.

Como sabemos, la imagen de la TV Pública de Cambiemos depende en gran parte de los dispositivos enunciativos que intervienen en la configuración de esa representación que construyen los sujetos. La investigación en torno a estos discursos sobre la emisora estatal proporciona elementos para defender la tesis de que dicha representación busca destacar las acciones de la gestión actual en base a la construcción de un relato que se centra en las debilidades que estos sujetos observan en la gestión anterior, específicamente la falta de pluralidad informativa.

En otras palabras, el contexto del discurso queda evidenciado en el enunciado: la puja de intereses en los planos simbólicos entre las formas de pensar y entender a la “televisión pública” según Cambiemos y según el kirchnerismo.

En 2016, el director de la TV Pública, Horacio Levin, abre su discurso haciendo referencia a la falta de pluralidad de contenidos en la gestión anterior:

Miramos un poquito qué era lo que estaba pasando con la televisión pública en estos años e identificamos algunos temas (...) vimos que en los últimos años había una audiencia un poco sesgada, había un grupo de gente muy fanática de esta televisión y otro grupo también muy importante que aunque la pusieran entre el 11 y el 13 saltaba inmediatamente, no la quería ni ver.

Nuestro trabajo fundamentalmente va a estar en que el grupo de gente fanática se quede mirando la TV Pública e incorporar al resto de la gente, básicamente porque como la pagamos todos, la tendríamos que mirar todos. Entonces nuestro trabajo fundamental está en conseguir, y que no sea esto una declamación sino una realidad, una pluralidad de contenidos y ojalá podamos lograrlo (TV Pública, 2016b, 11 de abril).

Tal como explica Maingueneau (2002), un posicionamiento no implica exclusivamente la definición de una situación de enunciación sino también la demarcación del cuerpo. Esta idea aparece reflejada en los conceptos de *ethos dicho* y *ethos mostrado*, que corresponde a la autorreferencia explícita o no de la fuente de enunciación. En este apartado, aparece el *ethos dicho* en tanto Levin refiere a que estuvieron mirando qué era lo que pasaba con la televisión en estos años y explicita cuál va a ser el trabajo que realizarán.

Haciendo una reescenificación de la televisión en el pasado para iluminar e instruir la actualidad, el director de la TV Pública da a entender, de manera implícita, que en la gestión anterior hubo poca pluralidad de voces. En términos de Marafioti se trata de una estrategia comunicativa que “permite al locutor presentar ciertos contenidos como conocidos y fuera de discusión e imponer así al otro, por ejemplo, la existencia de objetos, nociones, situaciones o la verdad o falsedad de ciertas proposiciones” (1997, p. 167). En este relato, Levin no debate sobre la falta de pluralidad sino que la asume como una verdad y la relaciona con la creación de una “audiencia un poco sesgada” conformada por, según sus palabras, “un grupo de gente muy fanática”. Aquí estamos ante la presencia del anti-ethos, la construcción del adversario en un discurso que polemiza aunque niega hacerlo.

Para el titular de la TV Pública, la necesidad de garantizar la pluralidad se ancla en ampliar los televidentes de la emisora puesto que “como la pagamos todos, la tendríamos que mirar todos”. Aunque no lo refiere explícitamente, Levin está asociando la pluralidad informativa con los niveles de audiencia.

No obstante, cabe recordar que la audiencia de un canal se construye en base a múltiples variables, entre las que se encuentra la pluralidad y diversidad de contenidos, pero también la calidad de los mismos y, fundamentalmente, el acceso ciudadano y la cobertura territorial de la señal.

Este discurso inaugural de Levin deja entrever el uso de valores modales de futuro al repetir dos veces en el mismo fragmento: “Nuestro trabajo fundamental va a estar/estará...”. Con estos términos, el sujeto enunciador no solo informa su intención de hacer algo sino que lo asume como un acto de promesa (Maingueneau, 1986).

Por su parte, en el mismo evento de 2016, Hernán Lombardi, titular del Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos, también refiere a aquellos televidentes que seguían a la TV Pública en la gestión anterior como “fanáticos”. Aquí, desde la Teoría de los discursos sociales, se evidencia cómo el sentido se materializa en el discurso y el concepto “fanáticos” forma parte de la misma red de significaciones sociales en la que se inscriben las formaciones discursivas de Levin (Verón, 1993). A su vez, Lombardi reconoce sus discursos previos como condiciones materiales de producción al recordar que ya habló en otras oportunidades sobre el fanatismo:

Nosotros dijimos de entrada que queríamos que todas las voces se expresaran y yo hoy miro la grilla y digo, la verdad, auténticamente, siento que es una grilla plural, opinable como pueden ser todas las cosas en la vida, pero es plural. Nadie puede decir, como yo he dicho muchas veces, que vamos a cambiar un fanatismo que existía por un fanatismo en sentido opuesto, hubiera sido una torpeza, hubiéramos retrasado la marcha de la historia. Acá lo que vamos es una auténtica televisión donde todas las voces se expresan (TV Pública, 2016a, 11 de abril).

No es un dato menor advertir que en esta escena del discurso donde se refiere a la grilla de programación Lombardi recurre a la estrategia discursiva de la emoción, haciendo uso del verbo “sentir” conjugado en la primera persona del singular (“siento”).

Esta postura pone en escena la intencionalidad del sujeto enunciatario de generar una mayor empatía con su enunciatario. Tal como plantea Charaudeau (2011), las emociones pertenecen al orden afectivo pero, al mismo tiempo, son parte de un “estado mental intencional de tipo racional”, es decir, la emoción es una interpretación del sujeto enunciatario sobre un objeto que es al mismo tiempo figurado desde sus valores y su forma de entender el mundo.

En su discurso, Lombardi insiste en la importancia de la pluralidad de voces, atribuyendo el objetivo a un pedido expreso del presidente de la Nación. En este caso se trata de un apelativo delocutivo (Perret, 1970), puesto que no remite al enunciatario ni al enunciatario sino a una tercera persona, ausente del circuito de la comunicación. Este apelativo tiene un carácter predicativo y busca un efecto de sentido identificatorio con ese referente:

El presidente Macri nos entregó este tremendo desafío con unos ejes muy claros que tienen que ver con el pluralismo de la información, con dar lugar a todas las voces (TV Pública, 2016a, 11 de abril).

En un momento del discurso, el titular del Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos se refiere directamente a los periodistas que trabajan en la TV Pública.

(...) quiero agradecer a todos los periodistas que van a estar en la parte informativa del canal. Me parece que va a ser un gran noticiero el que va a tener Canal 7 y desde ya les voy a hacer un pedido: “Exprésense con total libertad, que sea la libertad lo que los guíen, que sea el ejercicio de la libertad la que abarque, la que abarque como el oxígeno que nos da vida todos los días, la posibilidad de tener una televisión de excelencia” (TV Pública, 2016a, 11 de abril).

Siguiendo la Teoría de la Enunciación, Benveniste (1987) abordó el problema de la modalidad del enunciado al referirse a distintas formas de la aserción, la interrogación, la intimidación, entre otros.

El autor trató a este conjunto de funciones como aquello de lo que se sirve el sujeto hablante para influir sobre el comportamiento del enunciatario o bien para acentuar la relación discursiva entre ambos. En esta vertiente, es posible señalar algunas modalidades de la enunciación. Dentro de la modalidad de la enunciación, hay un uso imperativo del enunciado al sostener que va a hacerles un pedido: “Exprésense”. Además, dentro de las modalidades epistémicas y apreciativas, la idea de “me parece que va a ser un gran noticiero el que va a tener Canal 7”, remite a una creencia especulativa que busca generar sentimientos de confianza y convicción en los periodistas a los que le habla, sobre todo a partir de la aparición de la primera persona del singular.

En 2017, y ya con el primer año de gestión cumplido, los discursos de Levin y Lombardi en el lanzamiento de la programación dejan de lado las estrategias discursivas de la fragmentación (con el kirchnerismo) y apuntan a demostrar la construcción pluralista de la pantalla de la TV Pública.

El director de la emisora recuerda que el objetivo inicial era hacer una televisión pública y que, según su mirada, esto queda evidenciado en la información plural que contienen los programas periodísticos. La asociación entre emisora pública y pluralidad informativa es clara:

(...) queríamos hacer una televisión pública y no gubernamental, cualquiera que vio nuestros noticieros, nuestros programas periodísticos puede dar cuenta de ello. Estamos convencidos más allá de lo que algunos pueden decir, algún fanático por ahí, que hemos hecho una televisión pública, no una televisión del gobierno y estamos muy contentos de haber hecho eso (TV Pública, 2017b, 3 de abril).

En este enunciado, Levin hace un reduccionismo de los diversos principios que debe garantizar una emisora pública en uno de ellos, el pluralismo informativo. Es decir, el solo cumplimiento de la pluralidad del voces no basta para asumir que la TV Pública en la era Cambiemos es una emisora de carácter público.

Para Levin, los noticieros informan (y no opinan), como si la propia subjetividad del periodista-enunciador no se filtrara en la construcción de la noticia. Y, una vez más, vuelve a enfatizar que el término de pluralidad informativa es donde su gestión se despega de la anterior.

En el área de noticias es donde quizás se nota más la diferencia, nosotros hemos decidido no opinar, no tratar de torcer la realidad sino de informar y que cada uno en sus capacidades pueda decidir qué es lo le parece. Estoy absolutamente convencido que nuestros noticieros informan a todo el mundo y a los que no les gustan los noticieros y los programas periodísticos es a los fanáticos de ambos lados, a las personas normales que miramos televisión nos encanta informarnos y no nos gusta que nos digan qué es lo que tenemos que pensar. Nosotros, nuestra obligación desde este lugar es informar y yo creo que el año pasado y lo que van a ver ahora, lo estamos haciendo (TV Pública, 2017b, 3 de abril).

Es posible observar cómo Levin asume explícitamente su opinión al no disimular su mirada con respecto a las personas que siguen fervientemente una ideología política y los define utilizando el subjetivema “fanáticos”. A partir de su exposición, para el director de la TV Pública aquellos que son fanáticos no son personas normales porque, dice el sujeto enunciador, a las personas normales (entre las que él se incluye) “no nos gusta que nos digan qué es lo que tenemos que pensar”.

Desde la misma perspectiva que Levin, Lombardi también habla de la pluralidad informativa y define que la TV Pública actual es pública y no estatal-gubernamental debido a que satisface tal requisito:

Me parece que estamos viviendo una nueva dimensión y un nuevo concepto en lo que son los medios públicos en Argentina. Me gusta pensar siempre que

esta era una de las muchas tareas que todavía la democracia tenía inconclusa porque claro la agenda se te va modificando, la agenda de la democracia, la agenda de la república y la idea de que haya medios públicos independientes, democráticos, de gran calidad, con un compromiso federal era algo que todavía faltaba, que había tenido en estos 30 años idas y vueltas pero que es necesario e imprescindible para la construcción de la democracia moderna (TV Pública, 2017a, 3 de abril).

En este enunciado, Lombardi entiende a los medios públicos como un espacio para fortalecer la democracia y asume a su gestión como la primera, en 30 años, a la que puede atribuírsele esta función.

Palabras finales

En este trabajo se analizaron los elementos discursivos que condujeron a la creación de la imagen de la TV Pública durante los primeros dos años de gobierno de Macri en relación a la pluralidad informativa. El corpus lo conformaron los discursos emitidos en los eventos de lanzamiento de la programación en 2016 y 2017 por las dos autoridades de la TV Pública: Horacio Levin, director de la emisora y, Hernán Lombardi, titular del Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos.

Las formaciones discursivas propias de un contexto social y un momento determinado aportan una serie de datos que permiten reconstruir visiones del mundo de los sujetos enunciadores. En este sentido, la interpretación ideológica desde la cual se posicionan los funcionarios de Cambiemos demuestra que construyen sus discursos en base a mencionar algunos de los principios rectores de una emisora pública: la producción de contenidos propios, la alta calidad y federalización de los mismos, la diversidad cultural, la transparencia en la gestión institucional y, fundamentalmente, el pluralismo informativo. Así es como dentro de esta tematización se representa a la TV Pública y a su grilla de programación como plural.

La premisa de la cual parten estos sujetos enunciadores consiste en criticar y dismantelar el discurso de la emisora en sus años previos y construir, en comparativa, la imagen positiva de la nueva gestión que, por flamante, aún no da señales de funcionamiento. Para ello, se apoyan en otros textos que operan como condiciones de producción, especialmente, el estudio elaborado por Presidencia de la Nación en 2016, titulado “El estado del Estado”, donde se realiza un cuestionamiento detallado de la TV Pública durante los años de kirchnerismo.

En 2017, con un año de mandato, la estrategia argumentativa de remitirse al pasado se traslada a la experiencia realizada durante 2016 para reafirmar la veracidad de los enunciados. Desde allí, los funcionarios públicos reafirman la pluralidad informativa como la mayor diferencia lograda en comparación con la década kirchnerista.



// BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Becerra, M. (2010). Las noticias van al mercado: etapas de intermediación de lo público en la historia de los medios de la Argentina. *Revista Argentina de Comunicación (RAC)*, 4 (4/5), 161-197.
- (2015). *De la concentración a la convergencia. Políticas de medios en Argentina y América latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Benveniste, É. (1987). Semiología de la lengua. *En Problemas de lingüística general, II*. Madrid - México - Bogotá: Siglo XXI.
- Bucci, E., Chiaretti, M., y Fiorini, A. M. (2012). *Indicadores de calidad de las emisoras públicas, evaluación contemporánea*. Montevideo: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216616s.pdf>
- Charaudeau, P. (2011). Las emociones como efectos de discurso. *Versión*, 26, 97-118.
- Courtine, J. J. (1981). Análisis del discurso político (el discurso comunista dirigido a los cristianos). *Langages*, 62.
- Crettaz, J. (27 de diciembre de 2015). Lombardi: "Vamos a desmontar este ministerio de propaganda". *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1857413-lombardi-vamos-a-desmontar-este-ministerio-de-propaganda>
- Damasseno, S. (2017). *Veo, veo. ¿Qué ves? La diversidad cultural en la grilla de programación de Canal 7* (Tesis de grado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, C. (2011). *Seisiete choistas. 6 7 8 como referente identitario* (Tesis de grado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Garnham, N. (1990). *Capitalism and communication: global culture and the economics of information*. Londres: Sage Publications.
- Iglesias, J. M., Morales, J. P., y Roderer, D. (2006). *El canal que no miramos. La gestión K en la emisora estatal* (Tesis de grado). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Labate, C. (2015). En busca del carácter público de la TV. Historia y reglamentación de las emisoras públicas de Argentina y Brasil. En Cimadevilla, G. y Fagundes Haussen, D. (coords.). *Molinos digitales. Una usina de investigación en comunicación para el diálogo Argentina-Brasil* (pp. 307-324). Río Cuarto: UniRío Editora.
- (2016). *La TV Pública es el canal que nunca se ve. Estudio de las políticas de comunicación para Canal 7 de Argentina y TV Brasil (2003-2011)* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Maingueneau, D. (1986). Presente y futuro. En Arnoux, E. (coord.). *Cuaderno de lecturas, cátedra de Semiología del CBC*. Buenos Aires: Ediciones Cursos Universitarios.
- (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2002). "Problemes d'ethos". *Pratiques*, 113/114, 55-67.
- Marafioti, R. (1997) *Recorridos semiológicos*. Buenos Aires: Eudeba.

Marino, S. y Cueva, F. (2003). *Atributos Tan Contradictorios. Identidad, imagen y servicio público en el caso de Canal 7* (Tesina de grado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Mastrini, G. (2011). Medios públicos y derecho a la comunicación, una aproximación desde América Latina. Recuperado de http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?Ing=esp&id=65

Míndez, L. (2001). *Canal Siete. Medio siglo perdido*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Monje, D. (2014). Políticas de comunicación para los medios públicos en Argentina. *V Encontro Nacional da ULEPPIC-Brasil*. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - Escola de Comunicação da UFRJ (ECO-UFRJ), Río de Janeiro.

Pasquali, A. (1991). ¿Qué es una radiodifusión de servicio público? *El orden reina*. Caracas: Monte Ávila.

----- (1995). Reinventar los servicios públicos. *Nueva Sociedad*, 140, 70-89. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/reinventar-los-servicios-publicos/>

Pêcheux, M. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.

----- (1984). Acerca de los contextos epistemológicos del análisis del discurso. *Mots*, 9, 7-17.

Perret, D (1970). Les appellatifs. Analyse lexicale et actes de parole. *Langages*, 17, 112-121.

Presidencia de la Nación (2016). *El Estado del Estado*. Recuperado de http://www.sigen.gob.ar/pdfs/el_estado_del_estado.pdf

PRO (2015). *Plataforma electoral*. Recuperado de <http://pro.com.ar/plataforma-electoral/>

Tremblay, G. (1988). La noción de servicio público. *Telos*, 11, 57-63.

TV Pública (2016). *Nueva programación*. Recuperado de <http://www.tvpublica.com.ar/programacion-2016/>

----- (3 de abril de 2017). Televisión Pública Argentina presentó hoy su Programación 2017 [Entrada de Blog]. Recuperado de <http://www.tvpublica.com.ar/blog-prensa/la-television-publica-argentina-presenta-su-programacion-2017/>

De Charras, D. (comp.) (2016). *Implementación del sistema de indicadores de calidad de emisoras públicas para la evaluación de la Televisión Pública Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://www.academia.edu/31844592/Implementaci%C3%B3n_del_sistema_de_indicadores_de_calidad_de_emisoras_p%C3%BAblicas_para_la_evaluaci%C3%B3n_de_la_Televisi%C3%B3n_P%C3%BAblica_Argentina.

Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Discursos de funcionarios públicos consultados

TV Pública (11 de abril 2016a). Hernán Lombardi en lanzamiento de la Programación 2016 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MXlep7QxtyY>

----- (11 de abril 2016b). Horacio Levin en lanzamiento de la Programación 2016 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pi6a04dUWvw>

----- (3 de abril 2017a). Hernán Lombardi en el lanzamiento de la Programación 2017 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JBSHV4qRcP8>

----- (3 de abril 2017b). Horacio Levin en el lanzamiento de la Programación 2017 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Fe7SGqRd4DQ>

Normativa consultada

Decreto 12. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 10 de diciembre de 2015. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=256605>

Decreto 26. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 10 de diciembre de 2015. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/256625/norma.htm>

Ley 26.522. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 10 de octubre de 2009. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>

// Estudio de audiencias radiofónicas desde un enfoque diacrónico: el consumo radiofónico en las décadas de 1960 y 1970

// Radio Audience study from a diachronic focus: radio use in the 1960 and 1970 decades

***Nadia Schiavinato**
***Analía Sosa Rodríguez**

// RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo ahondar en las características de la programación y el consumo de la radiofonía argentina durante las décadas de 1960 y 1970, a través de la indagación en las biografías personales de oyentes de radio de las décadas mencionadas. La figura del oyente de radio fue cambiando a lo largo de la historia del país durante el siglo pasado, al mismo tiempo que se produjeron cambios en las características y propuestas de la radiofonía nacional (Bosetti, 1994; Lindemboim, 2013; Matallana, 2006; Tobi, 2008). Estos cambios tienen su correlato en las formas en las que los productos de la radio son consumidos, tomando como punto de partida la idea de un consumidor de radio activo, que elabora sentido a partir de sus elecciones y que a través de ellas mediatiza su contacto con el mundo que lo rodea. La literatura propia del campo propone como uno de los momentos clave en la historia de los medios en el país el desembarco de la televisión a la Argentina, producido en 1951, diez años después de su comienzo en Estados Unidos (Agusti y Mastrini, 2005). La radio se vio obligada a cambiar su programación y a encontrar nuevas fórmulas para interpelar a ese oyente que, además, también se había convertido en televidente (Ulanovsky, Merkin y Panno, 1995). Tal como lo señala Romo Gil (1991), la radio encontró la salida volcándose a dos pilares principales: la música y la información. Los principales hallazgos de la investigación permiten sostener que durante las décadas de 1960 y 1970 se efectuaron modificaciones en la producción y el consumo de radio en la ciudad de Buenos Aires. Estos cambios se relacionan con las modificaciones de las costumbres familiares, ya que "el hogar" dejó de ser el escenario omnipresente del consumo de radio para dar lugar a escuchas más íntimas, personales y privadas.

// PALABRAS CLAVE

Consumo radiofónico; Historia de los Medios; Oyente; Audiencias.

* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. CABA, Argentina. Universidad de San Isidro. San Isidro, Argentina.

* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. CABA, Argentina. Universidad Nacional de Moreno. Moreno, Argentina.

// ABSTRACT

The present piece of work has the aim of studying thoroughly the programming characteristics and the Argentinian radio use during the 1960 and 1970 decades, through the inquiry in the radio listeners' personal biographies of the already mentioned decades. The image of the radio listener has been changing along the country history during the last century, at the same time that changes have been happening in the national radio characteristics and proposals (Bosetti, 1994; Lindemboim, 2013; Matallana, 2006; Tobi, 2008). These changes have its reciprocity in the way the radio products are used, taking as starting point the idea of an active radio user, that makes sense from their elections and that through them influence its contact with the world around. The field literature suggests as one of the most important moments in the media history in the country the television landing in Argentina, carried out in 1951, ten years later from its beginning in the United States (Agusti and Mastrini, 2005). The radio was obliged to change its programs and to find out new methods to question that listener who had also become a viewer (Ulanovsky, Merkin and Panno, 1995). As Romo Gil (1991), points out, the radio found the way leaning towards two main backbones: music and information. The main research discoveries allow changes to be carried out in radio production and use in the city of Buenos Aires during the 1960 and 1970 decades. These changes are related to family customs' modifications, as 'home'stopped being the unrestricted setting of radio use to lead to closer, personal and private listenings.

// KEYWORDS

Radio use; Media History; Listener; Audience.

// PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Schiavinato, N., y Sosa Rodríguez, A. (2017). Estudio de audiencias radiofónicas desde un enfoque diacrónico: el consumo radiofónico en las décadas de 1960 y 1970. En R. Vieytes (dir.). *Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional* (pp. 27-35). Buenos Aires: EditUCES.

Introducción¹

La primera transmisión radial en Argentina tuvo lugar el 27 de agosto de 1920. En esa fecha, cuatro jóvenes estudiantes de medicina –Enrique Susini, César Guerrico, Luis Romero Carranza y Miguel Mujica– transmitieron por medio de sistemas de radio teléfono la ópera Parsifal de Richard Wagner, dando comienzo al desarrollo de la radiofonía en el país (Bosetti, 1994; Lindemboim, 2013; Matallana, 2006; Tobi, 2008). Este suceso cambió para siempre la forma de consumir noticias, música, deportes y entretenimientos, y dio origen a un nuevo actor dentro del panorama de los medios masivos de comunicación a comienzos del siglo XX: el oyente. La figura del oyente de radio fue cambiando a lo largo de la historia del país durante el siglo pasado, al mismo tiempo que se produjeron transformaciones en las características de la radiofonía nacional. Estos cambios, tanto en lo que respecta a sus aspectos tecnológicos como a los usos sociales que la radio desempeñó a lo largo del período mencionado, tienen su correlato en las formas en las que los productos de la radio son consumidos, tomando como punto de partida la idea de un consumidor de radio activo, que elabora sentido a partir de sus elecciones y que a través de ellas mediatiza su contacto con el mundo que lo rodea.

Desde sus orígenes, la radio ha ocupado un lugar central en el consumo de medios en nuestro país. Al respecto, Matallana (2006) señala que “el universo de la radio en la Argentina puede analizarse (...) considerando la historia social y cultural de la época y en base a ella analizar cómo la radio se volvió parte de la vida cotidiana” (p. 14). Desde sus inicios, la radio formó parte de la intimidad familiar, ocupó un espacio privilegiado en la disposición espacial de los enseres domésticos y marcó el pulso del día a día de las grandes masas de habitantes de la Ciudad de Buenos Aires. Ya sea para reunirse a escuchar el radioteatro de la tarde-noche, para seguir los partidos del fin de semana o incluso como paseo preferido de quienes disfrutaban de las orquestas en vivo que se presentaban en los auditorios de cada una de las emisoras, durante las primeras décadas del siglo XX la radio ocupó un lugar fundamental en la dinámica de las familias argentinas.

Una característica propia de los primeras décadas de la radio argentina fue su masividad: la radio actuó como mecanismo de integración social y llegó a todos los rincones del país con una programación que mostró valores y costumbres “universales”; de la misma forma, la programación radial interpelaba a todos los oyentes en forma simultánea, sin diferencias en cuanto a intereses, franja etaria o gustos particulares.

A partir de los cambios acontecidos con la llegada de la televisión al país en la década de 1950, cambiaron también las costumbres familiares, y el hogar dejó de ser el escenario omnipresente del consumo de radio para dar lugar a escuchas más íntimas, personales y privadas (Agusti y Mastrini, 2005). Si bien el canal estatal LR3 Radio Belgrano Canal 7 comenzó su transmisión en 1951, no fue sino hasta la década de 1960 que los tres canales privados se sumarían al oficial, modificando para siempre el panorama de medios en el país. En este contexto, la radio se vio obligada a cambiar su programación y a encontrar nuevas fórmulas para interpelar a ese oyente que, además, también se había convertido en televidente (Ulanovsky, y otros 1995).

Tal como lo señala Romo Gil (1991), la radio encontró la salida al desplazamiento que produjo la televisión volcándose a dos pilares principales: la música y la información. Las innovaciones tecnológicas –como el disco de microsurco– permitieron la posibilidad de transmitir más y mejor música, sin necesidad de tener que sostener orquestas estables, mientras que la invención del transistor modificó las pautas del consumo radiofónico. Con el auge de la televisión como centro del hogar a partir de la oferta de entretenimiento para toda la familia, la radio asumió el rol de informar, teniendo en cuenta que su consumo ya no era comunitario sino personal, lo cual permitió mayor profundidad en el abordaje de los temas y una mayor vinculación con el público.

Esta ponencia busca indagar las características que asumió el consumo radiofónico en la Ciudad de Buenos Aires durante las décadas de 1960 y 1970, que coinciden con la masificación de la televisión como medio masivo tras su llegada al país en 1951.

¹ El presente escrito condensa un proceso de formación y trabajo de investigación en el marco de la cátedra Historia de los Medios (Carrera Comunicación Social, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales). Agradecemos los comentarios y aportes de Oscar Bosetti (profesor Titular) y Diego Ibarra (profesor Adjunto).

A partir de una serie de entrevistas realizadas a consumidores de radio de las décadas mencionadas, se busca identificar cómo se configura al oyente, verificando cambios y continuidades en los contextos y circunstancias de escucha de la programación radial. La idea que subyace a esta investigación es la de considerar a la radio como un hecho cultural en sí mismo, un prisma a través del cual es posible describir a la sociedad a través de los ejes de la programación, de la relación entre audiencia y programas y de las formas de escucha que nacen a partir de la década de 1960 (Bosetti, 1994).

Aspectos metodológicos

Con respecto al encuadre metodológico asumido para llevar a cabo esta investigación, este trabajo se enmarca en una perspectiva cualitativa y toma como principal herramienta de indagación la historia de vida. Los métodos cualitativos nos permiten acercarnos de manera más adecuada a las situaciones, sentimientos y recuerdos encontrados en el proceso investigativo, comprendiendo el punto de vista de los informantes y los sentidos que estos atribuyen a sus vivencias y experiencias (Hernández Sampieri y otros, 2006). En este sentido, la historia de vida busca descubrir la relación entre lo esperado y lo real, o entre el imaginario y la vivencia práctica; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente. Según Koremblit (2007) la historia de vida implica un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona, a través de la cual se puede acceder al conocimiento de lo social por medio de la experiencia individual. En este caso particular se seleccionaron informantes que han sido oyentes habituales de radio a lo largo de su vida, y especialmente durante las décadas de 1960 y 1970. La reconstrucción de sus trayectorias biográficas permitió acceder a la historia de la radio desde la perspectiva de los oyentes, quienes fueron consultados sobre temas referidos a su experiencia como consumidores de productos radiofónicos.

Estas entrevistas fueron realizadas a lo largo de dos años y en las mismas se buscó acceder no solo a los hechos concretos que sucedieron, sino a las formas en las cuales los entrevistados los vivieron, los resignificaron y los recuerdan. Los entrevistados fueron seleccionados según tres criterios. En primer lugar, se procuró que fueran mayores de 70 años, de manera que el consumo de radio efectuado en las décadas que se busca conocer corresponda a una escucha adulta y guiada por elecciones personales. Asimismo, resultó importante que los informantes fueran oyentes habituales de radio, es decir que mantengan cierta continuidad en sus hábitos de escucha a lo largo de varias décadas. Por último, se tuvo en cuenta que todos los entrevistados residieran en la Ciudad de Buenos Aires, al menos durante el período que se busca investigar.

Para el desarrollo del trabajo de campo se elaboró una guía de entrevista en la cual se tuvo especial cuidado en formular preguntas específicas sobre el consumo radiofónico, intentando recuperar datos específicos sobre programación, emisoras, géneros, etc. Asimismo, se buscó recuperar las sensaciones, recuerdos y sentimientos de los informantes con respecto a su rol como oyentes de radio, alentando al entrevistado a revisar y reconstruir su propia historia. De esta manera, los informantes no fueron parte pasiva sino activa del proceso de investigación (Arfuch, 1991), ya que en el intercambio entre el entrevistador y el entrevistado se generaron nuevos significados, los cuales permitieron reflexionar acerca de lo que se recuerda y los sentidos que se otorga a dichos recuerdos. Si bien se elaboró un cuestionario base, las entrevistas fueron semiestructuradas, por lo cual se abrió el juego a repreguntas, elementos emergentes, anécdotas, etc.

Una vez realizado el trabajo de campo y transcritas las entrevistas se analizaron los datos tomando como base el procedimiento de teoría fundamentada (Hernández Sampieri y otros, 2006). Este método consiste en realizar un primer recorrido sobre el corpus a analizar y, a medida que se avanza en su lectura, seleccionar los párrafos que son considerados más relevantes.

Luego de eliminar la información irrelevante, se agruparon los párrafos en categorías de análisis, las cuales a su vez fueron agrupadas por temas a partir de similitudes, oposiciones, vínculos y relaciones. Estas operaciones supusieron la conformación de unidades de análisis de “libre flujo”, es decir, la selección de párrafos de diferentes extensiones según los significados presentes en ellos.

La radio como compañía. Música y noticias durante las décadas de 1960 y 1970

Del análisis de las entrevistas surge un primer tema de relevancia, que es la función social que pasa a ocupar la radio como compañía tanto en el hogar como en el trabajo tras el arribo de la televisión al país. Así lo expresaron dos de las entrevistadas, que afirmaron lo siguiente:

“Cuando aparece la televisión, en el año cincuenta y pico (...) la gente a la radio la dejó de lado. Con la aparición de la televisión ya la radio se escuchaba menos porque la gente utilizaba más la voz y la persona, entonces los que no podían tener televisión seguían escuchando radio y los que podían compraban la televisión, la radio quedó en segundo plano, y aparte (...) la mayoría de todos los programas que estaban en la radio pasaron a la televisión” (entrevista 14).

“No faltaba la radio, en ninguna casa faltaba una radio. Es más, había gente que en el '60, por ejemplo, recién empezaban a hacer televisores y radio tenía todo el mundo. La radio era algo importantísimo, pero fue desplazada por la televisión (...). Era como una especie de rey o dios que estaba en un altar, la radio” (entrevista 9).

Según Ulanovsky y otros (1995), al comenzar la década de 1960 tanto los elencos estables que protagonizaban los radioteatros –y que eran los ídolos de las audiencias–, así como también las orquestas que se encargaban de la música de cada emisora habían sido absorbidos por la televisión.

Los programas radiales en vivo comenzaron a ser cada vez más escasos, mientras que la información y la música se convirtieron en protagonistas del discurso radiofónico. La televisión pasó a ocupar el horario nocturno, ofreciendo programas para toda la familia, mientras que la radio se reubicó en el horario matutino, destinado a los noticieros e información de último minuto. Asimismo, Fraticelli (2011) señala que desde la radio se implementaron estrategias argumentativas para reposicionarse frente al avance de la televisión. Uno de los discursos más fuertes relacionaba a la radio con la característica de ser “fiel compañera, porque podía seguir al oyente en cualquier momento y a cualquier lugar” (Fraticelli, 2011, p. 4). En este sentido, la televisión comienza a identificarse con el ocio, el esparcimiento y el entretenimiento, mientras que la radio se transforma en la compañía de los trabajadores, sobre todo de quienes realizan tareas manuales: “la radio gana la batalla del trabajo: el peluquero, el peón de campo, el tallerista meten la radio en su trabajo” (Ulanovsky y otros, 1995, p. 283). Dos de las entrevistadas, ambas amas de casa, describieron la función de la radio de la siguiente manera:

“Se escuchaba en todas las casas (...) mientras que las familias comían, mientras la ama de casa estaba esperando que vuelvan los chicos del colegio, el marido de trabajar, era una compañía, (...) como si tuviese presencia una persona, más que una persona. Siempre fue una gran compañía que con el tiempo se fue perdiendo” (entrevista 1).

“Es una compañía, estando enferma, estando bien, estando sola, estando limpiando, es una compañía, (...), cuando teníamos que escuchar o hacer las tareas nuestras –ya sea de la niñez o de la adolescencia– la radio la mayoría de las veces estaba prendida. Se cocinaba con la radio prendida, se planchaba con la radio prendida, se limpiaba con la radio prendida. Era parte de nosotros, era como un familiar” (entrevista 8).

Asimismo, otro de los informantes destacó que, una vez superada la novedad de la televisión, quienes habían sido oyentes de toda la vida volvieron a la radio:

“Lo que pasa es que, sin darte cuenta, cuando después la televisión cambia de blanco y negro a color, ya la atracción es mayor y la visión desde el punto de vista técnico también es otra cosa. Entonces, a medida que avanzó la televisión se fue descartando lo otro. Hasta que un día nos dimos cuenta de que esa televisión era como estar hipnotizado, entonces volvimos a la radio. La radio empezó a tener programas de calidad, porque en algún momento la televisión la neutralizó.” (entrevista 15).

En varias de las entrevistas realizadas surgió la conceptualización de la radio como “compañera”, que le “habla” directamente al oyente, desde una personalización discursiva. El oyente es convocado desde el discurso radiofónico como alguien cercano, familiar, a quien se lo interpela desde la intimidad (Fernández, 1994). Varios de los entrevistados coinciden con esta caracterización:

“era una compañía diferente a la que se tenía en ese momento, que se realizaba a través de la amistad, entre vecinos. Pero cuando vino la radio... pasó a ser la compañera, estaba todo el día encendida” (entrevista 5).

Con respecto al consumo individual de radio, uno de los informantes señaló:

“¿Cuándo se nota el cambio? Cuando empieza la radio a pila, ¿no? Esa famosa “Spica” que en algún momento aparece cuando éramos chicos, (...) porque esa radio, hasta el mismo presidente Perón lo decía: ‘Ahora el chacarero se entera de todo porque tiene su radio en el tractor’”. (entrevista 6)

La llegada de las radios a transistores permitió que se pudiera escuchar este medio en cualquier lugar y a cualquier hora, lo cual habilitó nuevas formas de consumo, por ejemplo, en las canchas de fútbol.

Además, comenzaron a instalarse radios en los automóviles, con lo cual toma fuerza la escucha del informativo matutino, que acompaña al oyente en su camino al trabajo y contiene información de servicios como el estado del tránsito y el pronóstico del tiempo.

Siguiendo con lo anterior, los cambios operados en el uso de la radio a partir de la masificación de la televisión afirmaron su capacidad para responder a la necesidad de los oyentes de estar informados sobre la actualidad. Al no contar con el recurso de las imágenes, los informativos radiofónicos apelaron a la velocidad y a la instantaneidad para competir con los primeros noticieros televisivos. Además, se instaló la primera mañana radial, entre las seis y las nueve de la mañana, como el horario por excelencia para salir de casa bien informado. Todos los entrevistados coinciden en que una de las características principales de la programación radial de las décadas de 1960 y 1970 es la utilización de la radio como medio para estar al tanto de las noticias del día. Uno de los informantes lo describe de la siguiente manera:

“Era la forma de enterarse de lo que pasaba. La radio siempre fue difusora de noticias, aparte de los programas clásicos de novelas y música. Pero estaba el informativo que cada media hora te decía lo que pasaba en el mundo y eso antes de la radio no existía” (entrevista 11).

En la mayoría de las entrevistas los informantes destacaron especialmente el período de la última dictadura militar como un momento en que el acceso a la información se vio fuertemente restringido, ya que “se inició, también en las radios (que se poblaron de militares en sus niveles de conducción) una larga serie de censuras, cuidados en los mensajes, llamados de atención, levantamientos de programas, clausuras de emisoras, prohibiciones y una impresionante cantidad de temas y personas de los que ‘por órdenes superiores’ no se hablaba” (Ulanovsky y otros, 1995, p. 332). Ante la censura imperante, durante los períodos de gobiernos de facto los oyentes buscaban informarse a través de radios extranjeras, principalmente uruguayas. Uno de los informantes recordó:

“Se escuchaba Radio Colonia (...) de Colonia, Uruguay, porque era la manera de saber qué era lo que estaba realmente pasando. Para saber la verdad de la historia, a través de lo que se llamaba onda corta, escuchabas Radio Colonia. ¿Por qué? Porque transmitía la verdad de lo que pasaba entonces si vos querías enterarte escuchabas una de afuera, porque con las de acá no podías saber qué pasaba, porque te contaban lo que querían” (entrevista 2).

Todos los informantes, al ser consultados por las diversas maneras de informarse durante los períodos dictatoriales, mencionaron Radio Colonia, emisora uruguaya fundada en 1933. En 1958 ingresó en la emisora el periodista argentino Ariel Delgado, quien decidió darle una orientación más política. Cada vez que había conflictos militares, los oyentes argentinos escuchaban estas emisiones para saber lo que realmente pasaba en el país (Ulanovsky y otros, 1995). Resulta claro que durante las décadas estudiadas en esta investigación el oyente de radio se configura ante todo como una persona dispuesta a informarse y estar al día con los sucesos de la actualidad. En función de esta necesidad, la radio permitió la transmisión de información tanto dentro como fuera del país, sorteando las barreras impuestas por la censura. Es posible afirmar que la radio informaba sobre la realidad nacional e internacional desde un rol de servicio a la comunidad (Bosetti, 2004).

Por último, una de las funciones que asume la radio durante las décadas de 1960 y 1970 es la de hacer llegar al público las últimas novedades en materia musical. Tal como se mencionó anteriormente, al asumir la televisión las funciones ligadas con el entretenimiento la radio dejó de mantener orquestas estables, ya que las mismas eran costosas de mantener. Además, la invención del disco de microsuroc hacía más fácil el acceso a la música y su difusión a través del espacio radiofónico. Según Ulanovsky y otros (1995), los programas musicales surgieron para que hubiese continuidad entre un programa y otro, para lo cual se ponía un disco.

La primera emisión de frecuencia modulada se realizó en 1970 por Radio Municipal, pero recién en el año 1975 se establecieron las dos estaciones que primero se asomaron al mercado juvenil y sentaron las bases teórico-prácticas de una manera distinta de escuchar la radio: la FMR de Rivadavia y la FM de Radio del Plata.

Uno de los programas musicales de la década de 1970 más recordados por los informantes es “Imagínate”, transmitido por Radio del Plata y conducido por Juan Alberto Badía y su compañera Graciela Mancuso. Este programa fue el primer ciclo nocturno en vivo de esa época, que permitió la visita de público en el estudio para presenciar el programa o recitales de intérpretes prohibidos por la dictadura en ese entonces. Al respecto, señala uno de los entrevistados:

“Tenía 14 años y ahí escuchaba radio a la noche. Sobre todo escuchaba a Badía con un programa que tenía, ‘Imagínate’, que iba a las diez de la noche por Radio del Plata. Y bueno, todas las noches pasaban música y la grabábamos en un cassette” (entrevista 10).

Asimismo, otro de los entrevistados vinculó la música con la función de la compañía que cumplió la radio a partir del auge de la televisión:

“Yo soy de la generación que empezamos a escuchar FM y yo me pasé toda mi carrera estudiando de noche, con la música puesta. Era Del Plata, donde justamente estaba Badía y fue el primero que hizo un programa para FM, me parece. Mucho los Beatles, porque era fanático de los Beatles. (...) Para mí la radio es compañía. Yo subo al auto y prendo la radio” (entrevista 7).

Siguiendo a Ulanovsky y otros (1995), si bien la FM comienza a operar en la década de 1970, no es sino hasta mediados de 1980 que su consumo se masifica y se orienta sobre todo a los jóvenes.

El hito del desarrollo de la FM lo constituye la creación de la radio Rock and Pop en 1985, a cargo de Daniel Grinbak y los hermanos Daniel y Marcelo Morano. Rápidamente, en el dial de la FM comienzan a convivir emisoras de música popular, clásica, folclórica y de tango, haciendo de esta frecuencia la compañera indiscutida para largos viajes, noches de estudio y durante los quehaceres cotidianos.

Conclusiones

El análisis de la información relevada a partir de las entrevistas permitió dar cuenta de ciertas características que asumió el consumo radiofónico durante las décadas de 1960 y 1970 en la Ciudad de Buenos Aires. Se indagaron las formas de consumo, los géneros y formatos predominantes y el vínculo del medio con su público. Fue así como se pudo constatar que la radio, después del quiebre que significó la llegada de la televisión al país en 1951, se volcó a la transmisión de música y noticias, asumiendo el dispositivo un rol de compañía personal. La radio a transistores permitió pasar de una escucha grupal a una individual, con lo cual la producción radiofónica y el consumo se fragmentan. Ya no estamos ante una programación para toda la familia, sino que las emisoras comienzan a orientar sus programas a diferentes tipos de público.

Entre los géneros predominantes en las décadas estudiadas se destacan el informativo y los programas musicales, los primeros ubicándose en el horario de la primera mañana y los segundos, orientados principalmente a los jóvenes, en la frecuencia modulada. En cuanto a los programas periodísticos, los entrevistados indican que más allá de su función informativa la radio le permitía al oyente sentir que le estaban hablando directamente, sin intermediarios. Además, durante los períodos de gobiernos de facto la radio logró traspasar el cerco informativo impuesto por la dictadura. En este sentido, se destacó Radio Colonia de Uruguay, emisora mencionada por casi todos los entrevistados como la elegida para informarse sobre lo que sucedía en el país. Con respecto a los programas musicales, la masificación de la FM permitió segmentar la programación, atendiendo a los diferentes públicos. Además, se abre un nuevo horario: la traspasnoche.

Para finalizar, se podría decir que la radio durante las décadas estudiadas se convirtió en el medio por excelencia para acompañar al consumidor de música y noticias por su velocidad, practicidad y sencillez. El consumo de radio se caracterizó por no requerir de una atención exclusiva del oyente, ya que podía realizar diversos tipos de actividades mientras la escuchaba. De esta manera, la radio se repositona frente a la televisión, por las ventajas que ofrecía su consumo.



// BIBLIOGRAFÍA

- Agusti, M., y Mastrini, G. (2005). Radio, economía y política entre 1920 y 1945: de los pioneros a las cadenas. En Mastrini, G. (ed.). *Mucho ruido, pocas leyes. Economía y políticas de comunicación en la Argentina* (pp. 29-52). Buenos Aires: La Crujía.
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bosetti, O. (1994). *Radiofonías: Palabras y sonidos de largo alcance*. Buenos Aires: Colihue.
- Fernández, J. (1994). *Los lenguajes de la radio*. Buenos Aires: Atuel.
- Fratricelli, D. (2011). Los cambios de la programación radiofónica cuando aparece la televisión. *La Trama de la Comunicación*, 15, 119-132. Recuperado de <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/2353>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Korembli, A. (2007). Historias y relatos de vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas. En Korembli, A. (coord.). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Lindenboim, F. (2013). La conformación de una radiofonía comercial en Argentina. *Herramientas de la Red de Historia de los Medios*, 3 (9). Recuperado de http://www.rehime.com.ar/escritos/herramientas/herramienta_09.php
- Matallana, A. (2006). *Locos por la radio: una historia social de la radiofonía en la Argentina, 1923-1947*. Buenos Aires: Prometeo.
- Romo Gil, M. (2005). *Introducción al Conocimiento y Práctica de la Radio*. México: Diana.
- Tobi, X. (2008). El origen de la radio. De la radioafición a la radiodifusión y La presentación gráfica de la radio. En Fernández, J. (dir.). *La construcción de lo radiofónico*. Buenos Aires: La Crujía.
- Ulanovsky, C., Merkin, M., Panno, J. J., y Tijman, G. (1995). *Días de radio (1920-1959): Historia de la radio argentina*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

// Aproximaciones al estudio de films de género argentinos: *Alanís* (2017), de Anahí Berneri

// Approaches to Argentinian gender film studio: *Alanís* (2017), by Anahí Berneri

***María Eugenia López Snaider**
***Osvaldo Beker**

// RESUMEN

El presente trabajo indaga sobre dos cuestiones puntuales tomando como objeto una película argentina reciente: *Alanís*, estrenada en el año 2017. Tales cuestiones giran en torno, por un lado, al aspecto metadiscursivo generado a partir del estreno del film y, por otro lado, a la configuración de una mirada femenina en este texto audiovisual cinematográfico preciso. En efecto, la realización de Anahí Berneri, directora argentina autora de un puñado de títulos en los últimos diez años, construye aquí una historia que toma a una joven madre y prostituta (el papel es encarnado por Sofía Gala) que apuesta por dicho trabajo, más allá de cualquier instancia discriminatoria por distintos sujetos que pertenecen a su mundo inmediato. A partir de la consideración de un marco teórico pertinente (en el que contemplamos autores que se corresponden con las temáticas discutidas), nuestra intención es dilucidar de qué modo se configura aquí semejante temática, siempre tan espinosa y tan compleja, más allá de que estemos transitando por estos años momentos de apertura social y moral. Asimismo, nuestro objetivo está constituido por rastrear cuáles fueron las marcas valorativas que la película ha tenido en el universo metadiscursivo, es decir, en las reseñas y las críticas que se han hecho tras su estreno.

// PALABRAS CLAVE

Cine; Discurso; Género; Crítica.

// ABSTRACT

The current piece of work focuses on two punctual issues, taking as an aim one recent Argentinian film: *Alanís*, whose premiere was in 2017. Such issues are about, on the one hand, the metadiscursive aspect generated since the premiere of the film and, on the other hand, the configuration of a female look in this precise cinematographic audiovisual text.

* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. CABA, Argentina.

* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Universidad de Buenos Aires - Instituto Superior en Letras Eduardo Mallea. CABA, Argentina.

Thus, Anahí Berneri 's production, Argentinian director, author of a bunch of titles in the last years, makes here a story which takes a young mother and prostitute (the character is played by Sofía Gala) who bets for this work despite any discriminatory instance by different subjects that belong to her immediate world. After considering a relevant theoretical period (in which we consider authors who belong to the topics discussed), our intention is to explain how such subject matter is set, one which has always been so thorny and complex, although we are going through social and moral opening these years. Moreover, our aim is to establish what the principles the film has had in the metadiscursive universe were, that is to say, in the review and the criticisms that have been carried out since its premiere.

// KEYWORDS

Cinema, Discourse, Gender, Criticism.

// PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

López Snaider, M. E., y Beker, O. (2017). Aproximaciones al estudio de films de género argentinos: Alanís (2017), de Anahí Berneri. En R. Vieytes (dir.). *Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional* (pp. 36-41). Buenos Aires: EditUCES.

Introducción

Contextualicemos, antes de ir al objeto puntual de nuestras reflexiones, un poco sobre la historia del cine y su vínculo con el feminismo, el género y la identidad. Luego verifiquemos lo que la reseña periodística ha dicho sobre “Alanís”, y finalmente reflexionemos algunas cuestiones sobre la tesitura del propio film.

En los últimos 30 años, algunos de los primordiales libros de teoría y análisis del film fueron llevados adelante por integrantes del movimiento feminista: Teresa de Lauretis, Laura Mulvey, Annette Kuhn, Lea Jacobs o Kaja Silverman. El nombre dista de marcar únicamente la presencia femenina pues muchos hombres tales como François Jost, Raymond Bellour o Jean Baudry se conectan con una problemática que considera categorías como identidad, género, sexo, diferencia, clase, raza, identificación, placer visual, voyeurismo, narcisismo, etcétera. El piso estructural de la teoría fílmica feminista comenzó en los setenta, con los postulados del estructuralismo en la lengua, el marxismo, el análisis textual y algunos de los principios del psicoanálisis de Lacan. La publicación en 1972 de la revista *Women and Film* en San Francisco y la organización del 1er Festival de Cine de Mujeres de Nueva York marcaron el inicio de un trabajo que tuvo distintas etapas.

En nuestro corpus es tan evidente el despliegue de la mirada de una mujer, en los distintos instantes íntimos de esta prostituta madre Alanís, como por ejemplo en el momento del amantamiento-comunión, o en el deseo irrefrenable de esta profesional del amor por conseguir dinero rápidamente, o la mostración (para muchos incautos, ¡oh! excesivamente larga) de una circunstancia sexual-económica. En un cine dominado por el hombre la mujer es presentada como representación. Se la enfatiza como espectáculo, pero la mujer como mujer está ausente. En *Alanís*, la mujer es mujer, es representación, es objeto, es construcción y es punto de vista, pues así lo ha decidido Berneri, una directora que articula historias controvertidas, pero que muestra realidades muchas veces soslayadas: piénsese en su film “Un año sin amor”, del 2005, que trata sobre un muchacho enfermo de SIDA, quien encuentra a través de las prácticas sadomasoquistas la voluntad de seguir viviendo; o en “Por tu culpa”, del 2010, que se refiere a una madre acusada de maltrato infantil a partir de un accidente doméstico.

Laura Mulvey, en su artículo de 1975, “Visual pleasure and narrative cinema”, propone repensar esa cristalización de la imagen de la mujer como significante del orden patriarcal y objeto fetiche de la mirada masculina. En este sentido, Mulvey (1999) sostiene:

En un mundo ordenado por un desequilibrio sexual, el placer de mirar ha sido dividido entre el activo varón y la pasiva mujer. El cine crea una mirada, un mundo y un objeto, y a partir de ellos producen una ilusión cortada a la medida del deseo (p. 55).

Para esta autora fundamental, la trampa se halla en este “placer visual”: la pantalla aparenta ser un “espejo” en donde debe reconocerse el espectador, a partir de la mirada y los deseos de otro que está ausente. Berneri propone en *Alanís* una historia en la que hay una mostración obsesiva del cuerpo, del rostro, de la protagonista. Esa hipermarcación naturalmente desafía los cánones de la representación de una prostituta (recuérdese, en el plano metadiscursivo, una polémica declaración de Sofía Gala: “prefiero ser prostituta antes que moza”) y los innúmeros obstáculos que una sociedad como la nuestra y como hoy le presentan, fundamentalmente acrecentada por su simultáneo rol materno. En esta apurada cronología historiográfica sobre la copiosa bibliografía sobre el “cine femenino”, habrá que señalar que, con el tiempo, los textos se detienen en la cuestión del “género” (femenino y masculino) en función del sexo (hombre y mujer), sin confundirlos como sinónimos y nombrando al “género” como una pura construcción de índole netamente cultural. Berneri carga con esas diádas y las enfatiza abordando un oficio que aún hoy, en el 2017, despierta encendidas polémicas y prejuicios: Alanís es una joven prostituta y madre, mujer ante todo, pero que está perfilada, semblanteada, representada, configurada, como una defensora de su trabajo y una abnegada madre. Berneri mezcla ambas cosmovisiones e invita a sumergirse y a ahondar en la reflexión sobre ambos roles, entrelazados (no separados) en el decurso de una diégesis cargada de situaciones violentas e injustas que muestran el vacío legal.

Metadiscursos en torno a Alanís

Asomémonos ahora un poco a lo que ha señalado el metadiscurso. Como es de esperar, *Página 12*, a través de Juan Pablo Cinelli, ya titula de una manera felizmente tendenciosa e intertextualizada con la famosa canción tanguera: “En la lucha, que es cruel y es mucha” (Cinelli, 2017, p. 43). En ese paratexto, que es el más evidente, ya coloca a la protagonista como víctima de un contexto adverso. En su bajada continúa con una mirada desprejuiciada: “La directora vuelve a mostrar el mundo hostil al que se enfrenta una mujer, pero desde un costado amoroso” (Cinelli, 2017, p. 43). Como se advierte, no hay posiciones evaluativas sobre la prostitución, y tan es así que ni siquiera se nombra el oficio. “Alanís”, que cosechó premios en el Festival de San Sebastián hace pocas semanas, fue reseñada de manera laudatoria también en *Clarín*, por Nazareno Brega. Su nota lleva por nombre “Es mi cuerpo y hago lo que quiero”, y anticipa algo que en el texto central parece contundente: a la mujer se la configura más como madre que como prostituta, a la inversa del modo en que podrían enumerarse los atributos de Alanís (Brega, 2017, p. 38).

Alanís es la última película de la directora argentina Anahí Berneri, estrenada el pasado 21 de septiembre. Su estreno se desarrolló en medio de un polémico debate entre las distintas posturas a favor y en contra de regularizar el trabajo sexual. De forma resumida, existen tres posturas que engloban esta problemática: abolicionista, reglamentarista y prohibicionista. En la actualidad, Argentina asume una posición abolicionista, ya que no penaliza el ejercicio pero sí penaliza a las personas que lo inducen. Según el código 125 bis del Código Penal: “El que promoviere o facilitare la prostitución de una persona será penado con prisión de cuatro (4) a seis (6) años de prisión, aunque mediare el consentimiento de la víctima”. De la mano se suma el artículo 127: “Será reprimido con prisión de cuatro (4) a seis (6) años, el que explotare económicamente el ejercicio de la prostitución de una persona, aunque mediare el consentimiento de la víctima” (Código Penal, 2017, p. 152). El objetivo es combatir la trata de personas y eliminar la figura del proxeneta. Y es en este contexto en el que se inicia el relato de la película, donde Giselle, la compañera de piso y amiga de Alanís, es acusada de proxeneta y se la llevan detenida.

Esta detención desencadena una serie de acciones que derivan en la protagonista perdiendo su departamento y su red de clientes, lo que la lleva a que buscar, junto con su hijo Dante de un año y medio, un nuevo lugar para vivir.

Alanís es trabajadora sexual y mamá. Antes de su llegada a la capital, solía vivir en el conurbano pero decidió mudarse tras el nacimiento de su hijo. Al ser interrogada por un funcionario público sobre las razones de la mudanza, la protagonista explica que no quiere que en el barrio conozcan a Dante como “el hijo de puta”. “Putá” se define como sinónimo malsonante de “prostituta”, entendida esta última como persona que mantiene relaciones sexuales a cambio de dinero. Además, “hijo de puta”, más que referirse a concretamente una persona cuya madre es trabajadora sexual, es una versión malsonante que lleva a pensar en una “mala persona”. El sentido denotativo le deja su lugar al connotativo. En este caso, se habla de una connotación enunciativa ya que aporta información sobre la situación comunicativa. Entre otras cosas, las circunstancias socio-culturales. Dentro de las connotaciones enunciativas se encuentran las connotaciones axiológicas, puesto que su función es la de impartir un juicio de opinión por parte del sujeto de la enunciación (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p. 66). Este juicio de valor no es estable sino todo lo contrario. Varía según los cambios en el contexto en el que se desarrolla. Pero la imposición de un valor sobre otro no es un hecho aleatorio sino que es producto de la lucha de clases, y el signo es donde se disputa. Tal como lo define Voloshinov, “todo producto ideológico posee una significación, representa, reproduce, sustituye algo que se encuentra fuera de él, esto es, aparece como *signo*. Donde no hay signo, no hay ideología” (Voloshinov, 2001, p.229). Las bases determinan el signo y este refleja y refracta a su vez las bases en sus procesos de producción. Este insulto forma parte de nuestros intercambios comunicativos cotidianos y excede la temática de la prostitución. Tal como explica Voloshinov, los signos surgen en el proceso de interacción entre conciencias individuales, situando lo ideológico entre los individuos organizados como un medio de comunicación. Y la palabra, el fenómeno ideológico por excelencia, es el medio ideal de la comunicación social (Voloshinov, 2001, p. 231).

A manera de conclusión: acerca de los roles en el cine

El cine tradicional impone una pasividad en la figura femenina, objeto que busca ser conquistado, y una actividad en la figura masculina, sujeto que busca cumplir su deseo. Tal como explica Laura Mulvey en el artículo “Placer visual y cine narrativo”, a la mujer en este tipo de cine se le impone el rol de portadora de sentido, y no de productora del mismo:

En un mundo ordenado por el desequilibrio sexual, el placer de mirar se ha escindido entre activo/masculino y pasivo/femenino. La mirada determinante del varón proyecta su fantasía sobre la figura femenina, a la que talla a su medida y conveniencia. En su tradicional papel de objeto de exhibición, las mujeres son contempladas y mostradas simultáneamente con una apariencia codificada para producir un impacto visual y erótico tan fuerte, que puede decirse de ellas que connotan “para ser mirabilidad” (Mulvey, 1999, p. 82).

Esa exhibición del cuerpo de la mujer con fines eróticos funciona en dos niveles: como objeto erótico dentro de las diégesis, para los personajes; y como objeto erótico por fuera de la diégesis, para el espectador que está entre el público. Pero esta sexualización no puede recaer sobre la figura masculina porque, tal como explica la autora y siguiendo con los principios de la ideología dominante (el patriarcado) y de las estructuras psíquicas que las sustentan, el hombre no quiere ver otros hombres exhibiéndose. Se impone, ante todo, la heteronormatividad. Su papel no es el de atraer la mirada sino el de desplegar la trama. Su encanto, por su parte, reside en la identificación del espectador con el personaje masculino, representación del ego ideal. Sin embargo, la figura femenina muta y deja de exhibirse cuando finalmente se enamora del protagonista y se transforma en su propiedad. Pierde su erotismo exhibicionista, queda sometido a la estrella masculina.

Y es, nuevamente, a través de la identificación que el espectador también puede poseerla. Alanís, por el contrario, presenta roles femeninos que no respetan esta pauta y descarta los códigos cinematográficos dominantes. Los desnudos, que tradicionalmente hacen alusión a escenas con carga erótica, hacen alusión a momentos cotidianos de la protagonista, ya sea amamantando a su hijo o limpiando el baño tras orinar. En contraposición, la escena de sexo que se desarrolla con un cliente en un albergue transitorio conforma un anticlímax, en un plano donde la cámara se focaliza en su rostro y no en su cuerpo. El gran imaginador no presenta una mirada machista.

La protagonista recupera su autonomía y es ella la que activa la trama. La figura de madre, tradicionalmente considerada como no asexuada, se suma a la de una mujer que trabaja como trabajadora sexual pero no se vuelve, por eso, objeto sexual. Su autonomía laboral, que el Estado y sus instituciones (representantes del patriarcado) ponen en duda, son las que le permiten hacer uso de su cuerpo como quiera, poniendo sus propias reglas y no perdiendo su estatus de sujeto por el de objeto.

Por más que la película no toma una postura en particular, su personaje sí lo hace. Se puede ver cómo pudiendo irse a un albergue o trabajando limpiando casas, Alanís vuelve a la calle. La posición abolicionista asume que el trabajo sexual se traduce necesariamente como explotación, mientras que la reglamentarista cuestiona qué trabajo no sería explotación en un sistema capitalista. La protagonista prefiere, en vez de vender su cuerpo para limpiar baños, hacerlo con fines sexuales. La sociedad, no obstante, responde estigmatizando esta decisión e incluso infantilizándola. Esto queda claro en la conversación inicial que tiene Alanís con la asistente social, tras la redada en su departamento.

Parecería que el jurado de San Sebastián ha apreciado estas configuraciones artísticas e ideológicas de la directora Anahí Berneri. Parecería además que hay que reflexionar, increíblemente hoy, todavía, en el 2017, sobre la humanidad de una prostituta. Todas estas representaciones son puestas en discusión en “Alanís”, menos para provocar que para visibilizar, un film inteligente, flagrante, que invita a la discusión.

// BIBLIOGRAFÍA

- Brega, N. (20 de septiembre de 2017). Alanís: Es mi cuerpo y hago lo que quiero. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/espectaculos/cine/alanis-cuerpo-hago-quiero_0_B110ilgjZ.html
- Cinelli, J. (21 de septiembre de 2017). En la lucha, que es cruel y es mucha. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/64144-en-la-lucha-que-es-cruel-y-es-mucha>
- Código Procesal Penal de la Nación (2017). Buenos Aires: Editorial Errepar.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- De Lauretis, T. (2005). *Diferencias*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Mulvey, L. (1999). *Placer visual y cine narrativo*. Barcelona: Paidós.
- Volóshinov, V. (2001). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

LA INVESTIGACIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE LA COMUNICACIÓN:

CREATIVIDAD Y DISEÑO

| PLANTEOS ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN. EL CASO DE LOS ESTUDIOS SOBRE MÚSICA EN EL CONTEXTO ACTUAL LATINOAMERICANO |

| DISEÑO DE INFORMACIÓN: ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN. UNA PROPUESTA DE TRABAJO PARA SU VISUALIZACIÓN EN DIEZ PASOS |

// Planteos acerca de la investigación-creación.
El caso de los estudios sobre música en el
contexto actual latinoamericano

// Approaches about research-creation.
The music studies case in the present
Latin-American context

***Alejandro Brianza**

// RESUMEN

Desde hace ya al menos dos décadas, la concepción de la práctica artística es entendida como proceso de investigación en algunos ámbitos de desarrollo de conocimiento científico, como lo son algunas universidades y centros especializados de investigación. Esta perspectiva, con el correr del tiempo fue adquiriendo importancia y creciendo fuertemente en Latinoamérica, de la mano de investigadores - creadores sumamente comprometidos con el hecho.

Este texto aborda una serie de ideas que son el germen y los primeros planteos de mi trabajo de tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica, que apunta a explorar los terrenos que la práctica artística y la práctica científica comparten en el contexto actual de investigación - creación latinoamericano. Así, se busca entender cómo estas prácticas se ven implicadas una con la otra, aunque se desarrollen en diferentes espacios epistémicos. Focalizando especialmente en la medida en que la práctica artística musical es reconocida y apropiada como proceso de investigación en los espacios que proponen las distintas instituciones y los actores que las conforman, se diseñó una serie de entrevistas con grandes referentes latinoamericanos de la investigación - creación, que si bien está en proceso, deja entrever algunas problemáticas que son recurrentes y que se plantearán a continuación partiendo de las ideas preponderantes de los primeros cuatro encuentros, realizados con el Dr. Antenor Ferreira, entrevistado en Brasilia en el marco del simposio internacional Understanding Visual Music 2015; la Dra. Elsa Justel, reconocida compositora argentino-francesa directora de Fundación Destellos, entrevistada en Mar del Plata en la sede de la fundación; y los Dres. Pablo Di Liscia y Ricardo Dal Farra entrevistados ambos en la Ciudad de Buenos Aires en encuentros pautados especialmente para debatir acerca de esta temática.

// PALABRAS CLAVE

Investigación; Creación; Latinoamérica; Ciencia.

* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Universidad del Salvador. CABA, Argentina. Universidad Nacional de Lanús. Lanús, Argentina.

// ABSTRACT

For at least two decades, the artistic practice idea is understood as a research process in some areas of scientific knowledge development, such as some universities and specialized research centers. This perspective, as time has gone by, has been acquiring importance and growing strongly in Latin America, together with researchers - creators highly committed to the fact.

This text deals with a series of ideas that are the germ and the first questions of my thesis work in the Scientific Research Methodology Master's that points out to explore the fields that artistic practice and scientific practice share in the current context of research - Latin American creation. Thus, it is necessary to understand how these practices are involved with each other, although they are developed in different epistemic spaces. Focusing especially as musical artistic practice is recognized and appropriate as a research process in the spaces proposed by the different institutions and actors that constitute them, a series of interviews were designed with great Latin American research referents - creation, which despite being in process, lets us glimpse some of the recurring problems that will arise from the prevailing ideas of the first four meetings carried out with Antenor Ferreira, interviewed in Brasilia within the international symposium Understanding Visual Music 2015; Elsa Justel, renowned Argentinian-French composer and director of Fundación Destellos, interviewed in Mar del Plata at the Foundation's office; and Pablo Di Liscia and Ricardo Dal Fara interviewed both in the City of Buenos Aires in meetings specially designed to discuss this subject matter.

// KEYWORDS

Creation, Latin-American, Science.

// PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Brianza, A. (2017). Planteos acerca de la investigación-creación. El caso de los estudios sobre música en el contexto actual latinoamericano. En R. Veytes (dir.). *Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional* (pp. 44-50). Buenos Aires: EditUCES.

Introducción

Desde hace ya al menos dos décadas, la concepción de la práctica artística es entendida como un proceso de investigación en algunos ámbitos de desarrollo de conocimiento científico, como lo son algunas universidades y centros especializados de investigación. Esta perspectiva, con el correr del tiempo adquirió importancia y creció fuertemente en Latinoamérica, de la mano de investigadores-creadores sumamente comprometidos con el hecho.

Este texto aborda una serie de ideas que son el germen y los primeros planteos de mi trabajo de tesis en la Maestría en Metodología de la Investigación Científica (UNLA), que apunta a explorar los terrenos que la práctica artística y la práctica científica comparten en el contexto actual de investigación-creación latinoamericano. Así, se busca entender cómo estas prácticas se ven implicadas una con la otra, aunque se desarrollen en diferentes espacios epistémicos.

Haciendo foco especialmente en el modo en que la práctica artística musical es reconocida y apropiada como proceso de investigación en las distintas instituciones, se realizó, a partir de los conceptos presentes en las producciones de Arfuch (1995) y Valles (1997), una serie de entrevistas con grandes referentes latinoamericanos de la investigación-creación. Si bien este trabajo está en proceso, deja entrever algunas problemáticas que son recurrentes, las cuales serán planteadas a continuación partiendo de las ideas preponderantes de los primeros cuatro encuentros. En los mismos participaron el Dr. Antenor Ferreira, entrevistado en Brasilia en el marco del simposio internacional *Understanding Visual Music 2015*; la Dra. Elsa Justel, reconocida compositora argentino-francesa y directora de Fundación Desteellos, entrevistada en Mar del Plata en la sede de la institución; y los Dres. Pablo Di Liscia y Ricardo Dal Farra, entrevistados ambos en la Ciudad de Buenos Aires, en encuentros pautados especialmente para debatir acerca de esta temática.

El arte en la academia

Una de las primeras recurrencias entre los entrevistados es abordar, cada uno desde su posición actual o desde sus experiencias previas, el lugar que se le da al arte en el ámbito académico universitario. A partir del intercambio, queda en evidencia que existe cierta resistencia o prejuicio –como lo hay también desde las ciencias duras con respecto a las ciencias sociales– entre los investigadores de la comunidad científica en general con aquellos relacionados a la esfera de la investigación artística. Sin embargo, si el arte tiene su lugar dentro de las universidades, el artista inserto en la estructura académica no debería quedar relegado de forma negativa.

Refiriéndonos puntualmente a la práctica musical, y más específicamente a la composición, entendemos que componer no es equivalente en su totalidad a investigar. Aparece aquí entonces una idea que Milton Babbitt publicaría en 1958, en la revista norteamericana *High Fidelity*, que plantea diferenciar la actividad artística de la científica, pero preguntándose si esa diferenciación tiene una magnitud tal como para que la universidad dé la espalda y niegue su apoyo a los artistas creadores. Esta idea sería retomada posteriormente por Úrsula San Cristóbal y Rubén López Cano (2014) a partir del término “homologación”. Ciertamente, realizar una creación artística no es lo mismo que investigar. En cada caso, se parte de distintas realidades epistémicas que no se pueden confundir, pero la universidad puede considerar estas producciones y tomarlas con el mismo valor, ya que presentan indicadores de producción que les son propios y comparten el rigor con el cual fueron construidas. En otras palabras, desde este punto de vista no se pueden comparar las producciones artísticas con las rigurosamente científicas; pero si ambos productos son el resultado de investigaciones radicadas en la universidad, la misma debe asegurar las posibilidades de desarrollo y financiamiento para ambas actividades, difundiendo sus resultados y valorándolas por igual.

Continuando en esta línea, la creación de los artistas que trabajan en la universidad, por el hecho de estar enmarcada en ese ámbito, tiene como objetivo la generación de conocimiento y su posibilidad de transferencia.

Es decir, busca transmitir ese conocimiento desde el investigador-creador formado hacia el investigador-creador en formación. En este punto entran en juego otras cuestiones tangenciales. Por ejemplo, si un artista debe enseñar su propia técnica y lenguaje a sus estudiantes o si debe enseñar a partir de reglas generales, impulsando que cada quién realice su propio recorrido; también, si el artista debe enseñar su propia obra o si debe trabajar con obras consideradas clásicas o al menos ajenas. De todas formas, sea cual sea la postura que se tome al respecto, la labor del artista dentro de la universidad sigue siendo la de generar conocimiento susceptible de ser transferido, puesto que las obras no tienen la capacidad de transferir por sí solas.

Distintas aproximaciones entra la investigación y el arte

Desde el principio de los tiempos, las manifestaciones musicales estuvieron ligadas a un riguroso desarrollo de técnicas, teorías y variedad de tecnologías. Esto no hacen más que poner en evidencia la estrecha relación que guarda el arte con la producción de conocimiento: métodos de aprendizaje para todos los instrumentos, entrenamientos ligados al desarrollo de las habilidades de los intérpretes; teorías que respaldan universos musicales tales como la modalidad, la tonalidad, el atonalismo, el serialismo; el diseño de los instrumentos y la elección de los materiales para su construcción.

En este campo, la producción y puesta en práctica del conocimiento deviene en tres modalidades de aproximación entre la investigación y el arte, que se diferencian por su tipo de aplicación. Esta forma de categorizar fue ideada por Christopher Frayling, quien en 1993 ofrece una conferencia a la comunidad del campo del diseño, titulada “Research in Art and Design” –Investigación en Arte y Diseño– que se convirtió en una especie de clásico y fue retomada posteriormente por múltiples autores para analizar, justificar y promover diversas acciones en pos de la aceptación de este modelo de trabajo, haciendo su lógica transposición desde el diseño al campo artístico en general (Mäkelä y colaboradores, 2001; Borgdorff, 2010; Findeli 2008; Herrera Batista, 2010; San Cristobal y López Cano, 2014; entre otros).

Siguiendo a Frayling (1993), en primer lugar encontramos la investigación sobre el arte. Si nos referimos a la música, puede pensarse en disciplinas como la musicología y la etnomusicología. En líneas generales ambas se ocupan de describir a la música en términos históricos, atendiendo al patrimonio musical existente y relacionando fuertemente a las diferentes estéticas musicales como procesos dependientes del desarrollo cultural. Los estudios musicológicos tienen distintas orientaciones, pudiendo desde indagar la vida y obra de un compositor o la producción musical de una determinada corriente estilística, hasta generar una opinión crítica de una obra. Esto siempre adaptándose a los mecanismos de investigación formal convencionalmente aceptados, motivo por el cual se inserta con facilidad como una ciencia social más en las instituciones.

Un segundo tipo de aproximación es la investigación para el arte: el desarrollo de tecnologías y herramientas contemplando desde la más antigua flauta fabricada en hueso o bambú hasta un software aplicado a la composición basado en operaciones algorítmicas. Umberto Eco (2008) aborda este tema y plantea al respecto que la música de todas las épocas, exceptuando la vocal, se ha producido por medio de máquinas, postulando que los instrumentos no son ni más ni menos que complejas máquinas capaces de emitir sonidos cuando las maneja un técnico. Estas máquinas, y la tecnología que involucra su puesta en práctica, son el producto de un desarrollo de conocimiento aplicado pensado para tal fin. La investigación para el arte también se adapta a los procedimientos de investigación formales estipulados por las instituciones, valiéndose de los aportes de distintas disciplinas como la física acústica, la organología, el diseño industrial o la programación.

Por último, tenemos a la investigación en arte. Este es el punto crítico al que intentamos aproximarnos para entenderlo en profundidad. San Cristóbal y López Cano (2014) plantean que en la actualidad no hay una respuesta clara para quienes se preguntan qué es la investigación *en arte*, investigación artística o, de acuerdo con su tradición de origen francófona, *la recherche-crétation*.

Sin embargo, atendiendo a esta problemática, Sophie Stévançe y Serge Lacasse esbozan una posible definición de investigación-creación, entendiéndola como una investigación establecida a partir de un proceso de creación que vela en su camino por una producción artística acompañada de un discurso de naturaleza teórica (Stévançe y Lacasse, 2013). La investigación-creación se interesa por entender, reflexionar y conceptualizar la práctica artística a la vez que forma parte de ella. Adentrémonos entonces a entender cómo, a partir de esta definición, se sitúan los testimonios de los cuatro entrevistados.

Investigadores y creadores

Un punto de común puede establecerse entre los primeros cuatro protagonistas de esta serie de entrevistas, que es su propia aproximación a la investigación formal. Como se mencionó, todos ellos tienen grado de doctor, a raíz de lo cual, entendemos que tienen un camino institucional recorrido: Antenor Ferreira es Doctor en Composición; Pablo Di Liscia en Humanidades y Artes; Elsa Justel en Estética y Ricardo Dal Farra en Estudio y Práctica de las Artes.

Es cuanto menos llamativo que en todos los casos sus trabajos finales de doctorado formalizaron académicamente un camino que ya recorrían hace tiempo como artistas por fuera de la academia, o al menos prescindiendo del marco formal, movidos por su propia curiosidad o intereses, y necesariamente llevando a cabo un proceso más largo que el plan de estudios que un doctorado propone.

El camino hacia esta formalización proviniendo desde el campo artístico se debe a varias razones. Entre ellas, el reconocimiento e invitación a artistas para integrar con sus proyectos el cuerpo de investigadores de la universidad es un punto clave: en la actualidad, es muy común que las dedicaciones docentes se dividan en tareas de docencia y de investigación, generando así las condiciones propicias para el desarrollo científico en el ámbito artístico.

Ricardo Dal Farra advierte, por otro lado, un cambio gradual de paradigma en lo que respecta a la concepción que se tiene desde las universidades respecto al estudio de las distintas ramas que tiene el arte hoy en día. En el pasado se buscó compartimentar las estructuras, dividiéndolas por especialidades esencialmente para poder realizar una medición efectiva en los resultados. Sin embargo, con el correr del tiempo, esta división se convirtió en un factor limitante. En la actualidad ya se comenzaron a romper estos compartimientos, entrecruzándose las zonas. Esto le permite al artista que se dedica a la investigación-creación –y que proviene de un área específica– poder encarar el estudio de la artes integralmente, mezclando, por ejemplo, las ciencias duras con las ciencias sociales en cualquier combinación posible, permitiendo cada vez más la posibilidad de encontrar un espacio propicio para continuar sus estudios.

Algunas reflexiones

Para recapitular, aunque se trate de una aproximación inicial al tema, a partir de estos primeros encuentros toman forma algunos conceptos que se perfilan como centrales en la cuestión de la investigación-creación.

En primera instancia, la vaguedad de la definición de la investigación en arte: además de tener distintas denominaciones según la tradición de cada país, o el enfoque teórico desde donde se la aborda, cuando la investigación es principalmente práctica los límites son difusos y las definiciones insuficientes.

En segundo término, atendiendo a las modalidades de aproximación entre la investigación y el arte, entendemos que estas nuevas metodologías en investigación-creación no reemplazan a los procesos tradicionales, sino que los complementan y mantienen con ellos una estrecha relación, funcionando como un círculo virtuoso. Para entenderlo fácilmente, Elsa Justel menciona en su entrevista la historia de Jean Claude Risset, que desde la década del sesenta se propuso estudiar el timbre.

A partir de sus investigaciones, surgió la necesidad de desarrollar software específico para un análisis cada vez más especializado, pero que después a su vez sirvió a los compositores para ampliar las opciones a la hora de producir material sonoro para sus creaciones, influyendo directamente en la sonoridad de las obras futuras. Investigación sobre, para, y en arte están absolutamente interrelacionadas y se nutren continuamente.

Para concluir, retomo una interesante idea de Ricardo Dal Farra: podemos decir que el trabajo teórico de una investigación artística puede no estar escrito, pero sí está presente en la mente del artista. Es su trabajo como integrante de una universidad, el investigador-creador aprovecha las condiciones que posibilitan la creación, pero también debe ser consciente de la responsabilidad –sino la obligación– de generar un conocimiento que se pueda compartir y multiplicar en la comunidad.

// BIBLIOGRAFÍA

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

Babbitt, M. (1958). Who cares if you listen. *High Fidelity* Massachusetts: ABC Consumer Magazines.

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de ciencias de la danza*, 13, 25-46.

Eco, U. (2008). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Tusquets.

Findeli, A., Brouillet, D., Martin, S., Moineau, C. & Tarrago, R. (2008). Research Through Design and Transdisciplinarity: A Tentative Contribution to the Methodology of Design Research. *En Focused -- Current Design Research Projects and Methods* (pp. 67-91). Zurich: Swiss Design Network.

Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers*, 1 (1), 1-5.

Herrera Batista, M. Á. (2010). Investigación y diseño: reflexiones y consideraciones con respecto al estado de la investigación actual en diseño. *No Solo Usabilidad*, 9. Recuperado de http://www.nosolousabilidad.com/articulos/investigacion_diseno.htm

Mäkelä, M., Nimkulrat, N., Dash, D. P. & Nsenga, F. (2001). On Reflecting and Making in Artistic Research. *Journal of Research Practice*, 7 (1).

San Cristóbal, Ú. y López Cano, R. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Cataluña: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

Stévance, S. y Lacasse S. (2013). *Les Enjeux de la recherche-crédation en musique: institution, définition, formation*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

// Diseño de Información: Estrategias y metodologías para la organización de la información. Una propuesta de trabajo para su visualización en diez pasos

// Information Design: Strategies and methodologies for information organization. A work proposal for its visualization in ten steps

***Sebastián Gallo**

// RESUMEN

El objetivo de este artículo es exponer –en especial para su aplicación en el aula– una propuesta que se pueda utilizar como herramienta para el desarrollo de una infografía, partiendo de una serie de pasos como una metodología de pensamiento de diseño de un proyecto. Para ello, nos hemos centrado en el diseño de información y en las infografías como piezas de visualización. Esta propuesta no es exclusiva de este tipo de piezas sino que es aplicable a cualquier proyecto de diseño.

// PALABRAS CLAVE

Diseño de Interacción de Información; Infografía; Comunicación visual; Partido conceptual; Pensamiento de diseño.

// ABSTRACT

The aim of this article is to expose -specially in classroom application- a proposal that can be used as a tool for the infographic development, starting from a set of steps as a thinking methodology of project design. For this effect, we have focused on the information design and infographics as visualization pieces. This proposal is not exclusive for this type of pieces but it is applicable to any design project.

// KEYWORDS

Information Interaction Design; Infographic; Visual communication; Conceptual party; Design Thinking.

// PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Gallo, S. (2017). Diseño de Información: Estrategias y metodologías para la organización de la información. Una propuesta de trabajo para su visualización en diez pasos. En R. Veytes (dir.), *Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional* (pp. 51-67). Buenos Aires: EditUCES.

Introducción

El objetivo de este artículo es exponer –en especial para su aplicación en el aula– una propuesta metodológica que se pueda aplicar como herramienta para el desarrollo de una infografía y que sea aplicable a cualquier otra pieza de diseño de interacción de la información, a partir de una serie de pasos.

Cuando estamos en el aula frente a un curso, el gran desafío está en desarticular el proceso de diseño de una pieza en particular y, así, describir una secuencia lógica de pasos. Estos pasos –que separados no significan mucho para los alumnos– cuando se los muestra encadenados, presentan una metodología concreta para abordar una problemática del diseño.

Nuestro objeto de estudio será la propia disciplina del diseño como método de resolución de problemas visuales, a través de estrategias comunicacionales, donde el usuario y el ambiente son el centro de la investigación. Para ello se propone una investigación empírica donde el relato visual crea experiencias interactivas que son recibidas por los sentidos del usuario desde interfaz física o virtual.

Desde el diseño de interacción de información, y con la infografía como ejemplo de pieza comunicacional a desarrollar, se propone una metodología de diez pasos en el proceso de diseño, para la resolución de un problema de comunicación visual centrado en el usuario y su ambiente.

¿Qué es el Diseño de Información (DI)?

Si observamos la imagen de la Figura 1 seguramente no veremos más que una sucesión de números ordenados sin un sentido lógico. Pero, cuando a esos números se les agregan paréntesis –Figura 2–, advertimos que esa sucesión se convierte en un número telefónico. Este salto fue obra del diseñador, artista y director checo Sutnar, quien emigró hacia Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial y, por encargo de la compañía telefónica Bell, organizó la guía de teléfonos.

Al agregar estos paréntesis a los números telefónicos lo que hizo fue, en cierto modo, empezar a pensar el diseño de una manera más funcional. Sutnar fue el primero en usar paréntesis para separar los códigos de áreas y de países en los números telefónicos. Con este simple cambio de diseño demostró la preponderancia de la funcionalidad sobre la estética, así como también la importancia de organizar la información para poder alcanzar una solución efectiva (Visocky O’Grady, 2008). Por ello es considerado el progenitor de la disciplina del Diseño de Información, que abarca enfoques y metodologías que van más allá del diseño puramente visual.

Figuras 1 y 2.

542227423708
+54 (2227) 423 708

Fuente: Elaboración propia.

El término “Diseño de Información” (o *Information Design*; en adelante, DI) se utiliza en Estados Unidos desde 1950. Pero recién a partir de las décadas de 1980 y 1990 el término empieza a resonar fuertemente y a tener algunas definiciones concretas: “diseño inclusivo”, “diseño para todos”, “diseño empático”, “habilidad y práctica de presentar información para que la gente pueda usarla eficiente y eficazmente”, “(proceso de) analizar, organizar, entender, solucionar y diseñar”, “presentación efectiva de la información”, “proceso de diseño (planificación) aplicado a la comunicación de la información (al contenido, el lenguaje y la forma)”¹; estas son solo algunas de las definiciones, aunque resultan, a nuestro entender, excesivamente amplias para la disciplina.

¹ En el sitio web de IDA (Asociación de Diseño de Información, creada en 1991) también encontramos definiciones acerca de los diseñadores de información. Estos “se preocupan por...”: “crear información útil”, “crear comunicaciones claras, organizadas y concisas (en cualquier idioma) que sean fáciles de leer, entender y usar”, “la configuración de información sobre una superficie, y lo que ocurre cuando los usuarios interactúan con ella” y por “cualquier situación en el que la información compleja y crítica tiene que ser comunicada, y donde la escritura clara y el diseño puede ayudar” (Information Design Association, 2014).

En este trabajo nos quedaremos con las palabras del estadounidense Horn (2000), quien se dedica específicamente al estudio de las ciencias políticas y ha trabajado sobre el DI, y lo define como el arte y la ciencia de la preparación de la información para un uso eficiente y eficaz [Figura 3].

¿Por qué nos interesa específicamente esta definición? Horn hace referencia a tres grandes áreas que intervienen en el DI: arte y ciencia, información y uso.

- Información: se debe entender, analizar y definir estrategias y metodologías para la organización de la información.

- Uso: se debe hacer foco específicamente en el usuario y volver la información significativa y funcional para él.
- Ciencia y arte: ámbitos donde se experimentan nuevas vías para visualizar la información.

A partir de la definición que propone Horn, con la mirada en estos tres puntos, podríamos hacer una conexión –en lo que vamos a tomar ahora como una definición del DI que nos resulta interesante para trabajar– con lo que Shedroff (1999) denomina Diseño de Interacción de la Información (DII), que es la intersección de las disciplinas de Diseño de Información, Diseño de Interacción y Diseño Sensorial (Figura 4).

Figuras 3 y 4



NATHAN SHEDROFF (1999), *Information Interaction Design: A Unified Field Theory of Design*. Jacobson, R. E. (ed.), *Information design*. CAMBRIDGE, MA: MIT PRESS.

Fuente: Elaboración propia a partir de Horn (2000) y Shedroff (1999).

Diseño de Interacción de Información (DII): de los datos al conocimiento

Las raíces del DI están en la publicidad y en el diseño gráfico. El DI direcciona la organización y presentación de los datos, transformándolos en información significativa; el objetivo más importante de la comunicación efectiva es la claridad. Para Shedroff (1999), el DII, como sostiene en su definición, es una intersección entre tres disciplinas: el Diseño de Información, el Diseño Interactivo y el Diseño Sensorial (Figura 5).

El autor señala que a partir de la experiencia es como adquirimos conocimiento, es decir, a partir de experiencias buenas y malas. En este sentido, para Shedroff (1999) los datos pueden transformarse en información significativa, la cual a su vez se convertirá en conocimiento y, ulteriormente, en un saber.

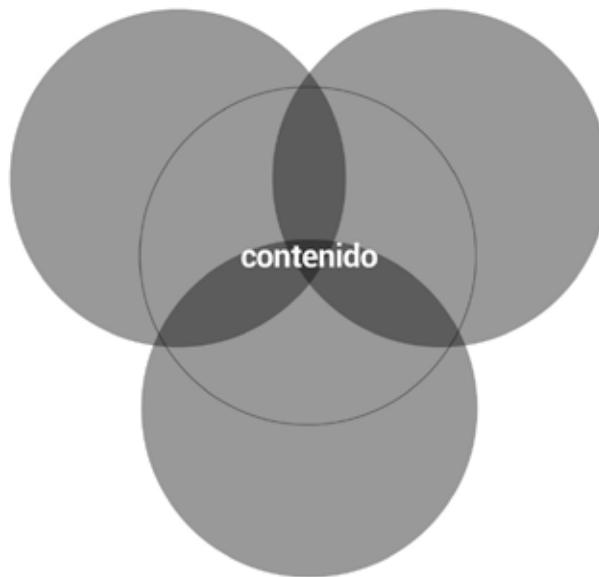
Cuando el productor se acerca al dato –que puede ser descubierto, compilado, creado, investigado o buscado–, este es solamente un dato abstracto, que está ahí para devenir realmente en información y poder ser utilizado; pero para que pueda ser transformado en información debe ser organizado de alguna manera. Shedroff propone siete tipos: por alfabeto, por ubicación, por tiempo, por continuidad, por número, por categoría o al azar. Cuando interactúa con el usuario a partir de diferentes estímulos, esa información es factible de ser incorporada como conocimiento –posiblemente a través de una metáfora o mediante alguna experiencia narrativa sensorial particular– y, cuando este conocimiento adquirido es entendido por el usuario, este lo incorpora como saber propio (Figura 6). Para que el proceso completo se lleve a cabo deben intervenir el DI y la creación de experiencias, lo que requiere conocer a la audiencia, sus necesidades, intereses, habilidades, etcétera.

Figuras 5 y 6



Nathan Shedroff
Diseñador industrial
San Francisco, CA

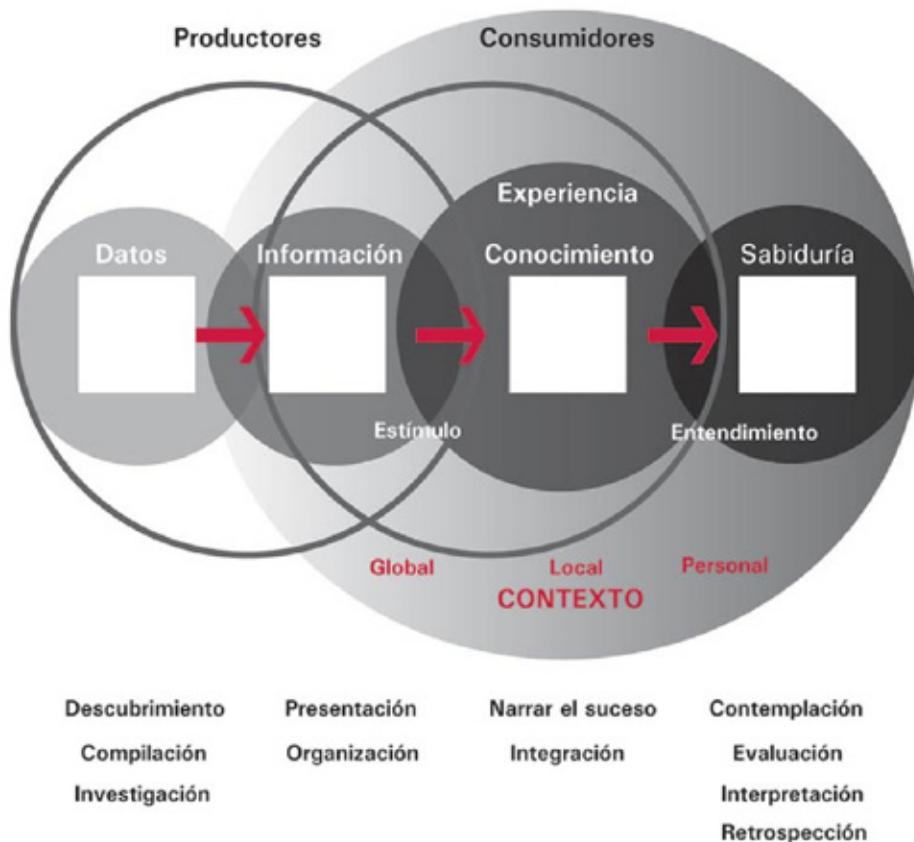
DISEÑO DE
información



DISEÑO DE
interacción

DISEÑO
sensorial

De los datos al conocimiento



NATHAN SHEDROFF (1999), *Information Interaction Design: A Unified Field Theory of Design*. Jacobson, R. E. (ed.), *Information design*. CAMBRIDGE, MA: MIT PRESS.

Fuente: Elaboración propia a partir de Shedroff (1999).

Diseño de Interacción: contenidos llenos de experiencias. Creación y narración de historias

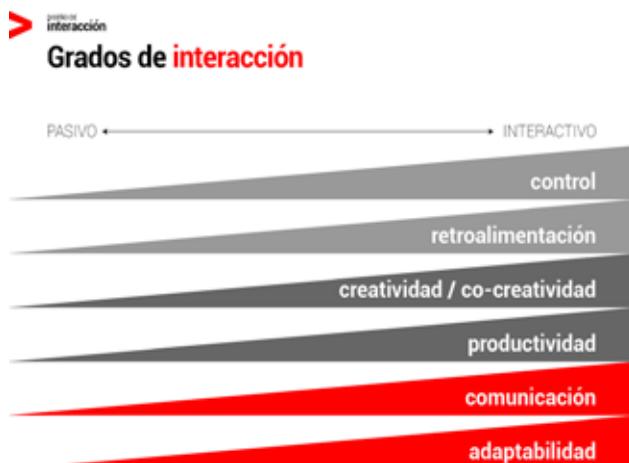
El DI es la creación y narración de historias a través de la experiencia; consiste en cómo el consumidor se acerca a la información y la recibe a partir de una experiencia particular. Este tipo de diseño está centrado en el usuario y prevé todas las experiencias como una serie continua de interactividad. Esto implica conocer quién es el usuario/a y cuáles son los elementos narrativos que comprende, para que interactúe con esa información, la reciba y la pueda convertir, como decíamos anteriormente, en saber.

Lo que diferencia a la interactividad es el control que la audiencia tiene sobre las herramientas y la habilidad para

producir y crear contenido. Shedroff (1999) plantea un gráfico con parámetros para medir los grados de interacción, que van desde un usuario totalmente interactivo hasta uno/a completamente pasivo, en el que los grados de interacción varían desde el mínimo de control –por ejemplo, lo que hacemos con el televisor: controlamos el encendido y el apagado, subimos o bajamos el volumen, etcétera– hasta la producción de contenido, como sucede en las redes sociales. Cada interfaz producida podría ser filtrada utilizando este cuadro. Los dos primeros grados se enfocan en qué tanto control tiene la audiencia sobre el resultado y cuál es la retroalimentación recibida. El resto –los de mayor interacción con una interfaz– generan situaciones de adaptabilidad con experiencias creativas que le permiten al usuario/a, creador/a o participante producir o compartir algo de sí mismos.

Control, retroalimentación, creatividad, co-creatividad, productividad, comunicación y adaptabilidad son los siete parámetros de interacción que propone Shedroff (Figura 7).

Figura 7



Fuente: Elaboración propia a partir de Shedroff (1999).

Diseño Sensorial: los medios percibidos por los sentidos

Cuando Shedroff (1999) menciona el Diseño Sensorial, lo señala como el empleo de todas las técnicas con las cuales nos comunicamos con otros a través de nuestros sentidos. Es el diseño de los puntos de contacto que contienen los datos y que interactúan con el usuario para acercarle la información.

El autor divide estos “medios percibidos” según los sentidos, que pueden ser el táctil, el visual, el gustativo, el auditivo y el olfativo. Algunas de las disciplinas que abarca el Diseño Sensorial son:

1) Visual:

- o Imágenes:
 - Fotografía
 - Animación

- Cine
- o Gráfico:
 - Escritura
 - Diseño gráfico
 - Iconografía
 - Caligrafía
 - Tipografía
 - Ilustración
 - Teoría del color

2) Auditivo:

- o Diseño de sonidos
- o Canto
- o Música

3) Olfativo

- o Perfumería

4) Táctil

- o Escultura

5) Gustativo

- o Cocina

Para que la interfaz de una experiencia (ya sea tecnológica, física o conceptual) cumpla su función comunicativa debe existir coherencia: entre los objetivos de la comunicación, el mensaje del proyecto, el medio percibido, la creación de la metáfora y el apropiado desarrollo de la interfaz.

Visualizar la información

La Comunicación Visual interviene como disciplina en el DIU cuando los medios percibidos de la interfaz desarrollada utilizan el sentido de la vista. En su obra *El diseño de comunicación*, Frascara (2006) lista estos puntos de contacto con piezas de diseño:

El diseño para información incluye: diseño editorial (libros, revistas, diarios); tablas alfanuméricas (horarios, directorios, etcétera); gráficos y diagramas (visualización de información abstracta, cuantitativa u otra); cierto tipo de material didáctico (información en láminas murales); instrucciones (manuales de uso de aparatos o productos, reglas de juego); informes; programas; prospectos; exposiciones; paneles de control (sistemas de sonidos, cabinas de comando); señalización (símbolos, carteles, señales y sistemas); mapas y planos (sin llegar a la especialización de cartografía, arquitectura o ingeniería, que son problemas de diseño de comunicación visual no enfrentados por diseñadores gráficos); e interfaces para medios electrónicos (Frascara, 2006, pp. 121-122).

Al mismo tiempo, Frascara separa estos elementos en tres grandes grupos: impresos, tridimensionales y electrónicos, con un grado de interactividad que, como plantea Shedroff, va desde un usuario pasivo a uno totalmente interactivo según como pueda relacionarse con la información. Para ello, el diseñador debe contar con habilidades para procesar, organizar y presentar información en forma verbal y no verbal, con conocimientos morfológicos, de percepción, de legibilidad, de color, de funciones de la imagen y de articulación de textos.

Para su visualización, el DI se puede dividir en cuatro categorías según el objetivo de representación: la visualización científica, la visualización de datos, la señalética y la infografía. Todas tienen el mismo fin: mostrar contenidos complejos de forma simple y clara para una audiencia heterogénea.

1) Visualización científica: son representaciones visuales de datos abstractos relacionados específicamente con el mundo científico; con ellas se intenta obtener una representación lo más objetiva posible de la realidad, casi realista. Como ejemplo se puede mencionar un video de la NASA acerca de cómo ha sido el calentamiento global desde 1880 hasta 2015 (NASA Video, 2016).

- 2) Visualización de datos: estas representaciones se crean para la visualización de datos duros de una manera accesible al público en general, ya que suelen ser datos difíciles de procesar. Un ejemplo lo brinda *The New York Times* con las palabras de los discursos inaugurales de todos los presidentes estadounidenses, donde resaltan cuáles fueron las más utilizadas por cada uno (Inaugural Words: 1789 to the Present, 2011).
- 3) Señalética: sirve para orientar al usuario en un espacio particular, por lo cual está íntimamente relacionada con el contexto. La información se visualiza por un conjunto de señales normalizadas –gráficas y tipográficas– ubicadas en el espacio, que acompañan el desplazamiento del usuario de manera segura y rápida por un trayecto o en un lugar abierto o cerrado.
- 4) Infografías: son gráficas de información que se crean con el fin de explicar una historia específica destinada a un público objetivo. Esta interfaz informativa articula gráficos, mapas, esquemas, datos y procesos, entre otros, para llevar un tema complejo a términos comprensibles de manera simple. A continuación, en este artículo desarrollaremos una metodología particular para el diseño de infografías.

Diseño infográfico: una propuesta de metodología de trabajo

Varios autores, como Jorge Frascara, Norberto Chaves y Carlos Ávalos, trabajan este proceso, con algunas diferencias entre sí. Frascara plantea seis instancias para el desarrollo de cualquier proyecto de diseño, que comienzan con la investigación, el diagnóstico y el análisis. Luego continúa el pensamiento de una estrategia de comunicación, el desarrollo de una estrategia creativa, la forma de visualización y, finalmente, el momento de producción. A este proceso se puede agregar el testeo, que es parte de la metodología de pensamiento de diseño de un proyecto (Figura 8).

Figura 8



Fuente: Elaboración propia en base a Frascara (2000).

Teniendo en cuenta esta propuesta y pensando en una charla del diseñador e infógrafo Baruch (2017), (quien con su particular estilo, ágil y motivador, describe su trabajo en diez pasos para encontrar la “felicidad visual” en el diseño infográfico), retomo este enfoque de diez pasos y propongo una metodología de trabajo para el DII, fusionando la propuesta de Frascara y Shedroff para su aplicación en el aula.

Paso 1: La investigación. Encontrar el problema

El primer paso es encontrar el centro del problema, pensando en la primera etapa de investigación. Para los diseñadores, el centro del problema es fundamentalmente encontrar el tema. Si como diseñadores no conocemos y entendemos el tema, no hay manera de comenzar con el desarrollo de un proyecto, ya que no sabremos qué comunicar. Las preguntas que debemos hacernos son: ¿Cómo nos acercamos al tema? ¿Cómo nos encontramos con el dato? Tal como plantea Shedroff, al dato lo buscamos, lo creamos, lo descubrimos o lo investigamos. En este paso debemos recolectar la información de manera masiva; como diseñadores en general, no creamos ni descubrimos el dato sino que lo investigamos o buscamos. Este paso, en síntesis, es un momento de acopiamiento de datos.

Paso 2: Análisis y diagnóstico. Pensar de manera simple lo complejo

Cuando nos acercamos a un tema, sobre todo en el diseño infográfico, nos encontramos con una enorme cantidad de datos, con muchas aristas. Una vez acopiados, debemos analizarlos y ordenarlos. Shedroff, como ya vimos, propone un ordenamiento por alfabeto, ubicación, tiempo, continuidad, número, categoría o aleatorio. Esta es una manera de organizar los datos recabados y, posiblemente, no se puedan organizar de una forma única. Para poder desarrollar un proyecto infográfico complejo tenemos que ordenar con varias combinaciones posibles y entender cuál es la más coherente con los objetivos comunicacionales de nuestro proyecto: es decir, qué ordenamiento es más funcional para su entendimiento. Este orden va a pautar el tipo de infografía que se utilizará para el proyecto, que estará determinado por la intención o el tipo de información.

- Tipologías infográficas según la intención:
 - o Infografía secuencial: sirve para explicar paso a paso un evento, hecho o acontecimiento.
 - o Infografía de proceso: sirve para explicar la elaboración de un producto o marca.
 - o Infografía geográfica: sirve para ubicar un acontecimiento o para ubicar al lector en el hecho.
 - o Infografía de característica: sirve para explicar las características de un producto ya conocido por el público.
 - o Infografía estadística: sirve para explicar situaciones mediante gráficos estadísticos (tortas, barras, anillos, puntos de dispersión, etcétera).
 - o Infografía biográfica: sirve para detallar la vida y/u obra de un personaje reconocido.
- Tipologías infográficas según el tipo de información:

- o Infografía científica: se encuentra en las publicaciones científicas y manuales técnicos; sirve para divulgar el conocimiento científico. Es el tipo más antiguo de infografías que existe.
- o Infografía periodística: son aquellas infografías que sirven para presentar un hecho noticioso.
- o Infografía de divulgación: sirve para divulgar campañas, concientizaciones, etcétera.

Paso 3: La estrategia de Comunicación. Transmitir de forma lúdica

En este paso debemos responder las preguntas: ¿A quién me dirijo? ¿Qué voy a decir? ¿Qué quiero lograr? y ¿Cómo lo implemento?, según propone Roig (2011).

No hay que olvidar que un proyecto de DII, como señala Shedroff, está centrado en el usuario y por esto el diseñador tiene que conocer perfectamente a su audiencia para saber qué recursos utilizar en su narrativa. Si nos centramos en la pregunta “¿A quién me dirijo?” podremos encontrar ese “usuario ideal” del que habla Ávalos (2010), al que enfocamos nuestro mensaje. El conocimiento del usuario nos va a permitir saber cuál será el grado de interactividad y los recursos narrativos que podremos utilizar en el proyecto infográfico.

Los recursos narrativos nos permiten dar estructura al mensaje y se transforman en unidades informativas complejas con su combinación en la infografía. Se pueden clasificar en las siguientes categorías:

- Diagramas explicativos
- Mapas
- Gráficos estadísticos
- Tablas y organigramas
- Representaciones ilustrativas
- Textos

En esta instancia ya contamos con el dato ordenado de alguna manera, la decisión del tipo de infografía que vamos a trabajar según el tema y su secuencia, los recursos que vamos a utilizar en esa infografía, el usuario o usuaria a quienes nos dirigimos, el objetivo comunicacional y el grado de interactividad que va a tener el proyecto.

Paso 4. Estrategia creativa. Mostrar la idea de manera novedosa: el mundo se entiende mejor con metáforas

En este paso nos vamos a centrar en cómo mostrar una idea; aquí vamos a definir la dirección ideológica del proyecto. Los autores que reflexionan sobre DI están divididos sobre este punto². Por un lado, hay autores que hablan de trabajar DI sin el agregado de ningún elemento narrativo externo que aleje de su objetividad al dato duro. Por el otro, están los diseñadores que apuestan a mostrar la información de manera creativa, a narrar utilizando metáforas, como menciona Roig:

Volviendo al uso de las metáforas, [podríamos afirmar que] el mensaje es el producto que se incluye dentro de un envase, que es la idea. Y como tal, si la idea es representativa de un envase, estos últimos pueden tomar variedad de formas: esas formas son la infinidad de ideas que pueden transmitir un mismo mensaje (Roig, 2011, p. 64).

Shedroff dice que esa metáfora es la que ayuda a recordar e incorporar la información de manera lateral y así continuar su proceso hasta convertirse en saber: la metáfora ayuda a conectar la información con el tema de manera novedosa; así, pues, organizar la información, experimentar en su visualización y hacerla funcional y significativa para la audiencia. No debería estar separada la metaforización del lenguaje visual que las representa.

² Jorge Frascara, Robert Horn y Nathan Shedroff, entre otros.

Baruch (2017) también es un diseñador que trabaja con la metáfora, al proponer narrar la información con un relato creativo. Por ejemplo, produjo una infografía sobre el personaje del Corto Maltés donde la cara –que es el centro de la infografía– está compuesta con las siluetas de los países por los que pasó el personaje en sus aventuras³. Esa metáfora única nos ayuda a narrar el tema de manera novedosa; no brinda meramente información sobre el Corto Maltés, sino que hay una manera particular de contarlo y esto es primordial para los diseñadores cuando construyen historias en sus proyectos infográficos.

Como comunicadores y comunicadoras visuales tenemos que poder analizar si debemos o no utilizar una metáfora en el proyecto de DII que estemos trabajando. Cuando sea necesario incorporar algún grado de novedad al diseño y pretendamos hacerlo a partir de la metáfora, esta figura nos va a permitir que mediante una asociación se relacionen conceptos con realidades, que de otra forma permanecerían siempre ajenos.

La metáfora nos proporciona la herramienta de transformación del tema en el partido conceptual (pC) y el partido gráfico (pG), a partir de las premisas que planteamos en este paso. Los diseñadores construimos representaciones para que la audiencia pueda conocer y reconocer conceptos por medio del lenguaje visual, y el uso de la metáfora ofrece pautas para optimizar el proceso creativo. Cabe aclarar que este no es un modelo de desarrollo de estrategia creativa único, sino una metodología posible para confeccionar una, que sirve como referente al momento de abordar un proyecto de diseño dentro y fuera del aula.

A su vez destacamos que este partido conceptual deriva directamente de la estrategia de comunicación de la que hablamos en el paso anterior, y que está pautada por las variables definidas en el brief sobre el usuario. Roig (2011) establece algunas precisiones que permiten entenderlo mejor:

CONCEPTO: pertenece a la estrategia de marketing y está ligado al posicionamiento de la marca.

³ Esta infografía se encuentra disponible en: <http://siguealconejoblanco.es/comics/comic-americano/infografia-corto-maltes-el-gps-de-la-aventura/>.

MENSAJE: está ligado a la estrategia de comunicación. ¿Cómo hablo del concepto? ¿Qué digo de él?

IDEA: está ligada a la estrategia creativa. Es decir, cómo voy a representar materialmente el concepto del cual se habla en la estrategia de comunicación. CONCEPTO: IMAGEN MENTAL. REPRESENTACIÓN ABSTRACTA.

MENSAJE: DISCURSO ORAL O ESCRITO. RELATO. IDEA: REPRESENTACIÓN ICÓNICA Y MATERIAL (Roig, 2011, p. 65).

Esta representación icónica de la que habla Roig es materializada a partir del partido conceptual y del partido gráfico, que son dos de los temas que trabajamos en el aula con los alumnos y alumnas de las carreras de Diseño cada vez que se inicia un proyecto. Como docentes, les insistimos constantemente con la definición de ese partido. Carpintero (2009) habla sobre cómo construir un partido:

No construyo un partido con la replicación de un fenómeno, sino a partir de su metaforización. Porque el fenómeno, en su soledad, no me permite sacar nuevas cartas; es una postal que concluye en sí misma. Ésa es la ventaja estratégica de un partido: su potencialidad ilimitada, su productividad (Carpintero, 2009, p. 21).

Entonces, ¿cómo construir partido? Comencemos afirmando que el partido conceptual es una frase, y que esta frase no puede ser una idea abstracta: tiene que incluir el tema –algo sagrado para los comunicadores visuales: sin conocer el tema no podemos comenzar y así debe estar incluido en la frase partido para no olvidarlo–; una segunda parte de la frase partido es realizar un recorte del tema, ya que no hay manera de trabajar con la totalidad de la información (este recorte es una selección que deriva de lo que nosotros planteamos en el análisis de dicha información). Y una tercera parte de esa frase partido es la mirada propia: este es el centro del problema. ¿De dónde surge la mirada? ¿Dónde está esta manera particular, diferente o lateral de contar este tema?

Esta mirada es propia, única y preferencial, y se suma al tema tomándolo como propio y articulándose ambos “universos” (el del tema y el de la mirada) como un único objeto. Para ello podemos hacer algunos ejercicios de *brainstorming* como los que propone De Bono (1986) y así tratar de encontrar algunos temas laterales para narrar.

Esta mirada siempre está relacionada con los atributos del objeto a comunicar, y cómo esos atributos, tangibles y preferenciales, se conectan con el tema. Ávalos categoriza los atributos en: básicos, diferenciales y preferenciales, y tangibles o intangibles:

Un atributo es una característica que por condición puede ser tangible o intangible y por relevancia para el público puede ser básica, diferencial o preferencial. Un atributo tangible es una característica medible, concreta y verificable. Un atributo intangible es una característica que está basada en una construcción psicológica (Ávalos, 2010, p. 47).

Una vez que el comunicador arma una frase para el partido conceptual (en este punto es fundamental poder escribir esta frase: si no podemos nombrarlo, no podemos diseñarlo), este puede iniciar el proceso de representación icónica de la idea. Así, la disección en dos partes del partido conceptual va a dar como resultado dos universos: un primer universo que está relacionado con el tema y su recorte, y un segundo universo que está relacionado con la mirada, con el tema lateral que vamos a trabajar.

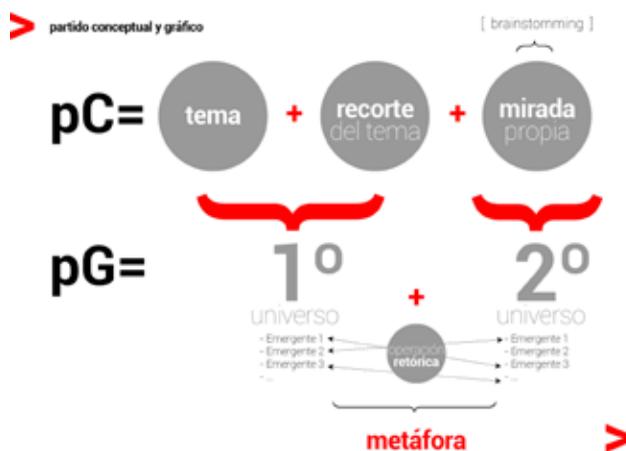
Como comunicadores visuales contamos ideas a través de historias representadas con objetos concretos. En esta instancia “sustantivamos” las ideas. No tenemos manera de narrar una idea si no traemos emergentes que representen estas situaciones abstractas del tema o el concepto. Entonces, estos universos, de alguna manera, van a ser representados en una lista de emergentes (objetos representativos) concretados en dos listas, una de emergentes del tema y una de emergentes de la mirada. ¿Y qué va a unir esos objetos emergentes? Una operación retórica. En este punto es

donde utilizamos la metáfora, que va a permitir imitar las realidades de los universos mediante relaciones y analogías formales y conceptuales que trasladan objetos tangibles al mundo de las ideas. Esta figura logra el traslado de ideas hacia el mundo material y viceversa; así, las relaciones conceptuales entre ambos universos se amalgaman con la metáfora y se crean realidades visuales que representan el tema.

Esta selección de emergentes del primer universo (el tema) relacionados por una operación retórica⁴ –en este caso, la metáfora– y la selección de emergentes del segundo universo (la mirada) componen la frase partido gráfico (Figura 9).

Una vez que tenemos el pC, el pG, los emergentes y la operación retórica, solo queda decidir los códigos del lenguaje visual para su representación y el género discursivo visual en el que será inscrita la pieza de comunicación según su universo tipológico. Para ello se recomienda trabajar con un mapa de referentes visual con referencias y analogías morfológicas basadas en la propuesta conceptual, para así enriquecer y ampliar la exploración de posibles alternativas en el desarrollo formal.

Figura 9



Fuente: Elaboración propia.

⁴ Esta metáfora visual utilizada en el proyecto de diseño puede tener relaciones de presencia o ausencia de elementos en operaciones de adjunción o sustitución de los mismos (interpenetraciones, tropos icónicos, ensambles, tropos proyectados).

Paso 5. Visualización. Que la tipografía cuente

Para trabajar cualquier proyecto infográfico vamos a articular elementos verbales y no verbales en la puesta. Pepe dice que la jerarquización de los textos “es una guía lógica que permite al diseñador variar y dirigir el orden de lectura de una composición tipográfica, haciendo que se involucre en mayor o menor grado en la pieza gráfica” (Pepe, 2009, p. 74).

En un proyecto infográfico, una vez que tenemos la información ordenada debemos decidir los parámetros de jerarquización para, así, poder generar un orden de lectura no lineal. Si pensamos en un texto de lectura tradicional, vamos a tener una lectura lineal, de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo. En un proyecto infográfico obligamos al lector a escanear por diferentes puntos de la pieza. Pepe propone una jerarquización a partir de estos parámetros: elección tipográfica, tamaños, variables, alineaciones, direccionalidades, color y contraste. Con ello el diseñador propone un sistema editorial, que tiene que ser totalmente claro para orientar y ordenar al lector a partir de estas variables. A su vez, la elección de la fuente tipográfica va a aportar significado al tema del relato; elección que debe acompañar la identidad del proyecto sin oponerse a su sentido.

Paso 6. Informar desde la imagen

Otros de los elementos que componen una infografía son las imágenes. Al igual que en el paso anterior, las imágenes conforman un sistema. Para ello debemos entender los diferentes tipos de imágenes y qué comunican, en este caso, a partir de su grado de iconicidad (Figura 10).

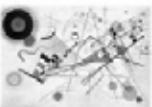
En esta instancia decidiremos los tipos de imágenes en la escala y su función según su grado de iconicidad, también organizados por niveles. Por ejemplo, organizaremos las imágenes por categorías: imágenes fotográficas (que van a ser informativas, para ciertos puntos de nuestra infografía), imágenes pictogramáticas (que van a estar ubicadas en los gráficos), esquemas motivados (que serán mapas), y así organizaremos de la misma manera cada uno de los elementos no verbales de la pieza.

Figura 10

visualización

escala de iconicidad



Grado de iconicidad	Nivel de realidad	Ejemplo	Función de reconocimiento	Función descriptiva	Función informativa	Función artística
11	Imagen natural	Cualquier percepción de la realidad obtenida directamente a través de la visión	◆			
10	Modelo Tridimensional a escala			◆		
9	Holograma			◆		
8	Fotografía en colores			◆		◆
7	Fotografía en blanco y negro			◆		◆
6	Pintura realista					◆
5	Representación figurativa no realista					◆
4	Pictograma				◆	
3	Esquemas motivados				◆	
2	Esquemas arbitrarios				◆	
1	Representación no figurativa					◆

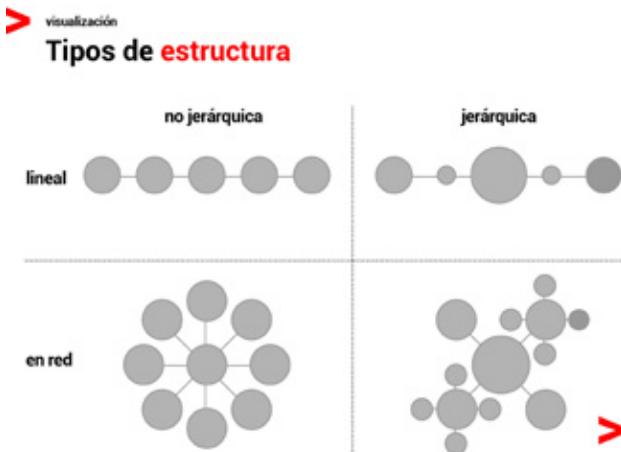


VILLAFañE GALLEGO, JUSTO (2006)
Introducción a la teoría de la imagen Pirámide, Madrid

Paso 7. Estimular la puesta

Por otro lado encontramos el tipo de puesta. En infografía, las puestas son propias de esta tipología de piezas. No podemos hablar de una grilla, como en una revista o cualquier otra pieza editorial lineal; las infografías tienen algunas particularidades. Salomone (2013), en uno de sus apuntes de cátedra, habla de dos grandes grupos de estructuras infográficas: infografías con una estructura lineal o en red y, a su vez, con una estructura jerárquica o no jerárquica y sus combinaciones, según el tipo de información y de cómo estemos organizando esa información –por supuesto, esto también está relacionado con Shedroff, con cómo organizamos la información y el tipo de infografía– (Figura 11). La organización de la información estructura la puesta y da las pautas para la selección del tipo de estructura.

Figura 11



Fuente: Elaboración propia.

Paso 8. Ordenar el color

Otro de los elementos con los que vamos a contar para la visualización de nuestra pieza es el color. Como el resto de los elementos que venimos analizando –las tipografías, la imagen, la estructura–, el color también es sistémico y funcional para su aplicación en DII. Tenemos que pensar que todos estos elementos que nos ayudan a organizar nuestra infografía tienen una función. Costa (2003) realiza una clasificación funcional para poder entender cómo plantear un sistema de color para nuestra infografía. Se trata de tres grupos, de más a menos icónicos:

- Color realista: imita los colores del entorno. Puede ser naturalista, exaltado o expresionista.
- Color fantasioso: es irreal; no reproduce la realidad visible. Puede ser imaginario o arbitrario.
- Color sígnico: se aleja de las formas realistas para ser racional y funcional. Puede ser esquemático, señalético o emblemático.

En el caso de las infografías, estaremos trabajando con colores sígnicos, ya que el color nos sirve para organizar y sectorizar la información.

Paso 9. Nunca olvidar nuestro sistema

En este paso solo vamos a hablar de un sistema gráfico y sus características de cerrado o abierto en relación con la cantidad de constantes y variables que maneje cada uno de los elementos gráficos, que son los que veníamos planteando: una grilla particular, un nivel de interacción, el color, las tipografías, las imágenes, misceláneas, los planos y las líneas (Figura 12).

Figura 12

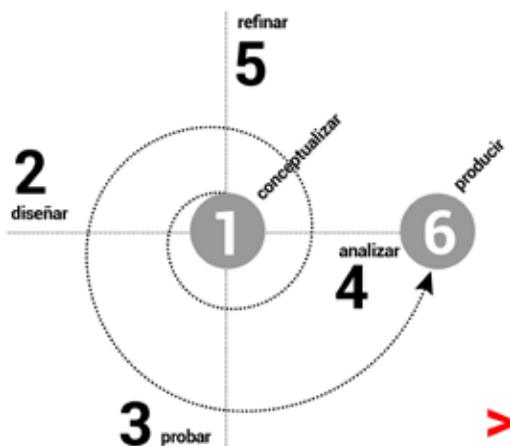


Fuente: Elaboración propia.

Paso 10. Testeo. Para que funcione hay que iterar

Pensando también en el décimo punto (“Para que funcione, siempre hay que iterar”), como mencionamos antes sobre el planteo metodológico de Frascara, hemos agregado un ítem que se llama “testeo”, y eso es precisamente lo que hacemos en el aula: no tenemos manera de aprender a diseñar sino diseñando, a prueba y chequeo, a partir de este proceso: la conceptualización, el diseño, la prueba, el análisis, el refinamiento y vuelta al diseño (Figura 13). Y esto que sucede en el aula tiene que pasar, inevitablemente, fuera del aula, sobre todo cuando pensamos en DII, donde trabajamos con la experiencia de un usuario con la información. Entonces, obligatoriamente tenemos que estar testeando, analizando y refinando para ser eficientes en la comunicación.

Figura 13



Fuente: Elaboración propia.

Diez pasos para todo

El objeto de estudio de este artículo está ubicado en el usuario del diseño y la propia disciplina del diseño. Se aborda la trilogía diseño-usabilidad-contexto, que es un tema fundamental de discusión en diferentes sectores de la academia y de las industrias culturales. Como docentes, y con la responsabilidad de desarrollar competencias en los estudiantes, acompañamos el compromiso para hacer del diseño una disciplina científica, revisando los procesos en materia de propuestas metodológicas para la investigación en diseño.

Los nuevos conocimientos y tecnologías, y su relación con el usuario, obligan a los comunicadores visuales a modificar el entorno material y virtual a través de aplicaciones creativas e innovadoras, donde el diseño evoluciona para satisfacer las necesidades sociales y mejorar desarrollo comunicacional. Esta propuesta combina investigación teórica y empírica para resolver problemas de comunicación visual con un método de conceptualización, visualización, testeo, análisis, retroalimentación y producción, con la mirada puesta en el usuario y su ambiente.

Para explicar un proceso de diseño y su estudio efectivo en el aula, se presentan diez pasos para emprender la resolución de un problema de comunicación visual. En este caso, trabajamos en el diseño de información y las infografías como piezas de visualización, aunque podemos afirmar que esta propuesta metodológica de trabajo no es exclusiva de este tipo de piezas, sino que es aplicable a cualquier proyecto de diseño centrado en el usuario.

// BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, C. (2010). *La marca: identidad y estrategia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Baruch, N. (2017). Taller de infografía: Diseño y Creatividad. *Lado H*. Recuperado de <http://ladoh.com/lifestyle/taller-de-infografia-diseno-y-creatividad>
- Carpintero, C. (2009). *Dictadura del Diseño. Notas para estudiantes molestos*. Buenos Aires: Wolkowicz Editores. Recuperado de http://www.wolkowiczeditores.com.ar/libros_digitales/dictadura.pdf
- Cátedra Salomone (2013). *Diseño de Información. Apunte De Catedra 3.0*. Buenos Aires: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires.
- Chaves, N. (2005). *La Imagen Corporativa. Teoría y práctica de la identificación institucional*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Costa, J. (2003). *Diseñar para los ojos*. La Paz: Grupo Editorial Design.
- De Bono, E. (1986). *Pensamiento Lateral. Manual de Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Frascara, J. (2000). *Diseño gráfico y comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Frascara, J. (2006). *El diseño de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Horn, R. (2000). Diseño de información: surgimiento de una nueva profesión. En Jacobson, R. (Ed.), *Diseño de información* (pp. 15-33). Cambridge: The MIT Press.
- Inaugural Words: 1789 to the Present (3 de julio de 2011). *The New York Times*. Recuperado de https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2009/01/17/washington/20090117_ADDRESSES.html?_r=0
- Information Design Association (2014). What is Information Design. Recuperado de <https://infodesign.org.uk/What-is-information-design/what-is-information-design>
- Institute of Design at Stanford (s. f.). *Mini guía: una introducción al Design Thinking + Bootcamp bootleg* [Traducción: Felipe González]. Recuperado de <https://goo.gl/BekPEF>.
- Klinkenberg, J.-M. (2006). *Manual de semiótica general*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- NASA Video (20 de enero de 2016). Earth's Long-Term Warming Trend, 1880-2015 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gGOzHVUQCw0>
- Pepe, E. (2011). *Tipos formales: la tipografía como forma*. Mendoza: Ediciones de la Utopía.
- Roig, F. (2011). *La estrategia creativa*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Samara, T. (2004). *Diseñar con y sin retícula*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Shedroff, N. (1999). Information Interaction Design: A Unified Field Theory of Design. En Jacobsen, R. (Ed.), *Diseño de Información*, pp. 267-292. Cambridge: The MIT Press
- Villafañe Gallego, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- Visocky O'Grady, J. y Visocky O'Grady, K. (2008). *The information design handbook*. Brighton: RotoVision.

LA INVESTIGACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL

CAMPO DE LA COMUNICACIÓN

| LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO Y APRENDIZAJE-VINCULACIÓN COMO PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LA FORMACIÓN DE COMUNICADORES: POTENCIALES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA TRANSFERENCIA |

| EL LUGAR DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. UN ESTUDIO DE CASO EN CARRERAS DEL CAMPO COMUNICACIONAL |

// Los Proyectos de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación como prácticas innovadoras en la formación de comunicadores: potenciales para la investigación y la transferencia

// Learning-Service Projects and Learning-Connection as innovative practices in forming communicators: potentials for research and transfer

***Rut Vieytes**

// RESUMEN

La Facultad de Ciencias de la Comunicación de UCES ha iniciado en 2012 un *Programa de Innovación en la Enseñanza de la Comunicación*. Con este objetivo, se han articulado distintas prácticas ya institucionalizadas con otras novedosas, explorando su potencial de aprendizaje, investigación, contribución social y desarrollo de competencias y saberes para la vida profesional. En este sentido, los destinatarios de las experiencias no son solo las ONG, empresas, organizaciones gubernamentales y emprendedores beneficiarios de los proyectos, sino también los estudiantes y los docentes. El presente trabajo tiene por objetivo compartir esas experiencias, los logros alcanzados y los desafíos por enfrentar. Se describen y fundamentan dos tipos de experiencias: los Proyectos de Aprendizaje-Servicio y los Proyectos de Aprendizaje-Vinculación. Ambos se enmarcan dentro de la lógica de la cognición situada. Son proyectos para destinatarios reales, resolviendo problemas reales, en el campo de la Comunicación y en el marco de determinados contenidos curriculares, e incluyendo entre sus objetivos la formación docente en competencias para la investigación y el impulso a la transferencia. La repercusión de los proyectos ha sido un incentivo adicional para el compromiso de estudiantes y docentes, y ha incrementado las capacidades institucionales para crear puentes entre los estudios académicos y el mundo social y laboral.

// PALABRAS CLAVE

Pedagogía del Nivel Superior; Investigación universitaria; Ciencias de la Comunicación.

* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Universidad de Buenos Aires - Universidad Tecnológica Nacional. CABA, Argentina.

// ABSTRACT

The Faculty of Communication Science of UCES started in 2012 a *Communication Teaching Innovation Program*. Due to this purpose, different practices have been articulated, which have already become institutionalized with other new ones, exploring its learning potential, research, social contribution and competencies and knowledge development for professional life. In this sense, not only are the experience recipients NGO (non-governmental organizations), companies, governmental organizations and project beneficial entrepreneurs, but also students and teachers. The present piece of work has the aim of sharing these experiences, achievement reached and challenges to face. Two types of experiences have been described and well-founded: the Learning-Service Projects and the Learning-Connection Projects. Both are defined within the logic of the situated cognition. They are projects for real recipients, solving real problems, in the Communication field and in the context of certain curricular contents for research and transference impetus. The projects impact has been an additional encouragement for students and teachers' commitment, and has increased institutional capacities to create links between academic studies and the social and working world.

// KEYWORDS

Higher Level Teaching; University Research; Communication Science.

// PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Vieytes, R. (2017). Los Proyectos de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación como prácticas innovadoras en la formación de comunicadores: potenciales para la investigación y la transferencia. En R. Vieytes (dir.). *Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional* (pp. 70-88). Buenos Aires: EditUCES.

Introducción

Las metas de la Universidad son hoy objeto de una discusión compartida en todos los ámbitos educativos de nuestro país y del mundo. Suelen sostenerse como los principales objetivos de estas instituciones del nivel superior la reflexión crítica y la producción de conocimiento, así como también la formación ciudadana para la democracia y el desarrollo del ser humano. Sin embargo, crecen cada vez más las preocupaciones en torno a la relación entre la universidad y las múltiples formas de trabajar que se presentan en el horizonte de los futuros graduados.

En este contexto, en los últimos años asistimos a una expansión formidable dentro del campo de la Comunicación. Las universidades en las que se imparten estas carreras de formación abordan las múltiples problemáticas, objetos, dispositivos, lenguajes, audiencias, comunidades de práctica y desafíos de investigación multidisciplinar con los recursos pedagógicos propios del nivel superior. Pero cabe admitir que, a decir verdad, estas carreras no han acompañado demasiado a las transformaciones y disrupciones que paulatinamente conformaron los nuevos escenarios comunicacionales.

De cara a esta falencia, la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UCES se propuso promover y acompañar las iniciativas de prácticas pedagógicas innovadoras en sus carreras de grado, impulsando la difusión, la réplica y la transferencia de sus logros. En tiempos en los que la función de investigación parece haber acaparado todas las luces del firmamento académico, fortalecer la dimensión de la docencia universitaria se convierte en una meta tan prioritaria como insuficientemente atendida –aún a pesar de resultar, paradójicamente, un espacio crucial para abonar el surgimiento de vocaciones investigativas entre los docentes. Con este objetivo, dentro del marco del Plan UCES VAS *Vinculación, Aprendizaje y Servicio en la Universidad*, se diseñó un Programa de Innovación en la Enseñanza de la Comunicación. El Programa involucra a las licenciaturas de Diseño y Comunicación Visual, Publicidad, Comunicación Social, Periodismo y Relaciones Públicas e Institucionales.

Este proyecto incluye un conjunto de iniciativas pedagógicas innovadoras en las cinco carreras, algunas de las cuales fueron expuestas en las Jornadas Anuales de Investigación de UCES, en los encuentros de la Federación de Carreras de Comunicación de Argentina (FADECCOS), en la Revista UCES VAS¹ y en la presente Colección.

Con la finalidad de compartir estas experiencias pedagógicas, los aprendizajes que a partir de su implementación hemos logrado y los desafíos que restan aún enfrentar; esperando, además, dar visibilidad a los esfuerzos de los docentes y contribuir a la investigación, el presente trabajo se centra en dos tipos de experiencias desarrolladas en nuestra Facultad: los **Proyectos de Aprendizaje-Servicio y los Proyectos de Aprendizaje-Vinculación**. Ambos se caracterizan por implicar el desarrollo de *un proyecto para destinatarios reales, resolviendo problemas reales, dentro del campo de la Comunicación y en el marco de determinados contenidos curriculares, e incluyendo entre sus objetivos la formación docente en competencias para la investigación y el impulso a la transferencia*. Mientras que los Proyectos de Aprendizaje-Servicio buscan sobre todo fortalecer a las ONG e instituciones del Tercer Sector, los Proyectos de Aprendizaje-Vinculación apuntan a resolver problemáticas de empresas o emprendedores.

Para comprender la fundamentación de estos dos tipos de iniciativas y tratar de pensar sus implicancias, en primer término se las situará en el particular contexto de transformaciones que atraviesa actualmente la educación universitaria con respecto al mundo del trabajo. Posteriormente, se hará foco en los tipos de saberes que los comunicadores deben desarrollar en su formación universitaria para insertarse en el cambiante campo de la comunicación. Es en este cuadro de situación en el que repondremos las prácticas y actividades que nos permitieron llegar a los Proyectos de Aprendizaje-Servicio y de Aprendizaje-Vinculación, ilustrando cada una de estas experiencias a partir del trabajo desarrollado por algunas de las cátedras que integran nuestra Facultad.

¹ Revista electrónica UCES VAS. *Vinculación, Aprendizaje y Servicio en la universidad*. Año 1, N° 1, Febrero 2017. Se trata de una publicación virtual que forma parte de una serie de actividades pedagógicas de vinculación y transferencia desarrolladas por la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Disponible en: <http://www.uces.edu.ar/biblioteca/repositorio.php>

Para finalizar, se puntualizarán los aspectos formales de estos proyectos y los compromisos en la implementación que ambos propuestas suponen.

La universidad y el mundo del trabajo

Al reflexionar sobre las articulaciones entre universidad y mundo del trabajo, una primera línea analítica la constituyen los estudios sobre la sociedad del conocimiento en el contexto de las transformaciones del modo de producción post-fordista y el rol que le cabe a la universidad en estos nuevos escenarios. Las relaciones entre conocimiento y economía han sido largamente objeto de atención y disputa. Se trata en definitiva de un campo de problemáticas que abre los interrogantes sobre el *qué*, el *cómo* y el con *quién* conocer. Llevadas estas discusiones al territorio de la educación superior, aparecen diversas propuestas: desde la “necesaria” conversión al mercado de las instituciones universitarias, pasando por las críticas hacia su “mercantilización”, hasta llegar a las teorías que proponen un nuevo paradigma de generación de conocimiento, como el modelo de la “Triple Hélice” o las propuestas de Gibbons y De Sousa Santos, por nombrar solo algunos ejemplos.

Quienes entienden que se debe establecer una correspondencia unidireccional entre la universidad y el mercado fundamentan su enfoque en la creencia de que la introducción de las tendencias laborales en la educación superior proporcionará incentivos a las universidades para mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación, la productividad académica, la innovación en los programas académicos y los servicios que proporciona a la sociedad en general (Dill en Mora, 2004). Así, tal como reseña Didriksson (2006, pp. 72-73), se habla de universidades emprendedoras, universidades de Grupos de Interés, empresariales, gerenciales o de capitalismo académico.

Por su parte, De Sousa Santos (2006) desarrolla una postura crítica hacia lo que denomina “la mercantilización del conocimiento”. Sin embargo, este autor no excluye la utilidad para la propia universidad de una interacción con el medio empresarial en términos de identificación de nuevos temas de investigación, de aplicación tecnológica y de análisis de impacto.

Pero remarca que lo importante es que “la universidad esté en condiciones de explorar ese potencial, y para eso no puede ser puesta en una posición de dependencia ni muchos menos de supervivencia en relación con los contratos comerciales” (De Sousa Santos, 2005, p. 74).

Distanciándose tanto de las posturas mercantilistas como de las extremadamente críticas, Didriksson (2006) señala que para poder analizar la relación entre la producción de conocimiento y el desarrollo social, cultural y económico, debe tenerse bien en claro cuáles son, en el siglo XXI, los términos del debate. Su perspectiva remite al surgimiento de las teorías que intentan dar cuenta de la transformación del paradigma tecnoproductivo en pos de las nuevas tecnologías de la información como ejes de la economía. En términos de Castells (1998), se trata del surgimiento de la “sociedad del conocimiento”. Este nuevo modelo de relaciones sociales se caracteriza principalmente por el hecho de que el conocimiento y la circulación de la información se tornan centrales en la economía, y es por esta razón que para analizar a la economía, la sociedad y la cultura contemporáneas en su complejidad se debe partir de la revolución de la información (Castells, 1998).

Pero es Gibbons quién realiza la propuesta más sistemática acerca del vínculo entre producción del conocimiento, educación superior y medio social. Para él, la ciencia en general, y las universidades en particular, están atravesando un proceso que cuestiona la vieja forma para crear y difundir conocimiento:

Un nuevo paradigma de la función de la educación superior en la sociedad ha venido surgiendo poco a poco durante los últimos veinte años. Aparentemente ha desaparecido la magnanimidad de un Von Humboldt o un Newman, con su búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí. Sus lugares han sido ocupados por un concepto de la educación superior según el cual las universidades han de servir a la sociedad, primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos (Gibbons, 1998, p. 6).

Este autor describe dos modalidades en la producción de conocimiento, lo cual permite reflexionar sobre procesos de transición de un modelo de “vieja universidad” (*Modalidad 1*) a otro que propone una “nueva universidad” (*Modalidad 2*). Mientras en el primer modelo predominan los intereses de la comunidad académica, en el segundo priman los intereses del contexto social. En la Modalidad 1, la universidad funciona desligada de las problemáticas sociales, como una suerte de “torre de marfil”, mientras que en la Modalidad 2 se tiende a una mayor responsabilidad social (Gibbons, 1998). De este modo se llega al concepto de “conocimiento producido en contexto de aplicación”, el cual supone el imperativo de que este conocimiento sea útil a alguien: “en la industria o en el gobierno, o la sociedad en general” (Gibbons, 1998, p. 12). El conocimiento creado de esta manera se produce siempre bajo un aspecto de negociación continua, es decir, “no se producirá a menos y hasta que se incluyan los intereses de las diversas partes actoras” (Gibbons, 1998, p. 12). La universidad Modo 2 se define como una institución sinérgica dentro de la cual empiezan a superarse las anacrónicas divisiones entre disciplinas y la investigación se articula dinámicamente con la docencia, lo cual la convierte en un espacio más abierto y comprensivo.

En cuanto al modelo de la Triple Hélice, Etkowitz & Klofsten (2005) consideran que en las vinculaciones existentes entre la universidad, la empresa y el gobierno hay un movimiento hacia las relaciones de colaboración interinstitucional, en el cual la política de innovación es cada vez más un resultado de la interacción entre las partes. Así, cada institución cumple, además de con su rol tradicional, con aquellos otros roles que le competen a las demás instituciones, operando en los papeles del otro. Una universidad que procura asumir la innovación como lo hacen las empresas, y empresas que toman responsabilidad en la construcción del conocimiento y en la educación de las nuevas generaciones como lo hacen las universidades.

Pero más allá de este diagnóstico general, no es posible suponer que las transformaciones en el vínculo entre universidad y mundo laboral impacten de igual modo en todos los campos profesionales.

Es por esto que resulta necesario hacer foco en los cambios que afectan particularmente a la formación de los comunicadores.

La formación de comunicadores: competencias laborales, saberes diseminados, indispensables y transversales

Si pensar el rol de la universidad, su estructura, sus vinculaciones con el entorno y sus modos y contenidos de enseñanza reposa siempre sobre el fondo de cierta concepción del mundo social, es igualmente cierto que las formas y objetos del aprender y el investigar en el campo de la comunicación dependen de las concepciones predominantes en este campo de práctica y de saber. Pero caracterizar las sucesivas visiones que dieron lugar a la estructuración del campo de la comunicación excede los objetivos de este trabajo. Basta con decir que las distintas perspectivas y las discusiones que se suscitaron fueron el fundamento y sostén de los planes de estudio y de las estrategias pedagógicas de las carreras de Comunicación, según las dosis variables de cada perspectiva, que las distintas universidades adoptaron en determinado momento histórico.

En los últimos años, sin embargo, los enfoques que se encontraban afianzados resultan fuertemente impactados por las radicales transformaciones que atraviesa el campo. Emergen con fuerza problemáticas novedosas que responden a la aparición de nuevos espacios y figuras profesionales. Se abren otros ámbitos de problemas al conocimiento: la comunicación educativa, organizacional, política, el análisis de redes informáticas, las convergencias tecnológicas y económicas, la multiplicación de los lenguajes y las audiencias, las articulaciones multidisciplinares, los desarrollos de la lingüística y la semiótica, por nombrar solo a algunos. Se consolida así la *panpreocupación* social por la comunicación.

Ante esto, las universidades estamos preguntándonos cómo interactuar con el “nuevo ecosistema comunicativo”

que diagnostican Barbero y Rey (1999), es decir, “con los nuevos campos de experiencia que abren las hibridaciones de la ciencia y el arte, de las literaturas escritas con las audiovisuales, y la reorganización de los saberes desde los flujos y las redes informacionales desde los que está siendo modificada en profundidad la idea misma de saber” (Barbero y Rey, 1999, p. 16). Creemos que la respuesta a este interrogante ha de darse en el marco de la universidad Modelo 2, una institución sinérgica y abierta al entorno, donde la investigación se articula con la docencia, y las relaciones de colaboración entre actores e instituciones diversas –universidad, empresa, gobiernos, ONG– se fortalecen; donde se valora el conocimiento producido en contexto de aplicación, el aprendizaje significativo y el compromiso social.

En esta dirección y particularmente en el marco de la preocupación por las vinculaciones entre formación universitaria y mundo laboral, entre contenidos académicos y competencias profesionales, entre objetivos curriculares y expectativas del mercado de trabajo, en 2012 se realizó la investigación *Competencias y saberes requeridos a los graduados en Publicidad* (Vieytes, Presman y Gallego, 2016). Si bien en este estudio se partió de la noción de *competencias* para dar cuenta del potencial de transferencia de los conocimientos adquiridos en la universidad al mundo del trabajo, la lectura de bibliografía crítica y los emergentes del trabajo de campo nos llevaron a afinar la categoría de *competencias* en otras más apropiadas.

Se adoptó entonces la perspectiva de Barbero (2003, pp. 15-30), centrada en los saberes *indispensables*, *transversales* y *diseminados*. La diseminación del saber implica la devaluación y el borramiento de la separación establecida por el positivismo entre saberes académico y no-académicos. La *transversalidad* refiere a la necesidad de superar las distancias establecidas entre las diferentes áreas del saber. Finalmente, los saberes *indispensables* son aquellos que no resultan directamente funcionalizables, pero que aun así son socialmente útiles. El autor, a su vez, clasifica estos saberes en tres categorías: *lógico-simbólicos*, *históricos* y *estéticos* (Barbero, 2003).

Los *saberes lógico-simbólicos* son los conocimientos estratégicos, ligados a la ciencia, pero también refieren a la lógica de las redes computacionales y sus hipertextualidades, a las que los más jóvenes están especialmente abiertos. Con independencia del área científica o de la formación profesional de que se trate, la importancia de los saberes lógico-simbólicos reside en su sentido pragmático y en lo que hoy representan como horizontes de saber: su capacidad de forjar una mentalidad en consonancia con el mundo del conocimiento y con el de las tecnologías informáticas a partir de las destrezas lógicas que ambos requieren. Los *saberes históricos* son aquellos capaces de interpelear la conciencia histórica, lo que significaría recuperar menos lo que pasó que aquello de lo que estamos hechos, sin lo cual no podemos saber ni qué ni quiénes somos. Finalmente, los *saberes estéticos*: este tercer tipo de saberes indispensables y transversales podría llevar al antiguo nombre de saberes de la sensibilidad. Se trata de asumir los saberes que hacen parte de los modos y de las estructuras del sentir, lo que significa empezar a valorar como saber todo aquello que el racionalismo del pensamiento moderno relegó al campo de la imaginación y de la creación estética. Reconocer que la inteligencia es plural, como lo es la creatividad social en lo individual y en lo colectivo. Descifrar las prácticas en que se fusionan como nunca antes lo habían hecho el arte y la tecnología, pues también por la técnica pasan modalidades claves de percepción y cambios de la sensibilidad que anudan de forma innovadora el trabajo y el juego, lo real y lo virtual, lo imaginario y lo onírico (Barbero, 2003, p. 33). Recuperar y articular estos tres tipos de saberes resulta fundamental en la formación de los profesionales en la comunicación, sobre todo en el nuevo ecosistema comunicativo en el que deben aprender a desempeñarse. El desarrollo de las comunicaciones a nivel global, los nuevos lenguajes y soportes, las hibridaciones audiovisuales, la realidad aumentada, los videojuegos, la internet de las cosas, la robótica y los sistemas cognitivos, entre otras innovaciones, sumadas a los virajes que caracterizan a la comunicación en ese ecosistema, han producido un cambio radical en los modos del hacer profesional.

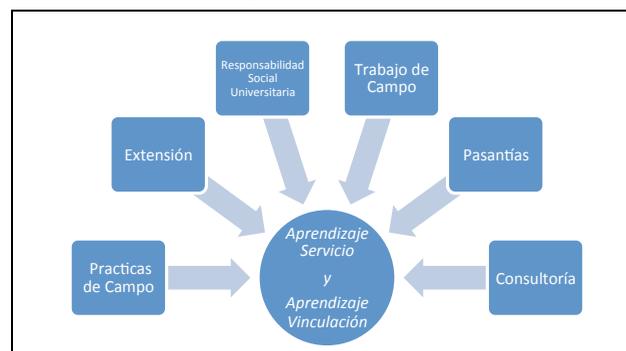
El escepticismo de Adorno y Horkheimer frente a la producción cultural contemporánea con el que tradicionalmente nos hemos formado en el campo de la comunicación ha mutado hacia la visión actual del concepto de *industrias culturales y creativas*, ligado a las políticas culturales de manera instrumental y celebratoria. Tal visión crítica parece haberse diluido en gran medida, y aquel concepto viró hacia la articulación entre economía y cultura (Szpilberg y Saferstein, 2014). El término, tal como se ha desarrollado en las últimas dos décadas, se ha visto ampliado más allá del campo artístico hasta actividades que tradicionalmente no eran tomadas en cuenta⁴. Vista desde la perspectiva de las transformaciones económicas y sociales, el desarrollo de las industrias creativas ha producido el fenómeno conocido como “globalización de la cultura”: las industrias creativas pueden producirse y difundirse en cualquier parte del mundo. En este contexto, los bienes y servicios creativos argentinos –y la Publicidad es una de las industrias creativas argentinas más prestigiosas en el mundo– tienen gran potencialidad de posicionamiento en mercados externos, lo que permite diversificar las exportaciones y generar nuevos puestos de trabajo calificados. Ello a condición de que la formación de los profesionales acompañe y se instale en este nuevo mundo, manejando dispositivos y datos; costos y tiempos, estrategias de negocios y procesos creativos. Es con esta realidad en la mira que los Proyectos de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación procuran, en alguna medida, contribuir a que el estudiante acceda a una formación situada y contextual. Pero para comprender las implicancias de este tipo de prácticas es necesario reponer brevemente como llegamos en nuestra experiencia a las mismas.

⁴ Un ejemplo de esta ampliación es la definición brindada por la UNESCO: “Las Industrias Culturales son aquellas industrias que combinan la creación, la producción y la comercialización de contenidos creativos, los cuales son intangibles y de naturaleza cultural. Los contenidos se encuentran protegidos por derechos de autor y pueden tomar la forma de bienes o servicios. Dentro de las industrias culturales por lo general se incluyen industrias como la imprenta, la editorial y la multimedia, la audiovisual, la fonográfica, la cinematografía, la artesanía y el diseño” (UNESCO & Global Alliance for Cultural Diversity, 2006). Asimismo, también es importante su definición al respecto de las Industrias Creativas, las cuales “(...) abarcan un conjunto más amplio de actividades. En las industrias creativas, los productos o servicios contienen un elemento sustancial de valor artístico o de esfuerzo creativo, e incluyen actividades tales como la arquitectura y la publicidad” (UNESCO & Global Alliance for Cultural Diversity, 2006).

¿Cómo llegamos a las experiencias de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación?

En las próximas líneas se describe el derrotero por el cual llegamos a concretar las propuestas pedagógicas de los Proyectos de Aprendizaje-Servicio y de Aprendizaje-Vinculación, lo cual permitirá diferenciar estas prácticas de otras actividades de intervención con las que podrían confundirse. Algunas de estas actividades –que hemos transitado– son los Trabajos Prácticos de Campo, las Prácticas de Responsabilidad Social Universitaria, las Actividades de Extensión, el Trabajo de Campo, las Pasantías y la Consultoría. Justamente algunas de estas categorías han configurado la experiencia previa de la cual se nutren las prácticas de Aprendizaje-Servicio y de Aprendizaje-Vinculación. En la figura 1 se condensan estas distintas experiencias:

Figura 1. Experiencias de intervención previas a los proyectos de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se describirá brevemente cada una de estas actividades:

- *Prácticas de Campo*: son las tradicionales investigaciones en terreno, observaciones, entrevistas, diagnósticos y demás actividades que involucran a los estudiantes con su comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio. Permiten aplicar conocimientos y habilidades en contextos reales, apuntan al conocimiento de la realidad, pero no se proponen transformarla, ni establecer vínculos solidarios o profesionales.

El principal destinatario del proyecto es el estudiante y el énfasis está puesto en los aprendizajes.

- *Actividades de Responsabilidad Social Universitaria*: se definen por su objetivo solidario. No se articulan con el aprendizaje formal. Son las campañas de recolección de ropa, alimentos, tapitas, papeles, etc., así como distintas actividades de ayuda. El principal destinatario del proyecto es la comunidad y el énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar una experiencia educativa. El objetivo es ayudar y formar en valores.
- *Extensión*: este tipo de experiencias, de carácter institucional y sistemático, está orientado a promover actividades de compromiso social, interés comunitario, profesional o académico y se realizan como una expresión de la misión institucional de la Universidad. Se desarrollan en paralelo y solo tiene una vinculación indirecta con los contenidos curriculares. En esta categoría ubicamos a las actividades científicas y culturales abiertas a la participación de los alumnos, de las organizaciones e instituciones públicas y privadas, las ONG y la comunidad toda.
- *Trabajo de Campo*: El Trabajo de Campo en UCES es una asignatura específica de la licenciatura en Relaciones Públicas e Institucionales. Implica para los alumnos el cumplimiento de 130 horas de prácticas no remuneradas que se vehiculizan a través de convenios que la Universidad establece con ONG, empresas y organismos públicos. Este proceso es autogestionado por los estudiante y guiado por una cátedra específica que no determina contenidos de aprendizaje sino oportunidades de prácticas en el campo profesional de actuación de los futuros graduados.
- *Pasantías*: se rigen por la Ley 26.427, la cual crea el Sistema de Pasantías Educativas en el marco del Sistema Educativo Nacional. Se trata de experiencias remuneradas y supervisadas por el Estado y por la institución educativa. Pueden realizarse en empresas u organismos estatales, aunque no son obligatorias.

Las organizaciones y las universidades firman convenios y a partir de allí la selección de los pasantes que se postulan corre por cuenta del “empleador”. Los aprendizajes no se relacionan directamente con los contenidos curriculares.

- *Consultoría*: es el área que lleva adelante proyectos de certificación, homologación, inspección, asesoramiento, desarrollo de software y provisión de recursos humanos y conocimientos tecnológicos.

Problemas reales, destinatarios reales: la fundamentación pedagógica de los Proyectos de Aprendizaje-Servicio y los Proyectos de Aprendizaje-Vinculación

Lo característico de las experiencias que aquí queremos presentar –y en función de este aspecto los hemos agrupado y diferenciado de las previamente descritas– es el realizar un servicio en el campo de la comunicación para destinatarios reales, orientado a resolver problemas reales. Si partimos del supuesto de que las competencias van estrechamente ligadas a su contexto social de inserción (Díaz-Barriga y Barroso, 2014), resulta necesario que las actividades que diseñen los profesores adopten una perspectiva integral destinada a movilizar recursos para resolver un problema relevante en el entorno. En efecto, en los proyectos de Aprendizaje-Servicio y de Aprendizaje-Vinculación el énfasis está puesto tanto en la adquisición de saberes vinculados a los contenidos curriculares como en el mejoramiento de aspectos concretos de vida de una organización pública, privada o del tercer sector. Además, estas propuestas pedagógicas suponen una fundamentación pedagógica específica que merece ser destacada.

De acuerdo con Perrenoud (1999), el *aprendizaje basado en proyectos* es una metodología que permite el desarrollo de competencias, incrementa el sentido atribuido a los aprendizajes a partir de prácticas sociales específicas e impulsa la adquisición de nuevos saberes en el marco del mismo proyecto.

Recuperando los resultados de un gran acervo de investigaciones, Perrenoud (1999) señala que la implementación del aprendizaje basado en proyectos mejora el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la autorregulación y la autonomía de los alumnos. Además, aumenta tanto la adquisición, comprensión y aplicación de saberes conceptuales en escenarios reales como la motivación y las actitudes positivas hacia el aprendizaje. Aquí, la expresión “real” alude a que el servicio es útil para alguna institución o empresa, y a que resuelve –o contribuye a resolver– una necesidad o problema existente.

En tanto se trata de resolver necesidades que genuinamente requieren respuestas, los proyectos se enmarcan dentro de la lógica de la cognición situada, vinculada a la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1979; 1981). Desde este enfoque se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins & Duguid, 1989, p. 34). De acuerdo con esta perspectiva, *el conocimiento debe ser situado para resultar significativo*. Esto quiere decir que el aprendizaje debe *formar parte y ser producto* de la actividad y del contexto. No obstante, ello no debe entenderse como un puro aprendizaje empírico sino como una imbricación entre los contenidos curriculares propios del campo de la comunicación y un *saber hacer* situado.

En esta línea, el paradigma de la cognición situada, que representa como una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría sociocultural (Daniels, 2003), parte de la premisa de que el conocimiento siempre se encuentra localizado: es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y se utiliza. Por su parte, desde esta visión Hendricks (2001) sostiene que los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

El aprendizaje en contextos reales no es desde luego una innovación ni de nuestra época ni de nuestro campo de saber. Ya en la Edad Media la formación en oficios

adoptaba la forma del acompañamiento maestro-aprendiz y, mucho más cerca en nuestro tiempo, las carreras de Medicina, Odontología y Veterinaria, entre otras, siempre realizaron prácticas con destinatarios reales. No hay que aclarar demasiado, sin embargo, que los aprendizajes necesarios para la formación de un profesional simbólico en el mundo de hoy no podrían circunscribirse a la relación maestro-aprendiz. Por su parte, las posibilidades de realizar prácticas reales en el campo de la comunicación en general no fueron claras, ni en su necesidad ni en su implementación.

Tampoco son nuevas las prácticas de aprendizaje-servicio en el sistema educativo. No solo en Argentina, sino también en el mundo, se desarrollaron ricas y documentadas experiencias que articulan aprendizajes y servicios a la comunidad³. Pero hay un recorrido que es propio de las experiencias específicas en la formación de comunicadores sociales, diseñadores y publicitarios. Este recorrido recoge la singularidad de sus objetos, teorías y métodos, que se adapta a ciertas condiciones de tiempo, financiamiento y *ratio* docente-alumno, que genera determinados productos y resultados, y que puede, en definitiva, replicarse con provecho en la formación de comunicadores y en la de docentes investigadores de distintos ámbitos de actuación en el campo de la comunicación.

Por último, es conveniente destacar que, en nuestro caso, los proyectos de Aprendizaje-Servicio y de Aprendizaje-Vinculación poseen múltiples *destinatarios reales*. Por una parte, se encuentran los beneficiarios concretos del servicio –a los que por razones prácticas denominamos siempre como “destinatarios”. Por otra parte, los estudiantes, quienes no son solo ejecutores, sino también beneficiarios de los aprendizajes. Además, en el desarrollo de los proyectos también son destinatarios los docentes, en tanto trabajamos para que la reflexión sobre su propia práctica, el acopio de experiencias sistemáticas y la sensibilización en el uso de instrumentos de recolección de datos amplíen sus capacidades pedagógicas e investigativas.

³ Tomando un caso nacional, en el sitio del Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación se describen diversas experiencias y se brinda acceso a numerosas publicaciones sobre el tema. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/edusol/index.html>

En esta línea, los Proyectos de Aprendizaje-Servicio que estamos implementando tienen como principales destinatarias a las ONG. Esto permite a los estudiantes aprender y a la vez ofrecer un servicio en un auténtico movimiento solidario, de manera que ambas partes se favorecen mutuamente. En la tabla 1 se muestran algunos ejemplos de Proyectos de Aprendizaje-Servicio realizados en asignaturas de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual:

Tabla 1: Ejemplos de Proyectos de Aprendizaje-Servicio en la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual

ONG	Asignatura/s	El Proyecto
INCLUITER.org: https://www.incluiter.org/	Nuevas Tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • ONG creada por alumnos en el marco de la asignatura, quienes elaboraron un sitio web que presenta el primer mapa solidario interactivo de Argentina. El mapa brinda la ubicación de todas aquellas instituciones y voluntarios que forman parte de la red en el país. Este recurso logra establecer conexiones por proximidad entre los diferentes interesados, generando así nuevos puentes. Difunden, además, noticias solidarias en tiempo real.
Río Colorado: http://www.clubriocolorado.com.ar/elclub.htm	Diseño y Comunicación Visual II	<ul style="list-style-type: none"> • Campaña integral educativa de prevención del Mal de Chagas. • Videos documentales. • Afiches vía pública (prevención y promoción). • Dos avisos de revista (promoción con y sin imagen) y folleto/díptico (informativo).
	Diseño de Campañas Promocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de revista educativa para la comunidad y de títeres de gran tamaño (obra para niños). • Campaña de concientización social: sistema de afiches, piezas promocionales y spot audiovisual.
Grupo Pirovano: https://www.facebook.com/Grupo-Pirovano-1493006517631782/	Diseño y Comunicación Visual VI	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de marca. • Afiches, folletos y redes sociales. Rediseño de la página web. Rediseño de la imagen institucional y una campaña viral informativa
S.O.S. Infantil: http://www.buenosaires.gob.ar/basolidaria/conoce-las-ong/fundacion-sos-infantil	Diseño de Campañas Promocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Campaña para: 1. Concientizar a la población sobre el derecho de los chicos a jugar; 2. Buscar padrinos que colaboren con la Fundación; 3. Promocionar los talleres y proyectos de la Fundación. • Se diseñaron: sistema de afiches, piezas promocionales y un spot audiovisual.
Cumpleaños Feliz: https://www.facebook.com/CumpleañosFeliz/	Diseño de Campañas Promocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de objetos de cumpleaños "para armar" (se construyen mostrando su estructura de soporte e invitando a la colectividad a formar parte de la obra).

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en la revista UCES VAS.

Los Proyectos de Aprendizaje-Vinculación, aunque similares a los anteriores, se distinguen por poseer como destinatarios a empresas o emprendedores. Los estudiantes mejoran sus competencias y saberes de cara a su futuro profesional, y las empresas obtienen a su vez una respuesta rigurosa y creativa para satisfacer algunas de sus necesidades y problemas. Complementariamente, y en línea con la lógica planteada por

el modelo de la Triple Hélice en lo relativo al *intercambio* de roles entre instituciones, la participación de las empresas en experiencias pedagógicas las compromete con el sistema educativo más allá de los reclamos que el mundo laboral plantea a la Universidad en cuanto a la insuficiente formación de los estudiantes. Este tipo de proyectos han sido privilegiados, por ejemplo, en la licenciatura en Publicidad, tanto por su especificidad como por la contribución que el trabajo con empresas proporciona a la formación de publicitarios. Es en esta carrera donde con mayor claridad se presentó la necesidad de vincular al estudiante con el mundo de las empresas y de las industrias culturales y creativas.

Pero como se mencionó anteriormente, los destinatarios de estos proyectos no son solo las empresas o instituciones beneficiarias y los estudiantes participantes, sino también los docentes, que son posicionados en un rol de investigadores. Es por esto que a continuación nos detendremos en la importancia que estos dos tipos de experiencias poseen en el desarrollo de las capacidades de investigación en los docentes.

Los proyectos de Aprendizaje-Servicio y de Aprendizaje-Vinculación como base para investigaciones sociales y pedagógicas

Tal como se ha señalado, existe en Argentina y en el mundo un amplio desarrollo de experiencias que vinculan prácticas educativas con beneficios a la comunidad. Son proyectos de muy diferente orden, que llevan a cabo desde pequeños grupos de escolares orientados a mejorar la limpieza de la plaza de su barrio, hasta conjuntos articulados de estudiantes, organizaciones sociales, organizaciones intermedias, organismos estatales y empresas, que involucran poblaciones enteras, y se realizan con aportes presupuestarios significativos.

Una somera exploración de experiencias desarrolladas a distintos niveles educativos arroja como evidencia la dificultad de cada institución educativa para mantener estas prácticas activas en el tiempo.

La variabilidad de los proyectos, la complejidad y los esfuerzos que demandan su diseño, implementación y evaluación atentan contra su sustentabilidad. De hecho, en algunos de los proyectos de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación que hemos realizado en la Facultad de Ciencias de la Comunicación también se presentó esta dificultad. Una explicación que encontramos a este obstáculo fue su insuficiente sistematización: en diferentes asignaturas, con distintos contenidos curriculares, donde cada grupo de alumnos diseñó proyectos singulares, disímiles cada año. Esa riqueza, con sus resultados pedagógicos positivos y con su valiosa flexibilidad hacia las necesidades de los destinatarios, no ha sido, sin embargo, la característica que mejor ha impactado en la sustentabilidad y potencial investigativo de estas propuestas. En el próximo apartado se expondrán dos experiencias que por su diseño, en cambio, resultaron efectivas en ambos sentidos.

Como ya se ha mencionado, la primera condición para la implementación de una innovación pedagógica es el compromiso de los docentes. Pero en el caso de que la innovación tenga como objetivo resolver problemas reales a la vez que convertir sus procesos y productos en insumos para la investigación, el compromiso docente se multiplica. El profesor deberá planificar el trabajo, concebir un sistema de evaluación acorde y establecer vínculos con las organizaciones en las que participarán los estudiantes. Por otra parte, también es necesario que el docente cuente con –o la universidad contribuya a desarrollar– competencias y saberes para investigar. Ambos requisitos son cruciales ya que estas experiencias requieren la elaboración de dos diseños:

- Diseño Pedagógico: incluye la elaboración de programa, proyecto de Aprendizaje-Servicio o Aprendizaje-Vinculación para los alumnos, criterios de evaluación, cierre del proyecto y condiciones de aprobación de la cursada. Este diseño puede acarrear mayores o menores dificultades en función de la formación y experiencia docente de cada profesor.

- Diseño de investigación: supone elaborar un marco conceptual, objetivos de investigación e instrumentos de recolección y análisis de datos. Esta actividad exige competencias para esas distintas tareas, motivación del docente para pensar su propia práctica y para concebir un problema de investigación en el marco de las experiencias que habrá de desarrollar junto a sus alumnos. Además, tendrá que contar con capacidades para transformar esos insumos en la base empírica de una investigación. Adicionalmente, deberá desarrollar competencias que le permitan escribir y presentar sus trabajos en reuniones y publicaciones científicas.

Aunque es posible constatar que los docentes más experimentados y con un perfil académico diseñan sus proyectos de investigación antes de iniciar el ciclo lectivo, esto no siempre es una necesidad *a priori*. Lo que resulta fundamental, en cambio, para que estas experiencias de aprendizaje puedan servir de base para una investigación empírica es la sistematización de las herramientas de recolección de datos. En este sentido, los instrumentos más útiles son los cuestionarios, las escalas o las guías de observación sistemática (Vieytes, 2004), dado que permiten poner en común distintas situaciones y actores –docentes, alumnos, representantes de las organizaciones, directivos, beneficiarios de distinto orden, etc.– y en relación a diferentes tópicos. Con los datos obtenidos puede elaborarse teoría inductivamente, siguiendo el camino que va del contacto con el campo y el acervo teórico a la construcción de conceptos y proposiciones desde categorías emergentes (Vieytes, 2009). Por supuesto que también es posible hacerlo utilizando instrumentos de recolección de datos abiertos, tales como bitácoras, historias de vida, relatos de casos, etc. Pero cabe tener en cuenta que el trabajo cualitativo con los datos puede requerir una formación específica que en muchas ocasiones ni los estudiantes ni los docentes poseen. Distintas herramientas disponibles en la web permiten no solo diseñar encuestas sino que también simplifican la tarea de tabular los datos, graficar las variables y establecer relaciones entre estas últimas –aunque siempre a condición de tener claro los conceptos que se desean relacionar.

En función de las exigencias que impone las prácticas educativas aquí desarrolladas, las dos cátedras de las que nos ocuparemos a continuación han elaborado un diseño pedagógico que deviene en actividades lo suficientemente sistemáticas –aunque en cierta medida restringidas– para favorecer el triple objetivo de brindar un servicio, suscitar aprendizajes significativos y producir conocimiento basado en evidencia empírica. Se trata de los casos de la asignatura *Comunicaciones Comunitarias y de Bien Público*, de la licenciatura en Comunicación Social, y de la asignatura *Intervención y Práctica Profesional*, de la licenciatura en Publicidad. Los proyectos estas materias implican un mismo producto a lo largo de cada cuatrimestre, a saber: un Diagnóstico y Plan de Comunicación para ONG en un caso y una Campaña Publicitaria Integral en el otro. No obstante, como las organizaciones cambian y los objetivos específicos también, en la práctica hay una variabilidad significativa entre proyectos, a pesar de la uniformidad aparente dada por la tipología de productos que las cátedras proponen.

Los proyectos de Aprendizaje-Servicio en la licenciatura en Comunicación Social como una oportunidad para la investigación

En el caso de la carrera de Comunicación Social, las experiencias se realizan en la asignatura *Comunicaciones Comunitarias y de Bien Público*, cuya cátedra está a cargo de Eugenia Etkin. El objetivo de servicio solidario con el que cumple esta instancia es realizar un diagnóstico y elaborar un Plan de Comunicación concreto acorde a las necesidades y posibilidades de una ONG, que puede incluir estrategias para la generación de alianzas, la movilización de recursos y la relación con los medios. Desde el punto de vista de los contenidos curriculares, la asignatura tiene como finalidad contribuir a la formación de profesionales con capacidad crítica para analizar e intervenir en Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y diseñar e implementar estrategias de comunicación específicas sobre la base de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

En ese recorrido, el estudiante comprende las estructuras y especificidades de las Organizaciones de la Sociedad Civil en general, interpreta su problemática en los nuevos escenarios político-sociales y reflexiona sobre las acciones de comunicación que tienen lugar en nuestro país. Como contribución a la adquisición de *saberes históricos* la asignatura caracteriza a las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) desde sus inicios en Argentina, a los movimientos sociales y a las diferentes tipologías del tercer sector abordando para ello, tanto el surgimiento como el contexto en el que se desenvuelven. Entre los contenidos que aportan a los *saberes simbólicos*, se profundiza en la noción de trabajo en redes y formación de Capital Social de las OSC. Los aprendizajes son relativos al diseño de estrategias de comunicación, al conocimiento de las potenciales áreas de intervención, y a cuestiones estratégicas.

A lo largo de la cursada se articulan momentos de evaluación y de reflexión sobre la práctica, se producen reseñas conceptuales de los distintos contenidos del programa con discusión abierta, y se realiza las actividades que van permitiendo la inmersión en la realidad de la ONG con la que cada equipo trabaja. Asimismo, se van integrando charlas debates con profesionales pertenecientes a diferentes OSC para que los grupos puedan tener un acercamiento general a las prácticas en el tercer sector, no solo vinculados al aspecto comunicacional sino también a la diversidad de problemáticas.

El aspecto central que abona al potencial investigativo de esta experiencia es el rigor y sistematicidad con que la cátedra ha diseñado sus herramientas de recolección de datos. Estos dispositivos son, desde luego, tributarios de las teorías con las que se aborda la problemática de las ONG. En conjunto, aportan un marco conceptual-metodológico a los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Gracias a este encuadre se están generando distintos proyectos de investigación y publicaciones. En la tabla 2 se presenta el listado de las ONG con las que la cátedra ha trabajado desde 2015, aunque desde el comienzo de la iniciativa se han realizado proyectos para 170 organizaciones.

**Tabla 2: Proyectos Aprendizaje-Servicio: ONG
Cátedra: Comunicaciones Comunitarias y de Bien Público.
Prof. Titular: Eugenia Etkin.
Carrera: Licenciatura en Comunicación Social
Servicio: Diagnóstico y Plan de Comunicación**

Año	Institución
2015	1. Zero Fronteras
2015	2. Hemocentro Buenos Aires
2015	3. En Camino
2015	4. Fundación Donde Quiero Estar
2015	5. PANAACEA
2015	6. Morada de Juan Bautista
2015	7. Grupo P.I.E.R
2015	8. Hogar Cura Brochero
2015	9. La Fundación de Jabad
2015	10. Pequeños Pasos
2015	11. Proyecto Andando
2015	12. Hogar Cura Brochero
2015	13. Conceptos Sencillos
2015	14. A Mozambique
2015	15. Movimiento Agua y Juventud
2015	16. Fundación Muy Simple
2015	17. IPA Argentina
2015	18. Asociación de Amigos de la Patagonia
2015	19. CAF Santa Clotilde
2016	20. Instituto Islam por la Paz
2016	21. Fundación Donde Quiero Estar
2017	22. Fundación CUBA
2017	23. Abrazo de Gol
2017	24. Fundación PROEM
2017	25. El Galpón
2017	26. Fundación Lupus Córdoba
2017	27. Info ciudadana
2017	28. Fundación de Ayuda Psicológica
2017	29. Poder Ciudadano
2017	30. Madres del Dolor

Fuente: Elaboración propia con datos de la Cátedra de Comunicaciones Comunitarias y de Bien Público de la Licenciatura en Comunicación Social de UCES.

Los datos que aportaron los proyectos constituyeron la base empírica para realizar una investigación sobre la comunicación de las organizaciones de la sociedad civil en nuestro país, particularmente en el área metropolitana (CABA y GBA). Con este propósito, hacia fines del año 2012 se acordó con el Departamento de Investigación de UCES la realización de un estudio que inicialmente se orientó a caracterizar las comunicaciones de las OSC y posteriormente, a partir del año 2015, fue enfocándose en la construcción de una herramienta de utilidad para

los directivos de las OSC. Este instrumento puede utilizarse para realizar un autodiagnóstico del estado de las comunicaciones en sus respectivas organizaciones, reflexionar sobre sus prácticas y plantearse objetivos de mejora. La Matriz elaborada, a la que se denominó “ACO”, también aporta beneficios a otros destinatarios: a los alumnos de comunicación de grado y posgrado, a quienes la Matriz facilita la realización de sus trabajos de auditoría; a los docentes de comunicación, a quienes les ofrece extender e incorporar la Matriz a sus respectivas cátedras y adaptarlas a diferentes contenidos; y el campo académico-profesional orientado a la Comunicación Institucional y/o a la Sociedad Civil, para contar con una herramienta de libre disponibilidad que facilita los autodiagnósticos en materia de comunicación a organizaciones sociales. Como actividades de transferencia, la investigación y la matriz fueron presentadas en Jornadas y congresos, además de ser publicadas en la presente *Colección* (Vázquez y Etkin, 2016).

Los proyectos de Aprendizaje-Vinculación en la licenciatura en Publicidad como una oportunidad para la investigación

En el caso de la carrera de publicidad, las experiencias se realizan desde 2013 y de manera continua en la asignatura *Intervención y Práctica profesional*, cuya cátedra está a cargo de Ronith Gitelman y se encuentra integrada por Carla Rinland, Gabriela Galindo, Ricardo Palmieri, Mauro Alegre, Yanina Del Papa y María Caprile. En esta instancia se realiza el Trabajo Final de Grado (TFG) que corresponde al último año de la carrera. El proyecto consiste en la realización de una Campaña Publicitaria Integral basada en las necesidades planteadas por una empresa. En esta modalidad –a diferencia de los proyectos de Aprendizaje-Servicio para las ONG– todos los equipos preparan su proyecto para la misma empresa. De este modo, la experiencia emula en alguna medida una situación muy difícil de reproducir en los ámbitos universitarios: la defensa del propio trabajo frente a otras ofertas profesionales con las que el publicitario tendrá que competir. En la tabla 3 se presentan los últimos proyectos de Aprendizaje-Vinculación realizados en esta asignatura:

³ Título del Proyecto: “Hacia una caracterización de la Comunicación de las Organizaciones de la Sociedad Civil de CABA y GBA (Argentina). Construcción de Matriz de autodiagnóstico comunicacional”. Equipo de Investigadores: Adolfo Vázquez y Eugenia Etkin. UCES. 2012-2016.

Tabla 3: Proyectos Aprendizaje - Vinculación
Cátedra: Intervención y Práctica Profesional.
Prof. Titular: Ronith Gitelman
Carrera: Licenciatura en Publicidad
Servicio: Campaña Publicitaria Integral

Año	Institución
2013	1. Consejo Publicitario Argentino
2014	2. Eccosur
2014	3. Editorial Dossier
2015	4. TNS Gallup
2016	5. Clarín
2016	6. Rasti
2017	7. Gyra.com
2017	8. Danone
2018	9. Fantoche
2018	10. Banco Francés

Fuente: Elaboración propia con datos de la Cátedra de Intervención y Práctica Profesional de la Licenciatura en Publicidad de UCES.

Los proyectos constan de dos grandes etapas: en la primera, se desarrolla un *contrabrief* basado en la investigación secundaria y primaria; en la segunda, se definen las restantes estrategias que permitirán diseñar una campaña publicitaria integral. La investigación exploratoria con datos secundarios se realiza para relevar datos generales del mercado, categoría del producto o servicios y datos del consumidor. Para fundamentar o completar la información solicitada en el *contrabrief*, el grupo realiza su propia investigación primaria cuantitativa y/o cualitativa. En esta etapa presentan un Plan de investigación que incluye instrumentos de recolección de datos (guía de pautas, cuestionario o guía de observación), el material de respaldo de la investigación (CD con las entrevistas grabadas, hojas de grillado o plan de cuadros), y las conclusiones fundamentadas en los datos recogidos. Estos contenidos implican la puesta en acto de competencias largamente desarrolladas en los tres niveles de investigación de la carrera –Metodología de la Investigación Social, Investigación de Mercado y Opinión Pública e Investigación Publicitaria–. Finalizada esta etapa trabajan en la Estrategia de Comunicación, la Estrategia creativa y la Estrategia de Medios. Para la Estrategia de Comunicación los grupos definen el objetivo de comunicación, los tiempos, el *target*⁵ –primario y secundario, si lo hubiese– con su correspondiente justificación.

⁵ El *target* es el destinatario al que pretende llegar el mensaje de un servicio o un producto con sus correspondientes campañas de difusión.

Por último, se anticipa el Plan de Comunicación, asignación del presupuesto destinado a la comunicación (off y on-line) y a las acciones “Bellow the line” (BTL)⁶. Una vez que los grupos desarrollan la Estrategia de Comunicación, comienzan con el diseño de la Estrategia Creativa. Es aquí donde definen el concepto de campaña. Y donde se producen todas las piezas de comunicación y las acciones BTL, si las hubiese. La última estrategia que planifican los estudiantes es la Estrategia de medios. Es el momento en que se definen los sistemas de medios donde se pauta de acuerdo al presupuesto asignado por la empresa. Deben establecer el objetivo de medios, con intención, medida y plazo –todo justificado; la descripción de la audiencia apoyada en la información explorada, la selección de los sistemas, medios y vehículos, argumentando los motivos de su elección a través de un racional de medios; la planilla semanal con todos los medios a utilizar por sistema y anual simplificada, lo cual implica la visualización de medios de toda la campaña, incluidos todos los elementos del ecosistema digital. Como último paso para la elaboración del Proyecto los alumnos retoman el presupuesto otorgado por el comitente real especificando las actividades que proponen y estableciendo el Retorno de Inversión (ROI) de la campaña. De esta manera, los proyectos desarrollados fortalecen las competencias de los estudiantes para la investigación, el trabajo en equipo y la autonomía, además de favorecer la adquisición de saberes simbólicos y estéticos.

Asimismo, hay una evaluación del comitente (empresarial) y una selección del trabajo que mejor cumple con los objetivos de la empresa. La lógica competitiva de este aspecto es la que los graduados habrán de encontrar en el mercado de trabajo y en los concursos publicitarios (que forman parte del quehacer y de los CV de los Publicitarios). La devolución del comitente tiene un doble objetivo: por un lado, el alumno se enfrenta a la aprobación de su propuesta creativa y a la evaluación del cumplimiento de los objetivos planteados; por otro lado, esta propuesta les permite a los docentes que conforman la cátedra validar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vivencian durante la cursada y reflexionar sobre el proceso para mejorarlo.

⁶ “Below The Line” (“Debajo de la línea”) consiste en emplear formas de comunicación no masivas dirigidas a un público específico, empleando como armas principales la sorpresa, la creatividad o el sentido de oportunidad, creando, a su vez, canales novedosos para comunicar el mensaje deseado.

El proyecto siempre culmina con la presentación, por parte de los estudiantes y los profesores involucrados, de las propuestas desarrolladas en los Proyectos. Se conforma un jurado, en el que el cliente real tiene un espacio protagónico y se eligen los mejores trabajos en una metodología de concurso abierto, similar al formato *pitch*⁷ que realizan los anunciantes con las agencias de publicidad en el mercado. Los comitentes reales asignan premios a los estudiantes ganadores.

A lo largo de este proceso, los representantes de las empresas se reúnen con docentes y alumnos en la Facultad y en sus propias sedes, ya que es una condición de la experiencia de Aprendizaje-Vinculación que las empresas asuman un compromiso pedagógico con los estudiantes, aportando al desarrollo de *saberes diseminados* y *transversales*. Vale la pena decir que, en nuestra experiencia, las empresas se han comprometido con su rol docente y han destinado tiempo de sus directivos a realizar evaluaciones y brindar retroalimentación a todos los proyectos participantes, aunque terminen optando solo por uno. En ocasiones, las empresas han seleccionado e implementado aportes de distintos proyectos, pudiendo así los estudiantes ver plasmada su producción en campañas reales. Las empresas han certificado la autoría de los alumnos en esas producciones, con lo cual los proyectos pudieron ser incluidos como experiencia profesional en sus CV.

Conclusiones

Con la atención puesta en el fomento de una docencia universitaria orientada a la investigación y a la transferencia, la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UCES se propuso promover y acompañar las iniciativas de prácticas pedagógicas innovadoras en las carreras de grado, impulsando la difusión, réplica y transferencia de sus logros. Es por esto que en el marco del Plan UCES VAS (*Vinculación, Aprendizaje, Servicio en la Universidad*) se diseñó un *Programa de Innovación en la Enseñanza de la Comunicación*.

⁷ El *pitch* es el formato más utilizado para realizar una presentación oral de estrategias de comunicación e ideas creativas a posibles clientes. Debe ser una presentación que impacte, sea concisa y atraiga la atención.

Este Programa involucra a las licenciaturas de Diseño y Comunicación Visual, Publicidad, Comunicación Social, Periodismo y Relaciones Públicas e Institucionales. El presente trabajo se ocupó de fundamentar y describir dos tipos de experiencias innovadoras implementadas a partir de esta iniciativa: los Proyectos de Aprendizaje-Servicio y los Proyectos de Aprendizaje-Vinculación. Ambos se caracterizan por implicar el desarrollo de un proyecto cuyo fin es resolver las problemáticas que atraviesan destinatarios reales en lo que respecta al campo de la Comunicación, en el marco de los contenidos curriculares del Plan de Estudios de cada carrera e incluyendo entre sus objetivos la formación docente en competencias para la investigación y el impulso a la transferencia. En tabla 4 se sintetizan los aspectos formales y los compromisos en la implementación de estos Proyectos:

Tabla 4. Proyectos de Aprendizaje-Servicio y de Aprendizaje-Vinculación: Aspectos formales y compromisos en la implementación

1. Los servicios son para destinatarios reales, con el objetivo de resolver problemas o satisfacer necesidades reales. El servicio no se agota en el diagnóstico y el análisis académico sobre la realidad, sino que esas instancias preceden a la acción creativa y productora.
2. Se realizan en el marco de una asignatura siguiendo los contenidos curriculares, aunque no ciñéndose exclusivamente a estos, sino con la visión integradora propia del Aprendizaje Basado en Proyectos.
3. Requieren un esfuerzo adicional del docente en el diseño, implementación y evaluación de la actividad que debe cernirse al calendario académico y ajustarse también a las posibilidades de la organización contraparte. El docente, además, debe asumir un rol de guía experto y acompañante, comprometiéndose con las tareas propias del investigador.
4. Se realizan en grupos o equipos de trabajo y demandan un compromiso personal y grupal ya que es el equipo de estudiantes es el centro del proceso de aprendizaje.

5. Implican la asunción de compromisos de confidencialidad sobre la información /datos obtenidos, de todos los actores.
6. Necesitan un compromiso institucional de la Universidad dado que la vinculación de las cátedras con las organizaciones de que se trate es a través de convenios marco de colaboración.
7. Exigen de la institución/empresa destinataria no solo la expresión de una necesidad sino también el compromiso que implica avanzar en el proyecto asumiendo también un rol educador: han de proporcionar información, disponer de los tiempos necesarios para la mutua interpretación de las necesidades y propuestas, contribuir a la evaluación, etc.
8. Implican una “celebración” final: puede tratarse de una presentación con la presencia de los destinatarios del Proyecto, concurso de propuestas y/o distinciones y /o certificaciones que brinden cierre y reconocimiento a los compromisos de todos.
9. Incluyen el compromiso de divulgar la experiencia con el objetivo de compartir aprendizajes, a la vez que promueven y capacitan a los docentes en la utilización de los datos de sus experiencias pedagógicas como base empírica para la realización de investigaciones.
10. La evaluación en los proyectos de Aprendizaje-Servicio se considera multifocal. Se tiene en cuenta la dimensión pedagógica y la dimensión de servicio. La mirada de los docentes, la de los alumnos y la de los destinatarios del servicio. La atención sobre los procesos –de trabajo, de conceptualización y de reflexión– y sobre los resultados. La evaluación proporciona información para reflexionar sobre la propia práctica y cómo puede mejorarse. Son muchas las tareas que exigen los proyectos y que cada año pueden ajustarse para optimizar la experiencias: los objetivos y la adecuación de los resultados a esos objetivos, la satisfacción sobre los resultados, la calendarización de las tareas, la asignación de roles, etc.

Como se sostuvo previamente, estos proyectos se realizan desde una concepción de la Educación Superior según la cual las universidades han de servir a la sociedad, primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos. Las estrategias pedagógicas que involucran estas prácticas se fundamentan en la metodología del *Aprendizaje Basado en Proyectos* y en las teorías de la cognición situada vinculadas al enfoque sociocultural de Lev Vygotsky. Desde esta perspectiva se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas.

En base al trabajo de investigadores a nivel mundial y a los testimonios documentados por nuestras cátedras y publicados en la Revista *UCES VAS*, se sostuvo que los distintos componentes que configuran las experiencias descriptas contribuyen a desarrollar competencias y saberes tales como la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la eficiencia y la comunicación en todos sus modos. Además, se señaló la importancia de la experiencia de trabajar en grupo, de ejercer el liderazgo, la tolerancia y la negociación. Todas estas herramientas forman parte de los saberes indispensables, transversales y diseminados necesarios en la formación de los profesionales en comunicación.

En relación con esto último, aún adeudamos la implementación de evaluaciones del impacto en las entidades sociales o en otras dimensiones de los proyectos, especialmente en lo relativo al aprendizaje de nuestros alumnos. En este punto todavía nos remitimos en gran medida a los estudios de impacto realizados a escala internacional sobre trabajo basado en proyectos, aprendizajes auténticos, aprendizaje-servicio y aprendizaje significativo. Será la progresiva formación de nuestros docentes como investigadores lo que también colaborará en la obtención de información sobre estos aspectos, posibilitando que puedan diseñar e implementar instrumentos de evaluación.

En este sentido cabe destacar que, congruentemente con los objetivos del *Programa de Innovación en la Enseñanza de la Comunicación*, los docentes implicados en los proyectos de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación han comenzado a comunicar y publicar sus experiencias en distintos ámbitos. En las experiencias mejor sistematizadas ya se produjeron investigaciones e instrumentos basados en la evidencia empírica aportada por el trabajo con destinatarios reales. Cabe reconocer que uno de los principales déficits a afrontar es que muchos de los docentes de carreras como Publicidad, Diseño o Relaciones Públicas e Institucionales tienen un perfil fuertemente profesional. Aunque estos docentes son muy efectivos en la implementación de proyectos dentro de su área de desempeño, no han tenido práctica suficiente en la escritura académica o en el diseño de proyectos pedagógicos y/o de investigación, lo cual configura un gran desafío institucional hacia la capacitación y el reconocimiento docente. El esfuerzo y compromiso con el que un significativo número de profesores están abordando estas experiencias nos motiva para profundizar en esta orientación de trabajo.

// BIBLIOGRAFÍA

- Barbero, J. M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). Madrid: Alianza Editorial.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma Democrática y emancipadora de la Universidad*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Díaz-Barriga, F. Y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa*, 53 (1), 36-56. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/210>
- Didriksson, A. (2006). Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía. En AA. VV. *Construcción de nuevo conocimiento en el espacio CAB* (pp. 70-108). Bogotá: Fodeseop.
- Etzkowitz, H. & Klofsten, M. (2005). The innovation region: toward a theory of knowledge-based regional development. *R & D Management*, 35 (3), 243-255.
- Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- Hendricks, C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999). La formación del campo de estudios de Comunicación en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=81511266005>
- Mora, J. G. (2004). La necesidad de un cambio educativo en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 14-37.
- Perrenoud, P. (1999). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 311-321. Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- Szpilbarg, D. y Saferstein, E. (2014). De la industria cultural a las industrias creativas: un análisis de la transformación del término y sus usos contemporáneos. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 16 (2), 99-112. Recuperado de <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35152>
- UNESCO & Global Alliance for Cultural Diversity (2006). Understanding creative industries: cultural statistics for public-policy making [Versión en línea]. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=29947&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vázquez, A. y Etkin, E. (2016). La Comunicación en las OSC: Matriz ACO de autodiagnóstico. En R. Vieytes (coord.). *Los procesos y los productos de la investigación en comunicación* (pp. 14-32). Buenos Aires: EditUCES.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y Técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias.

Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En A. Merlino (comp.). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.

Vieytes, R., Presman, B. y Gallego, D. (2016). Competencias y saberes requeridos a los graduados en Publicidad. La mirada de los referentes, empleadores y jóvenes empleados en el mercado publicitario. Estudio exploratorio en la Ciudad de Buenos Aires. En R. Vieytes (coord.). *Competencias y saberes para investigar en comunicación* (66-100). Buenos Aires: EditUCES.

Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

// El lugar de los instrumentos de evaluación en las prácticas educativas. Un estudio de caso en carreras del campo comunicacional

// Evaluation instruments place in educational practice. A case study in communicational fields careers

***Tania Débora Judith Korsun**

// RESUMEN

El siguiente artículo se desarrolla a partir de experiencias de evaluación a varios grupos de alumnos. Se propone una investigación teórico-práctica que conlleve la reflexión sobre los instrumentos de evaluación utilizados, más específicamente los exámenes escritos parciales, y de qué manera estos contribuyen, o no, al Aprendizaje de los estudiantes de las carreras de Comunicación. El objetivo es clarificar hasta qué punto permiten al docente conocer si se ha alcanzado dicho aprendizaje o si meramente son un instrumento calificativo de tipo "obligatorio" para la enseñanza. Como así también se buscará poder determinar el perfil del estudiante y qué requiere el mismo para ser evaluado.

A partir de la reflexión teórica de diferentes autores, se establecerán los conceptos necesarios para la relación Enseñanza-Aprendizaje; y por otro lado, por la observación de grupos de alumnos se conocerán sus opiniones y experiencias personales, con respecto a los instrumentos de evaluación y la interiorización de los conceptos frente a la memorización de los mismos.

// PALABRAS CLAVE

Relación enseñanza-aprendizaje; Aprendizaje significativo; Evaluación; Práctica docente.

* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (Sede Chaco). Resistencia, Argentina

// ABSTRACT

The following paper is developed as of evaluation experiences to many groups of students. A theoretical - practical research is suggested to think about the evaluation instruments used, more specifically the written mid-term tests, and how they contribute, or not, to communication career students' learning process. The aim is to clarify to what extend they allow a teacher to know if such learning has been accomplished or if they are just a 'mandatory' qualifying instrument for teaching. As well as, trying to determine the student's profile and what he needs to be tested.

From different authors' theoretical consideration, the necessary concepts for the relationship Teaching-Learning will be established; and on the other hand, by analysing groups of students, their opinions and personal experiences will be known, as regards, evaluation instruments and internalising concepts by heart.

// KEYWORDS

Teaching-Learning Relationship; Meaningful learning; Evaluation; Teaching practice.

// PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Korsun, T. D. J. (2017). El lugar de los instrumentos de evaluación en las prácticas educativas. Un estudio de caso en carreras del campo comunicacional. En R. Vieytes (dir.). *Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional* (pp. 89-93). Buenos Aires: EditUCES.

Introducción

Como docentes tendemos a establecer una brecha entre la enseñanza y el aprendizaje al proponernos objetivos, diagramar clases y determinar cuáles serán las didácticas a utilizar en las mismas. Sin embargo, descuidamos en la mayoría de las ocasiones aquello que consideramos no *nos corresponde* como docentes: el aprendizaje.

Nos desligamos de la responsabilidad de poder involucrarnos en el aprendizaje del alumno, identificando sus necesidades y elaborando programas de enseñanza que favorezcan al mismo. Incluso en ocasiones, innovamos y trabajamos sobre las didácticas de clase e incorporamos las NTIC durante el dictado de las mismas, pero volvemos a recaer en la selección de instrumentos tradicionales o clásicos de la evaluación, cómo si esta no fuera parte del proceso de aprendizaje.

Una de las variables intervinientes en dicho supuesto se genera como resultado de las diferentes interpretaciones que el concepto de *evaluación* recibe por parte de los alumnos y los docentes. Luego de la observación por tres años (de 2015 a 2017) de grupos de estudiantes del tercer año de una de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UCES), se comenzó a indagar la relación propuesta entre Enseñanza y Aprendizaje. Es a partir del establecimiento de otras variables que puede lograrse que los alumnos alcancen el ideal del Aprendizaje Significativo, teniendo en cuenta las estrategias utilizadas para la enseñanza por el mismo docente.

El aprendizaje significativo y el aprendizaje repetitivo

Según Davini (2008), el Aprendizaje Significativo es aquel que representa un cambio o una modificación –de carácter duradero y estable– en el comportamiento del estudiante. En la perdurabilidad de este cambio, continúa la autora, la memoria juega sin duda un papel muy importante para asegurar la continuidad de lo aprendido.

Sin embargo, la retención de los conceptos, acompañada por las representaciones mentales y la comprensión y reflexión, son lo que establecen aquel aprendizaje significativo. Esto significa que nos encontramos frente a un tipo de aprendizaje que representa mucho más que la repetición de conceptos o la memorización.

El Aprendizaje Significativo, por lo tanto, es lo opuesto al aprendizaje repetitivo, el cual es producto de la memorización mecánica. Una apropiación significativa solo es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y la significación del contenido sobre el que trabaja, lo vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende (Davini, 2008).

Es sobre todo ante el examen parcial escrito que se presenta la contraposición entre estas dos posibilidades del aprendizaje, instancia en la que resulta habitual encontrarnos con alumnos confundidos en cuanto a consignas reflexivas, ejemplificaciones, relaciones entre conceptos, conexiones entre temáticas o cuadros comparativos. En ocasión de una evaluación de este tipo, fue posible observar que los alumnos no tenían muy en claro cuál era la “respuesta correcta”, sino que preferían responder con conceptos memorizados y textuales de la bibliografía programada. Para indagar con mayor profundidad este aspecto, se realizó un *focus group* con un grupo de 24 alumnos –de entre 22 y 27 años– del tercer año de la Licenciatura en Relaciones Públicas e Institucionales. Entre otras cuestiones –tales como métodos de estudio, comprensión de conceptos, opiniones sobre los métodos de enseñanza de los profesores, etc.–, se consultó a los estudiantes qué significa estudiar para ellos. Algunos respondieron “*comprender*”, mientras que otros dijeron “*leer y poder explicar*”; pero cuando uno de los alumnos expresó “*si es estudiar para un examen, entonces es más textual*”, el resto se unió a la afirmación sosteniendo que efectivamente estudiar para un examen parcial implica más memorización, o un lenguaje más técnico. Algunos alumnos incluso llegaron a decir: “*una definición textual es más correcta, que una definición con mis palabras*”.

Las contradicciones de la evaluación en la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación

Cuando se trabaja con estudiantes de las carreras pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Comunicación es necesario revisar los modos de evaluación que son propuestos. Esto se debe a que las expectativas que se tienen sobre el alumno y, sobre todo, el perfil esperado del egresado apuntan a la formación de un profesional capaz de pensar por sí mismo y de elaborar sus propios argumentos, siendo competente en el lenguaje y en el pensamiento. Es por esto que resulta contradictorio exigir un tipo de aprendizaje vinculado al pensamiento crítico e individual y luego evaluarlo a partir de métodos antiguos de memorización de conceptos teóricos.

Esta situación nos lleva a plantearnos la necesidad de un cambio con respecto al instrumento de evaluación que está siendo principalmente utilizando en los ámbitos de la educación superior. Al fin y al cabo, el aprendizaje que se quiere alcanzar no coincide con el aprendizaje que se está evaluando a través de los exámenes teóricos parciales. En esta dirección, Santos Guerra (1999) detecta 20 paradojas con las que el sistema universitario se encuentra al evaluar. Estas paradojas que representan una contradicción entre, por un lado, la modernidad, la innovación y lo que corresponde al *rol docente/ rol institucional* y, por otro lado, la tradición, la realidad y la práctica con la que nos encontramos diariamente.

Dichas paradojas van desde lo más complejo –como el sistema de evaluación institucional (de rectores, directores, docentes) o el sistema administrativo y reglamentario de la Universidad– hasta lo más mínimo –como los procesos mentales y emocionales del alumno, los modelos de exámenes, el rol del docente, entre otros. Al describir la quinta paradoja, Santos Guerra (1999) señala: “La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas” (p. 7). Revisemos el alcance de esta contradicción.

En ocasiones nos centramos en evaluar acorde a lo establecido por las costumbres, como sucede en el caso de los exámenes parciales teóricos, separándonos así del alumno y sus necesidades. En lugar de la memorización, se debería incentivar en los alumnos la crítica reflexiva y el análisis de la bibliografía. En muchos casos, el alumno trata de “estudiar” –o más bien de memorizar– aquello que considera que el docente podría querer o le podría gustar. No busca el aprendizaje significativo, sino que más bien se encuentra frente a una sumisión y una repetición de conceptos impuestos.

Es por esta razón que proponemos afrontar directamente esta situación problemática, en la cual el alumno es evaluado a través de instrumentos convencionales pero poco pertinentes al tipo de aprendizaje que se busca evaluar. Los estudiantes deberían poder sentirse acompañados en el proceso de aprendizaje, más que calificados por un número de respuestas correctas que no reflejan, la mayoría de las veces, el verdadero aprendizaje del alumno a lo largo de un cuatrimestre.

A manera de conclusión: propuestas para cambiar las formas de evaluación

Tras el recorrido propuesto en este artículo se puede decir que es necesario que los instrumentos de evaluación se correspondan mejor con las necesidades de los alumnos. De esta manera, la evaluación podría otorgarnos mayor y mejor información, necesaria para poder tomar decisiones en relación a nuestra enseñanza como docentes. A la vez, debería coincidir con las expectativas y objetivos de contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales que se proponen para la aprobación de una materia. Por estas razones se aconseja implementar instrumentos tales como Trabajos Prácticos Integradores, Ponencias, Discursos, Ensayos, Monografías, Informes de lectura, entre otros. Estas herramientas incitan al pensamiento crítico, a la introspección, y además coinciden con el tipo de perfil profesional que se busca en el estudiante.

En mi experiencia personal, la implementación de un Trabajo Práctico Integrador como principal evaluador a lo largo del cuatrimestre promovió interesantes cambios en el aprendizaje de los estudiantes. Las clases resultaron más participativas: los alumnos sintieron menos presión por la memorización y mayor libertad para comentar y compartir opiniones. Además, se logró un seguimiento verdadero del aprendizaje, ya que las correcciones eran semanales. Esto a su vez permitió un contacto más estrecho y personalizado con los alumnos. Como consecuencia las calificaciones mejoraron, los alumnos demostraron mayor interés y responsabilidad en la realización de un trabajo práctico de calidad, de una puesta en escena de sus capacidades de pensamiento y de la demostración de su creatividad para la planificación y la resolución de conflictos.

Por otra parte, la evaluación debe tener en cuenta las competencias específicas que se espera que alcance cada estudiante con respecto a los contenidos preestablecidos. Es así que, entonces, a la hora de planificar la estrategia de evaluación de la materia deben considerarse las competencias a alcanzar y por lo tanto los procedimientos de evaluación a utilizar para verificar el alcance de los objetivos propuestos.

La clasificación propuesta por Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010) sobre las técnicas e instrumentos de evaluación es muy útil a la hora de determinar qué y cómo evaluaremos el aprendizaje. Allí enumeran seis de los instrumentos más tradicionales utilizados para la evaluación, que pueden aplicarse en cualquier etapa del proceso (antes, durante o después) de enseñanza-aprendizaje, que resultaría una guía adecuada para la elaboración de los instrumentos acorde a la estrategia de evaluación propuesta. Estas son: observación sistemática, trabajos en clase, exámenes escritos, exámenes orales, exámenes objetivos y presentación de trabajos finales.

Debemos animarnos, como docentes, a innovar no solo en la enseñanza, sino en el aprendizaje. Crear estrategias de evaluación que nos otorguen verdadera información sobre el avance del alumno en el proceso. Eliminemos la tradición de evaluar a través de instrumentos teóricos y de repetición bibliográfica o memorización, e incentivemos a nuestros alumnos a desarrollar un Aprendizaje Significativo.

// BIBLIOGRAFÍA

- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1), 369-391. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341617.pdf



LA INVESTIGACIÓN EN

COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL Y ORGANIZACIONAL

| ABORDAJES SOBRE LA DIMENSIÓN COMUNICACIONAL DE LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL. EL ESTUDIO DEL USO, LAS HERRAMIENTAS Y LAS ESTRATEGIAS DE LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL |

// Abordajes sobre la dimensión comunicacional de las Organizaciones de la Sociedad Civil. El estudio del uso, las herramientas y las estrategias de la comunicación institucional

// Approach on communicational dimension of Civil Society Organizations. Use, tools and institutional communication strategies study

***Etkin, Eugenia**

***Scarfi, Paola**

// RESUMEN

Las políticas públicas de la sociedad se gestan y promueven por múltiples actores institucionales, siendo el sector de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) donde se vela continuamente por las problemáticas que afectan a la sociedad. Las OSC son actores decisivos en la visibilidad de los problemas sociales, pero también lo son en la capacidad de dar respuesta a las problemáticas detectadas. Por este motivo surge el interés de investigar sobre la capacidad comunicativa de las organizaciones sociales. En esta investigación, aún en curso, se explora y releva el conocimiento, el uso, las herramientas y las estrategias de la comunicación institucional en las organizaciones de la sociedad civil.

Quienes deciden indagar este campo se adentran en un universo donde la heterogeneidad de temáticas sociales abordadas, la diversidad de estructuras y de composiciones organizacionales y los diferentes niveles de profesionalización en la gestión de la comunicación son los aspectos que complejizan y enriquecen simultáneamente el tema de investigación. Por tal motivo la propuesta es dar cuenta de la capacidad y habilidad de las organizaciones de la sociedad civil para planificar su comunicación y crear productos comunicacionales que les permitan iniciar el diálogo con sus públicos estratégicos. Este escenario se ha relevado a través de la indagación mediante un cuestionario realizado a 62 organizaciones de la sociedad civil.

Es importante destacar que estos datos no son representativos del universo de organizaciones sociales en la Argentina y que dicha investigación está en una etapa de desarrollo. La información solo da cuenta de tendencias en cuanto a la gestión de comunicación, el uso de herramientas de comunicación e inclusive a la integración de la comunicación institucional en las organizaciones sociales.

* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. CABA, Argentina. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. CABA, Argentina.

// PALABRAS CLAVE

Comunicación comunitaria; Organizaciones de la Sociedad Civil; Planificación comunicacional.

// ABSTRACT

The society public policies are developed and fostered by numerous institutional actors, being the area of the civil society organizations (CSO) where the problems that affect the society are looked after constantly. The CSO are decisive actors in the social problems visibility, but they are also in the capacity of giving answer to detected problems. For this reason the interest to investigate about the social organizations communicative capacities arises. In this research, still in progress, knowledge, use, tools and the institutional communication strategies in the civil society organizations are explored and disclosed.

The ones who want to get into this field, go deep into a universe where dealt social topics heterogeneity, structure and organizational composition diversity and the different professionalization levels in the communication management are the aspects that make it complicated and enrich simultaneously the research subject matter. For this reason the suggestion is to perceive civil society organization capacity and ability to plan its communication and create communicational products that let a dialogue start with their strategic public. This setting has been disclosed through inquiry by means of a questionnaire carried out to 62 civil society organizations.

It is important to highlight that these data are not representative of the social organizations universe in Argentina and that such research is in a development stage. The information only shows the trend as regards communication management, communication tools use and also institutional communication integration in social organizations.

// KEYWORDS

Communitary communication; Civil Society Organizations; Communicational Planning.

// PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Etkin, E., y Scarfi, P. (2017). Abordajes sobre la dimensión comunicacional de las Organizaciones de la Sociedad Civil. El estudio del uso, las herramientas y las estrategias de la comunicación institucional. En R. Veytes (dir.). *Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo comunicacional* (pp. 96-106). Buenos Aires: EditUCES.

Introducción

Este trabajo compone la primera etapa de un proceso de investigación iniciado en julio de 2017. La investigación tiene por objetivo explorar y describir las características que adoptan las prácticas de la comunicación institucional en las organizaciones.

Es importante considerar que las preguntas que guían este trabajo no apuntan a definir las particularidades de las comunicaciones de las organizaciones en sí mismas, sino reflexionar cuáles son las prácticas de comunicación que desarrollan las organizaciones sociales.

Este trayecto de la investigación da cuenta de la existencia o no de un área o persona dentro de las organizaciones que gestione la comunicación, si existe o no una planificación previa de las comunicaciones, si realizan o no comunicaciones de la organización y qué tipo de herramientas de comunicación son las que se emplean.

En esta primera aproximación se intenta mostrar la potencial existencia de tendencias tanto en el tipo de comunicación de la organización y de la causa como en las herramientas de comunicación que más son usadas por las organizaciones sociales.

Antecedentes de la investigación

En el plano académico, este trabajo de investigación es una profundización de los estudios específicos sobre Comunicación para Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) que realizamos previamente.

En el marco de la asignatura *Comunicaciones de Bien Público*¹ hemos realizado auditorías de comunicación (relevamiento, diagnósticos y planificación comunicacional) a más de 250 organizaciones de la sociedad civil. Esto ha dado como resultado un corpus de antecedentes considerable en relación a las problemáticas comunicacionales más comunes de las OSC.

¹ Asignatura perteneciente al cuarto año de la Licenciatura en Comunicación Social de UCES.

También hemos llevado a cabo una investigación (2012-2016) que dio como resultado la elaboración de la Matriz ACO de autodiagnóstico comunicacional².

Asimismo, este trabajo nos ha permitido comprobar que el campo denominado Tercer Sector abarca organizaciones de la sociedad civil que tienen características, historias y propósitos muy diferentes entre sí. De este modo pudimos caracterizar la comunicación de las OSC como sujeto colectivo y objeto de estudio en construcción. Esto se plasmó también en la publicación del libro *Comunicación para Organizaciones Sociales* (Etkin, 2012), que ha sido un primer acercamiento a la especificidad de la comunicación para las organizaciones sociales.

Existen en nuestro país alrededor de 100.000 organizaciones sociales, pero según el CENOC solo 16.010 están registradas en una base de datos de inscripción no obligatoria en todo el territorio nacional.

Las preguntas que guían este trabajo de investigación apuntan a definir las particularidades de las comunicaciones de las organizaciones y reflexionar acerca de cuáles son las prácticas de comunicación que desarrollan, cuáles son las herramientas que más emplean, con qué frecuencia son utilizadas y si están o no planificadas.

Marco conceptual

Las líneas de la comunicación organizacional incluyen una variada y amplia gama de perspectivas teóricas y herramientas que van desde las recetas operativas hasta las estrategias de inserción comunitaria y construcción colectiva. Nuestra perspectiva supone analizar las organizaciones como actores colectivos desde una mirada de la Comunicación para el Desarrollo y continuadas por la perspectiva de Comunicación y Ciudadanía.

² Título del Proyecto: Hacia una caracterización de la Comunicación de las Organizaciones de la Sociedad Civil de CABA y GBA (Argentina). Construcción de Matriz de autodiagnóstico comunicacional. Equipo de investigadores: Adolfo Vázquez y Eugenia Etkin. UCES- CABA. Los resultados de esta investigación se encuentran publicados en el tercer volumen de la presente publicación (Vázquez y Etkin, 2016).

³ ComunicaRSE. En línea: www.comunicaRSE.org Recuperado en 2010. Para el especialista Carlos March la cifra es aproximada de 80.000 OSC. Consultado en Línea <http://www.losandes.com.ar/notas/2002/5/19/politica-278784.asp>

⁴ Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad. Recuperado 2 de marzo de 2017 en <http://www.cenoc.gov.ar/>

En este sentido, cabe reconocer que las organizaciones de la sociedad civil son actores relevantes no solo en lo referido al propio sector sino también como esfuerzos organizados para participar en decisiones públicas.

El propósito concreto del presente artículo será analizar un cuerpo significativo de OSC (se propone para el estudio analizar 120 organizaciones) para poder construir una matriz que ponga en relación y contenga en tanto herramienta a los niveles de los usos, la frecuencia y la planificación.

La presente investigación se sustenta en aquellas teorías que consideran a la comunicación como un proceso social de producción de sentidos, es decir, como un acto complejo que descansa en construcciones compartidas y se manifiestan en el marco de realidades complejas. La perspectiva de análisis se basará en el paradigma interpretativista para poner foco en la comprensión de los fenómenos analizados que tenga por finalidad profundizar el conocimiento de los mismos.

Para el estudio, si bien se presentan en una primera etapa datos cuantitativos, se descartan los análisis de índole difusionista para hacer hincapié en los procesos de producción de sentidos. Se toman los estudios desde las líneas de investigación esgrimidos por W. Uranga (2016) para analizar las acciones de comunicación como prácticas sociales, entendidas como manifestaciones de la interacción histórica de los individuos, en un entramado de gramáticas discursivas.

En esta investigación interesan las técnicas o dispositivos, en tanto construyan debates y promuevan prácticas de ciudadanía. Una comunicación que suscite diálogos y fomente el empoderamiento colectivo. Nos apoyaremos en la propuesta de R. M. Alfaro (2002) en entender a la comunicación como modelo de diálogo y producción simbólica, como espacios de escucha, pero también de disensos, una comunicación participativa que haga hincapié en la palabra acción. Una palabra, tal como reflexiona Alfaro (2002), que tenga poder y por lo tanto sea política.

Metodología

Esta investigación parte de un enfoque cuanti-cualitativo que apunta a dar cuenta de las diferentes dimensiones del problema estudiado. El universo se corresponde con una muestra no probabilística y contempla analizar 120 organizaciones de la sociedad civil. El número de la muestra se fundamenta en que ya se tienen 80 organizaciones relevadas a través de un cuestionario realizado en el marco de la Cátedra Comunicaciones Comunitarias. No se pretende con los resultados llegar a generalizaciones sino propiciar una aproximación al fenómeno estudiado.

Para el estudio no se van a diferenciar el tipo de organización (si es asociación civil, fundación, cooperativa, etc.) ni tampoco el grado de formalidad alcanzado (registradas en la Inspección General de Justicia (IGJ) el CENOC o no registradas). El criterio de selección es que se ajusten a lo establecido por L. Salamon y H. Anheier (1997) como características particulares de las organizaciones de la sociedad civil: que no persigan fines de lucro, que la adhesión sea voluntaria, que sean estructuradas y privadas.

En la primera etapa se diseñó e implementó un cuestionario con preguntas cerradas que incluyó una descripción de cada una de las herramientas de comunicación disponibles y la estipulación de la frecuencia de uso por parte de las OSC. El cuestionario contiene también preguntas sobre la planificación de las comunicaciones y quiénes las llevan a cabo.

En una segunda etapa, se analizará la frecuencia con que utilizan las diferentes herramientas y si las mismas son previamente planificadas o no. Estas dos dimensiones intentan vislumbrar si la planificación previa guarda relación con la frecuencia en el uso.

Simultáneamente, se llevará a cabo un estudio de carácter cualitativo, con la finalidad de comprender el fenómeno de las comunicaciones para las ONG y su diferencia con otro tipo de organizaciones. Se utilizará una metodología de carácter exploratorio ya que se intenta abrir debates en el campo de la comunicación a partir de la reflexión de casos.

- Diseño de un cuestionario con preguntas cerradas
- Análisis descriptivo de los resultados obtenidos
- Análisis exploratorio sobre las relaciones que se presenta entre uso de herramientas de comunicación, frecuencia y planificación comunicacional

Área de Comunicación, Plan de Comunicación, Comunicación de la Organización y Comunicación de la Causa

La información expuesta en este apartado es el resultado parcial del análisis realizado a partir de 62 organizaciones de la sociedad civil. Debido a que la investigación está en proceso, se estima que estos datos podrían variar al momento de ser finalizada.

Este primer relevamiento de información fue llevado adelante por alumnos de la cátedra a lo largo de los últimos 9 años⁵. Puede entenderse esta tarea como un trabajo de campo en el cual se ha implementado la metodología de diagnóstico propuesta por Etkin (2012, p. 112) y que ha sido supervisado y coordinado por los docentes de la cátedra *Comunicación de las Organizaciones y Bien Público*⁶.

Los elementos de la población que definen el marco muestral están compuestos por organizaciones de la sociedad civil con actividad o sede administrativa en Buenos Aires. No ha sido razón de exclusión para integrar la muestra que las OSC estuviesen registradas en CENOC o que tuviesen un bajo grado de estructura y formalización.

El conjunto de casos analizados da cuenta de tendencias existente respecto a la gestión de comunicación, el uso de herramientas de comunicación e inclusive a la integración de la comunicación institucional en las organizaciones sociales.

⁵ Desde el 2007 al 2016.

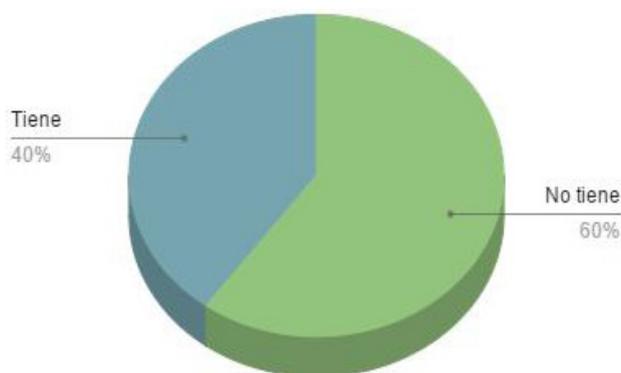
⁶ La cátedra se encuentra integrada por G. Torres, V. Statti, P. Scarfi, y A. Ballone.

Área y Plan de Comunicación

El concepto de área de comunicación remite a aquellas instancias, formalizadas o no, que la organización considera que cumplen con la función de promover la difusión de sus actividades. El área puede ser ocupada por un solo miembro o más; lo que se pretende poner de manifiesto es si se cuenta o no con una persona específicamente encargada de gestionar las comunicaciones.

Figura 1

Organizaciones con Área de Comunicación

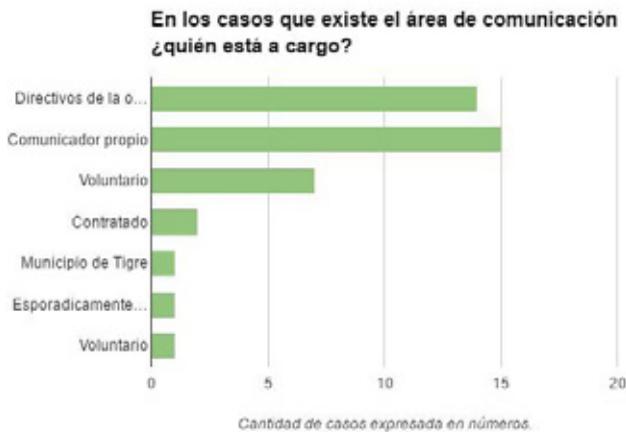


Fuente: Elaboración propia.

Según los datos relevados hasta el momento, el 40% de las organizaciones cuenta con una área o persona que se ocupa de gestionar la comunicación. El 60% de las organizaciones de la sociedad civil analizadas no cuentan con un área de comunicación.

También es relevante conocer quién o quiénes dirigen estas instancias. En las organizaciones sociales que cuentan con un área de comunicación se puede observar que se encuentran a cargo de distintos actores. Lideran las cifras los casos de las organizaciones que cuentan con comunicador propio, lo cual da cuenta de la inserción de comunicadores sociales profesionalizados en el sector social. También se destaca que, sin ser mayoritario, existe un gran porcentaje de casos en los cuales la comunicación está a cargo de los directivos de la OSC.

Figura 2

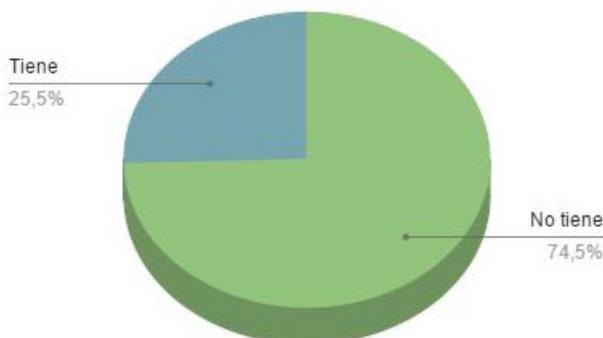


Fuente: Elaboración propia.

La tercera cuestión relacionada a los dos ejes anteriores es el plan de comunicación. Se entiende por planificación en acciones consistentes en organizar “un conjunto de [objetivos, estrategias y] acciones que impliquen también el uso de diferentes recursos para lograr un fin determinado” (Amado Suárez, 2008, p. 39). En el caso de la planificación para organizaciones sociales tienen un proyecto institucional que se sostiene internamente y externamente a partir de ciertas estrategias de comunicación planificadas o no.

La comunicación en este sentido es un recurso estratégico que, si se direcciona correctamente, supera la simple ejecución de instrumentos comunicativos (Etkin, 2012). Del total de organizaciones relevadas solo el 25% planifica la comunicación organizacional.

Figura 3
Plan de Comunicación



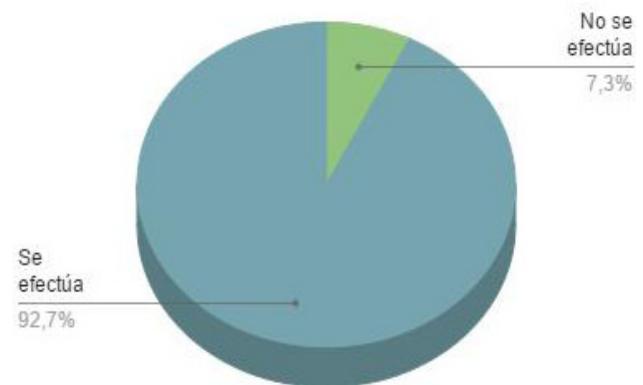
Fuente: Elaboración propia.

Comunicación de la Organización y Comunicación de la Causa

La comunicación de la organización es el conjunto de comunicaciones que dan a conocer a la sociedad la existencia de la organización y de qué manera esta puede solucionar un determinado problema social. Esto, por lo tanto, “implica promover mediante diferentes técnicas lo que la organización hace y que la sociedad perciba que la existencia de la organización es importante” (Etkin, 2012, p. 60).

En los casos de estudio, a pesar de que solo el 40% de las OSC cuenta con un área de comunicación, el 92% de ellas realizan comunicación de la organización.

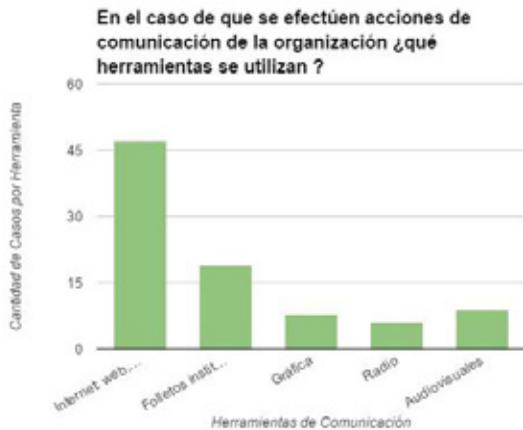
Figura 4
Comunicación de la Organización



Fuente: Elaboración propia.

Al indagar sobre la comunicación de la organización, se desprende el interés por las herramientas que son utilizadas para materializar esta comunicación. El relevamiento muestra en primer lugar a los sitios web y a las redes sociales. Significativamente por debajo se encuentra la utilización de folletos, pautas gráficas, radio y audiovisuales.

Figura 5



Fuente: Elaboración propia.

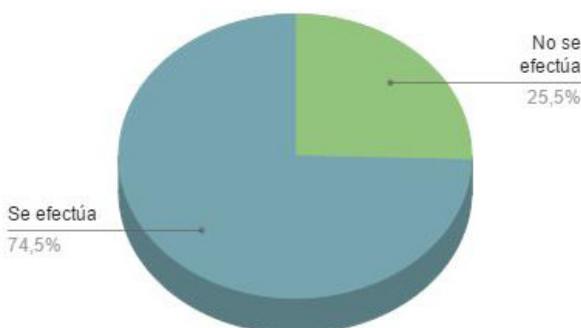
Tal como sostuvimos en otro sitio:

La comunicación de la causa implica: educar o llamar la atención a la comunidad sobre la existencia de un problema al que la organización se dedica y hace sentir que el problema es de todos (...) muestra la génesis y fundamento del tema que aborda haciéndolo significativo para la sociedad. Es por ello que se considera que la principal tarea de la organización es tomarse visiblemente importante para la comunidad. Y esto puede lograrse haciéndole saber –comunicando– que el problema al cual se aboca la organización de la sociedad civil es importante para la comunidad (Etkin, 2012, p.58).

En el presente estudio, la información relevada sobre comunicación de la causa muestra que casi el 75% de las OSC realizan acciones de comunicación para visibilizar o informar la problemática que abordan.

Figura 6

¿Realiza Comunicación de la Causa?



Fuente: Elaboración propia.

En la indagación sobre las herramientas utilizadas para la comunicación de la causa se revela que los sitios web y las redes sociales son las más usadas. También en este caso se muestra muy debajo en cifras el uso de herramientas de comunicación como los folletos, pautas gráficas, radio y audiovisuales.

Figura 7



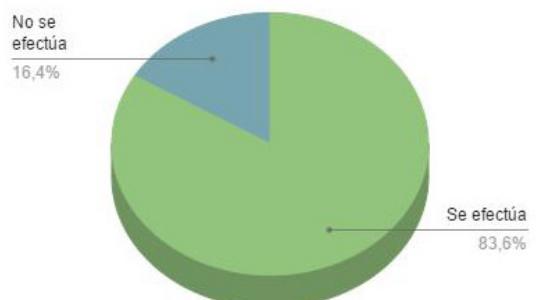
Fuente: Elaboración propia.

Comunicación Interna

En todo tipo de organización, pública o privada, con fines de lucro o no, la comunicación interna resulta un factor clave para la cohesión de las personas que la integran, para el óptimo funcionamiento de sus procesos y para involucrar a todos los actores internos en la misión de cumplir un objetivo en común. La comunicación interna en las organizaciones sociales tiene la particularidad de darse no solo con el *staff* sino también con los voluntarios de la organización (Etkin, 2012).

Figura 8

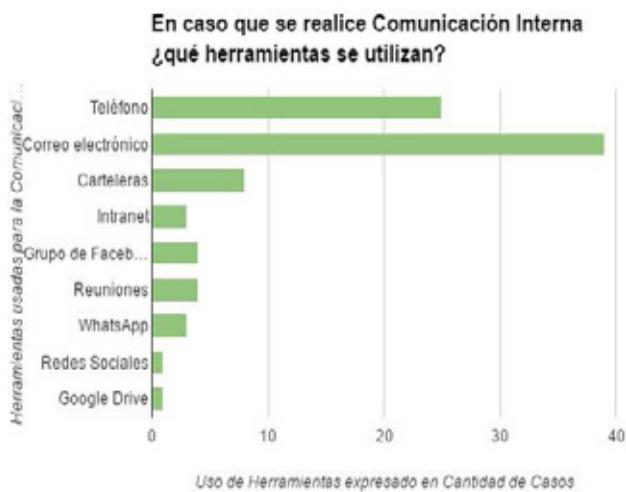
¿La organización efectúa Comunicación Interna?



Fuente: Elaboración propia.

El relevamiento sobre la comunicación interna ha arrojado que más del 83% de las organizaciones efectúan comunicación interna. Por el contrario, un poco más del 16 % expresa no efectuarla, o al menos, no planifica y ni gestiona su comunicación interna.

Figura 9



Fuente: Elaboración propia.

Al indagar sobre las herramientas de comunicación interna que se utilizan, se destacan el correo electrónico y el teléfono como las herramientas más utilizadas. En menor cantidad de casos se utilizan carteleros, intranet, reuniones, redes sociales, etc.

Conclusiones parciales

Uno de los principales ejes de la investigación de la cual se desprende el presente trabajo se centra en explorar y dar luz a la integración de la comunicación institucional en el accionar y el desarrollo de las organizaciones de la sociedad civil.

Sería arriesgado proponer conclusiones con una investigación incipiente y en curso. No obstante, según los datos obtenidos hasta el momento, podemos sostener que la gestión de las comunicaciones en las OSC analizadas se caracterizan por los siguientes puntos centrales:

- Si bien para la mayoría de las OSC la comunicación es una práctica fundamental, esto no siempre se evidencia en la formalización de un área de comunicación específica. El 60% de las OSC no cuenta con un área de comunicación. A pesar que solo un 40% de las organizaciones cuenta con un área o responsable de comunicación y que, además, solo el 25% de ellas planifican sus comunicaciones, más del 90% realizan comunicación de la organización, es decir, comunicación sobre sí mismas; y el 75% realizan comunicación de la causa, es decir, comunicación sobre la problemática por la cual trabajan. Esta situación permite inferir que a pesar de no contar con un área formalizada o un profesional de la comunicación, son conscientes de la importancia de comunicar e inclusive de lo necesario que es hacerlo para la visibilidad de la OSC como actor social en la comunidad.
- En aquellas OSC en que existe un área de comunicación, la misma está a cargo de un comunicador propio y en general asume la función algún miembro directivo. En escasas oportunidades hay un profesional de la comunicación que cumpla dichas funciones (periodistas, comunicadores, publicistas, etc.).
- Un 74 % de las OSC no cuenta con un plan de comunicación que contemple u organice acciones de comunicación a futuro. En general, y según las entrevistas efectuadas, las acciones de comunicación responden a necesidades inmediatas y cortoplacistas, con escaso desarrollo estratégico.
- En cuanto a los contenidos de los diferentes mensajes que promueven las OSC, la mayoría (un 92,7%) remite a la comunicación de la organización, es decir, promueve que la sociedad perciba la importancia de la organización (a qué se dedica, cuál es su función, qué temas trata, etc.). La mayoría de las herramientas de comunicación que utilizan para este fin son los sitios web y las redes sociales.

- Las herramientas que más se utilizan en las comunicaciones analizadas en esta etapa (comunicación de la organización y comunicación de la causa) son las herramientas digitales. En este sentido, la conveniencia económica, la baja complejidad en la usabilidad de muchas redes sociales y la interactividad inmediata y continua han logrado posicionar a estas herramientas como las ideales para organizaciones con recursos económicos reducidos y personas demandadas por gran cantidad de tareas dentro de la organización.
- Como observación que complementa el punto anterior, se observa que existen herramientas, como los folletos o volantes, que a pesar de ser relativamente accesibles actualmente son paulatinamente desplazadas por otras que permiten la segmentación de las audiencias y personalización de los públicos objetivos.
- Más del 80% de las organizaciones desarrolla comunicación interna para el relacionamiento interno y para la alineación de sus esfuerzos de gestión.
- Se observa que, a diferencia de otras áreas de comunicación en la comunicación interna, se privilegia el uso de herramientas de comunicación más tradicionales como el teléfono y el correo electrónico.
- Tanto la comunicación de la causa como de la organización utilizan herramientas *on line*, lo cual se corresponde con el presupuesto que manejan las organizaciones para sus comunicaciones. En general, los recursos son escasos y las OSC los destinan a acciones de funcionamiento.

De lo anterior se desprende que, si bien para las OSC la comunicación institucional es un valor fundamental para potenciar la organización y su causa, todavía, ya sea por falta de recursos, escasa profesionalización o desconocimiento, no se asume una mirada estratégica a largo plazo, con un enfoque global e interdisciplinario.

Las herramientas de comunicación no garantizan en sí mismas mayor comunicación, pero pensarlas de forma integrada y relacional es un desafío que deberán enfrentar las OSC.

// BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, C. H., y Vacchieri, A. (2007). *La incidencia política de la sociedad civil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Alfaro Moreno, R. M. (1993). *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Asociación de Comunicadores Sociales Calandria.
- Ander Egg, E. (1995). *Introducción a la Planificación Estratégica* (15 ed.). Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Beltrán, L. R. (2005). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. En *III Congreso Panamericano de la Comunicación. Problemática de la Comunicación para el Desarrollo en el contexto de la Sociedad de la Información* (pp. 12-16). Buenos Aires: Carrera de Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.
- Biagini, G. (2009). *Sociedad civil y VIH ¿De la acción colectiva a la fragmentación de intereses?* Buenos Aires: Paidós.
- Bobbio, N. (1989). *Estado, Gobierno y Sociedad: Por una Teoría General de la Política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calle Collado, A. (2000). *Ciudadanía y solidaridad*. Madrid: IEPALA.
- Campetella, A., Gonzalez Bombal, I., y Roitter, M. (2000). *Definiendo el sector sin fines de lucro en Argentina. Estudios sobre el tercer sector sin fines de lucro en Argentina*. Buenos Aires: CEDES - The Johns Hopkins University
- Castells, M. (2010). *Comunicación y Poder*. España: Alianza Editorial.
- Cicalese, G. (2013). *Comunicación para la incidencia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cytrynblum, A. (2007). *Periodismo Social. Las ONG son noticias*. Buenos Aires: Fundación Telefónica.
- De Piero, S. (2005). *Organizaciones de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- Enz, A., Fantin, R., y Laharrague I. (2006). *Comunicar para el cambio social*. Buenos Aires: La Crujía.
- Etkin, E. (2012). *Comunicación para organizaciones Sociales. De la planificación a la acción*. Buenos Aires: La Crujía.
- Etkin, J. (2009). *Gestión de la Complejidad en las Organizaciones*. Buenos Aires: Granica.
- González Bombal, I. (2003) *Nuevos movimientos sociales y ONG's en la Argentina de la crisis*. Buenos Aires: CEDES.
- Jaramillo Lopez, J.C. (2011). El arte del ajedrecista. En *VII Simposio Latinoamericano de Comunicación Organizacional, Comunicación Estratégica o Estrategias de Comunicación*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Martín-Barbero, J. (1999). *Proyectar la Comunicación*. Bogotá: TM Editores.
- Massoni, S. (2007). *Estrategias: los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mata, M. C. (2002). Comunicación, ciudadanía y poder: pistas para pensar su articulación. *Diálogos de la Comunicación*, 64, 65-75.

- Mata, M. C. (2011). Comunicación popular: continuidades, transformaciones y desafíos. *Oficios Terrestres*, 26 (1), 1-22. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/982/1031>
- March, C. (2009). *Dignidad para todos*. Buenos Aires: Temas.
- Prieto Castillo, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Revilla Blanco, M. (2002). *Las ONG y la política*. Madrid: Istmo.
- Serrano, M. M. (1997). *La mediación social*. Madrid: Akal.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Thomson, A. (1995). *Público y Privado*. Argentina: Losada.
- Vargas, T., y Zapata, N. (2010). *Enredando Prácticas. Comunicación desde las organizaciones sociales*. Buenos Aires: San Pablo.
- Vázquez, A. y Etkin, E. (2016). La Comunicación en las OSC Matriz ACO de autodiagnóstico. En R. Vieytes (coord.). *Los procesos y los productos de la investigación en comunicación*. Buenos Aires: UCES - Editorial de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Uranga, W. (2016). *Conocer, transformar, comunicar*. Buenos Aires: Patria Grande.

// ACERCA DE LOS AUTORES

Osvaldo Beker

Magister en Análisis del Discurso (UBA). Profesor y Licenciado en Letras (UBA). Doctorando en Ciencias Sociales (UBA). Docente e Investigador en UBA, UCES e Instituto Superior en Letras Eduardo Mallea.

Alejandro Brianza

Investigador y docente, artista sonoro y flautadulcista. Licenciado en Audiovisión y Técnico en sonido y grabación. Especialista y Maestrando en Metodología de la Investigación Científica. Docente e investigador en UCES, USAL y UNLa. Es miembro de la Red de Artistas Sonoros Latinoamericanos y de la plataforma colaborativa Andamio.

Eugenia Etkin

Magister en Dirección de Comunicaciones Institucionales (UCES). Licenciada en Comunicación Social (UNC). Realizó el Posgrado en Formación de Formadores de Responsabilidad Social Empresaria (UBA). Finalizó su doctorado en Ciencias de la Comunicación (UNC). Investigadora y docente de grado y posgrado de asignaturas relacionadas a la comunicación institucional en UCES. Se desempeñó profesionalmente en áreas de comunicación institucional del INTA y ejerció el periodismo gráfico en diferentes diarios y revistas nacionales. Editó el libro *Comunicación para Organizaciones Sociales* y participó en diversas publicaciones vinculadas a la temática.

Sebastián Gallo

Diseñador Gráfico (FADU, UBA). Maestrando en Comunicación e Imagen Institucional en la Fundación Walter Benjamin (UCAECE). Docente e investigador en FADU, UCES, USAL, UB y el ISP. Director de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual (UCES). Responsable de comunicación visual de la Dirección de Cultura de la Legislatura Porteña y del campus virtual del Ministerio de Educación de la CABA. Director editorial de la revista de investigación científica en *uces.DG, enseñanza y aprendizaje del diseño*.

Tania Débora Judith Korsun

Docente de las cátedras Introducción a las Relaciones Públicas e Institucionales y Eventos Científicos, Ferias y Exposiciones, de la Licenciatura en Relaciones Públicas (UCES - Sede Chaco).

Cecilia Labate

Magister en Industrias Culturales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social (UBA). Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Directora de la Licenciatura en Comunicación Social (UCES). Asesora en Diseño de planes y políticas de comunicación digital (UNJu). Docente en UBA, UCES y USAL. Investigadora en UBA y UNQ, en proyectos dirigidos por los Dres. Martín Becerra y Guillermo Mastrini. Dirige un proyecto de investigación en USAL sobre políticas públicas para Internet. Es vocal de FADECCOS.

María Eugenia López Snaider

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social (UCES). Investigadora en formación en la misma institución.

Paola Scarfi

Licenciada en Comunicación Social (UCES). Maestranda en Comunicación e Imagen Institucional en la Fundación Walter Benjamín. Docente e investigadora en UCES. Co-directora de la investigación *Herramientas de comunicación en organizaciones sociales: usos, frecuencia y planificación* (UCES), a cargo de la Mg. María Eugenia Etkin. Se desempeña profesionalmente en el ámbito de la comunicación institucional.

Nadia Schiavinato

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Maestranda y Especialista en Educación (UdeSA). Realizó la Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Docente en UCES, USI e Institutos de Formación Docente de CABA y Provincia de Buenos Aires.

Analía Sosa Rodríguez

Especialista en Comunicación Radiofónica (UNLP). Realizó la Diplomatura en Comunicación Comunitaria (Centro de Estudio La Crujía). Maestranda en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Docente en UCES, UNM y ETER - Escuela de comunicación.

Rut Vieytes

Decana de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UCES). Experta en Metodología de la Investigación y Análisis Organizacional. Especialista en Docencia en Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Investigadora y docente de grado y posgrado de Metodología de la Investigación en UCES, UTN y UBA. Fue Coordinadora de Implementación del Programa Carta Compromiso con el Ciudadano de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación, consultora del Banco Mundial y del BID; también Directora de la Escuela de Ciencias de la Administración de Barcelona y Analista de Investigación y Capacitación del Diario Clarín. Publicó numerosos artículos y libros sobre Métodos y técnicas de Investigación, entre otras temáticas.

// NORMAS EDITORIALES

Se reciben contribuciones originales en español. Los artículos que no cumplan con las indicaciones que se detallan en este documento serán devueltos sin ser sometidos a evaluación. Únicamente una vez que el autor haya adecuado el material enviado a los requisitos de la publicación, éste será remitido a la instancia de evaluación.

Presentación general:

Extensión mínima de 5 páginas y máxima de 20 (bibliografía incluida)

Tamaño de hoja A 4

Márgenes normales (superior e inferior de 2,5 cm; derecho e izquierdo de 3 cm)

Numeración al final de la página, sobre el margen derecho

Sin sangría al comienzo de los párrafos

Interlineado simple

Texto en Fuente Times New Roman, cuerpo 12

El texto debe estar escrito y enviado en un archivo con extensión .doc y debe llevar el nombre del título del trabajo

Título y subtítulos en negrita

Las notas deben encontrarse a pie de página, en fuente Times New Roman, cuerpo 10

Para destacar o enfatizar palabras o frases se utilizará *bastardilla* (no así comillas, negritas o subrayadas). Asimismo, los términos, palabras y expresiones en idiomas extranjeros también deben encontrarse en *bastardilla*.

Organización del artículo:

Título del trabajo – En castellano y en inglés.

Resumen de un mínimo de 200 y un máximo de 300 palabras - En castellano y en inglés.

Palabras claves (cuatro) – En castellano y en inglés.

Cuerpo del texto

Referencias bibliográficas

Datos de el/los autor/es:

En un archivo separado, se deberá detallar la siguiente información de el/los autor/es:

Nombre y Apellido

DNI

E-mail

Pertenencia institucional

Detallar si el artículo presentado es inédito o bien dónde fue publicado anteriormente.

A continuación, el/los autor/es deberán incluir un Currículum abreviado de no más de 100 palabras de acuerdo a la siguiente estructura orientativa: formación, tareas desempeñadas actualmente (investigación, docencia, ámbito profesional, etc.), antecedentes previos más destacados.

Este archivo debe ser denominado del siguiente modo: "INFO_(Apellido del primer autor)" (Ejemplo, "INFO_González.doc").

Datos de el/los autor/es:

Se utilizará el sistema de citación de Autor-Año-Página según normas APA (American Psychological Association). Las citas textuales o directas deben aparecer entre comillas dobles ("..."). En el caso de que una cita textual supere las 40 palabras, debe escribirse en un párrafo aparte, sin comillas y con sangría izquierda de 1 cm. Para citar, se recomienda orientarse a partir del siguiente manual: https://w.uces.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Citas_bibliograficas-APA-2017.pdf.

Referencias bibliográficas

La lista de referencias bibliográficas al final del artículo deberá presentarse en orden alfabético y de acuerdo a las normas APA (American Psychological Association). Se recomienda orientarse con el manual previamente sugerido. Cada referencia debe tener sangría francesa.

Figuras, ilustraciones, tablas e imágenes

En caso de contener figuras, tablas o gráficos, los mismos deben enviarse por separado en un archivo Excel (.xls), en escala de grises, respetando la medida máxima de 12 x 19 cm. Se debe incluir referencia de su ubicación en el texto del artículo a través de un epígrafe numerado y su título correspondiente (Ejemplo, Gráfico 1: Índice de salarios. Variaciones porcentuales respecto del período anterior y números índice). Debajo se debe detallar si es de autoría propia o posee fuente (Ejemplo, Fuente: INDEC).

En caso de contener imágenes, las mismas deberán presentarse en formato JPG y no superar la capacidad de 1 MB. Para referenciar su ubicación en el texto, seguir el procedimiento recién descrito (Ejemplo, Figura 1: Aviso publicitario Radio Rivadavia, 1970).

Anonimato de los datos del autor

Para poder asegurar que la evaluación del artículo sea anónima, se solicita a los autores que eliminen su nombre del texto y lo reemplacen por "AUTOR/A". Este procedimiento se debe realizar tanto en el cuerpo del artículo como en las referencias bibliográficas. También se deberá eliminar el nombre del autor de las propiedades del archivo.

Instrucciones para Microsoft Word 2010:

- Haga clic en la pestaña "Archivo" y a continuación haga clic en "Información".
- Seleccionar la opción "Preparar para compartir".
- Seleccionar la opción "inspeccionar documento".
- Marcar sólo la casilla "Propiedades del documento e información personal".
- Ejecutar la inspección.
- Si se encuentra información personal aparecerá la opción "Quitar todo", en la cual tendrá que hacer clic para poder borrar todos los datos de las propiedades del archivo.

Envíos

Para envío de artículos y consultas, favor de contactar a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UCES <fcc@uces.edu.ar>.

UCES

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



Decana: Lic. Rut Vieytes

Paraguay 1401 (C1061ABA) | Ciudad de Buenos Aires

www.uces.edu.ar | fcc@uces.edu.ar