



FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA  
Y RELACIONES INTERNACIONALES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO



Universidad Nacional de Rosario  
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

**Maestría en Comunicación Estratégica**  
Cohorte 2011

**Proyecto de investigación enactiva en el espacio  
educomunicacional para el nivel medio de la provincia  
de Santa Fe (2014).**

Trabajo final del posgrado de la Maestría en Comunicación Estratégica

**Directora:** Dra. Sandra Massoni  
**Alumna:** Mirian Caraballo

Fecha: 9/12/2015

## INDICE

TITULO DEL PROYECTO	4
Investigación enactiva en el campo educomunicacional para el nivel medio de la provincia de Santa Fe (2014).	
1 - FUNDAMENTACION	9
“¿Para qué la escuela?”	
2 - PRESENTACION DEL PROBLEMA COMUNICACIONAL	17
2.1 En la disciplinariedad de la ciencia.	
2.2 No dando lugar a la diversidad.	
¿Robar?	
¿Rebeldía? ¿Vagancia?	
2.3 Sus intereses los esperan a la salida.	
2.4 Cuando incluir es también excluir.	
3 - ¿QUÉ DECIMOS CUANDO DECIMOS EDUCACIÓN?	34
¿Cómo leemos “la dinámica sociocultural denominada Educación”?	
3.1- Eje Epistemológico:	36
Escenario: tradicional-clásico. Cuando la teoría se separa de la doxa.	
Escenario: moderno-disciplinar. El conocimiento es sólo científico y aséptico.	
Escenario: de la institución cerrada a las redes fluidas-postmodernismo.	
El enfoque de la Complejidad abre a la transdisciplinariedad.	44
3.2- Eje de la Comunicación	
Teorías de la Comunicación hacia lo comunicacional.	
3.2.1. Teorías clásicas de la Comunicación	
3.2.2. Teorías del pensamiento latinoamericano en Comunicación.	
3.2.3..Teoría de la Comunicación Estratégica. El encuentro sociocultural.	
<i>Conocemos-Aprendemos en conversaciones multidimensionales.</i>	
-El pensamiento Latinoamericano: Para la liberación.	
-Se abren maneras corpóreas de conocer el mundo: Enacción. Interpretación Emergente.	
-En el camino del conocer se encuentran los saberes del pensamiento -ambiental Latinoamericano. La naturaleza es sab(v)ia, somos naturaleza.	
-Las redes digitales en-red-dados.	64
3.3- La Escuela como dispositivo: Político- Sociocultural.	
<i>Nuevos enlaces nutren las dinámicas socioculturales.</i>	
4 - LA COMUNICACIÓN ESTRATEGICA ENACTIVA	75

La estrategia comunicacional: un dispositivo metodológico, enactivo.	76
Pasos para la investigación enactiva:	
4.1 Definición de la Versión Técnica Comunicacional (VTC)	82
4.2 Marcos de Racionalidad Comunicacional. (MRC).	93
Reconocer y Operar el encuentro	108
4.3 Reconocimiento y Jerarquización de los Actores.	118
4.3.1 Caracterización de Matrices Socioculturales.	122
4.4 Árbol de Soluciones.	
5 - RESULTADOS Y CONCLUSIONES.	130
BIBLIOGRAFÍA.	134
INDICE DE TABLAS	139
INDICE DE FIGURAS	140

## **PROYECTO DE MAESTRIA EN COMUNICACIÓN ESTRATEGICA.**

### **TITULO DEL PROYECTO:**

*Investigación enactiva en el espacio educomunicacional para el nivel medio de la provincia de Santa Fe (2014).*

La necesidad de esta investigación aparece en mí a partir de la pre-ocupación que me generó vivenciar, en el comienzo del nuevo siglo, los estados alterados de los enlaces relacionales en el ámbito educacional. Estos enlaces han venido funcionando durante años con determinados modos que no captaban en mayor medida mi atención sobre ellos. Los aprendizajes de los chicos se daban dentro de circuitos acostumbrados. Si estos circuitos presentaban dificultades, podían ser trabajados desde lo motivacional con los docentes, o pasar a mi esfera disciplinar como psicóloga, pensando ya en cuestiones sintomáticas.

Hasta que algo nos empezó a suceder a todos los que trabajábamos en el ámbito de la educación; un malestar que no se restringía al aprendizaje en sí, aunque lo afectaba. Habían otros malestares que estaban más posicionados en la comunicación en general, en cómo esa comunicación no se lograba para un encuentro posibilitador.

Lo educomunicacional es una mirada que habilita especialmente, la visibilidad del entramado entre ambos espacios. De esto se vienen ocupando muy bien y desde hace alrededor de cuarenta años, pedagogos y comunicadores de diferentes países de Latinoamérica: Prieto Castillo, Bordenave, Paulo Freire, Gutiérrez, entre otros.

Mi búsqueda está siendo en el campo de lo educomunicacional dado que desde ese espacio surgen mis interrogantes. Igual éstos han sido investidos, tal vez por mi recorrido en el psicoanálisis, de mi pregunta por los cómo relacionales de los mismos, y para esto la metaperspectiva de la Comunicación Estratégica y su metodología es la que acompaña el desarrollo de esta investigación.

Lo que deseo abordar en ella, refiere al cómo habitar lo comunicacional en el ámbito educativo.

Es por esto que la propuesta de la maestría me convocó; es que su metodología enactiva como dispositivo comunicacional abre a la posibilidad de cartografiar encuentros multidimensionales que rebasan lo ya cartografiado.

Esta investigación, aborda el nivel medio del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, el mismo se conforma geográficamente de cinco regiones socioculturales diversas; las que son tenidas en cuenta en la matriz de datos del diagnóstico desarrollado. En esta fase de la indagación desarrollaré los cuatro primeros pasos de una investigación enactiva en comunicación<sup>1</sup>, enfocándome sobre la educación y su modo comunicacional.

Me interesa el Ministerio de esta provincia, porque intenta la innovación:

“Las escuelas necesitan y deben cambiar, dar un salto cualitativo no sólo en términos de su infraestructura sino en su proyecto educativo, en su relación con su entorno, su barrio, sus vecinos, su comunidad. Es necesario que se promuevan procesos de aprendizaje reflexivos que se sustenten en la experiencia, que articule la teoría y la práctica y que sean relevantes socialmente”.  
([http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=123182](http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=123182)).(diciembre 2015).

---

<sup>1</sup> Ver capítulo 4..

## ***SÍNTESIS DE LOS CAPÍTULOS DE ESTE DOCUMENTO:***

### ***Capítulo 1:***

En este apartado del documento expondré las tensiones entre las categorías educación y comunicación en el escenario actual, enfatizando los posicionamientos de los actores relevantes en la vinculación entre ambas.

Categorías que trabajaré: educación, comunicación, aprendizaje, burocracia.

### ***Capítulo 2:***

En este capítulo recorreré algunas situaciones y experiencias cotidianas que interpelan cómo la dinámica de la oposición dualista engeñea la posibilidad de atender la novedad, la oportunidad, y la diferencia. Poniendo de manifiesto los malestares de la educación actual, y habitando la pregunta sobre su salud. Cómo la ética del deber ser racional, que cesura y excluye lo vital de la alegría y la innovación, va dejando por fuera del campo a sus actores.

Categorías que trabajaré: disciplinariedad de las ciencias, diversidad, exclusión-inclusión, conflicto.

### ***Capítulo 3:***

Deconstruir, en este componente, lo que denominamos educación como proceso sociocultural, haciendo un desarrollo histórico de ejes que la entretujan, en particular: el epistemológico, la comunicación y el político.

Según sean los modos de estos enlaces, serán los modos de su manifestación.

Desde este tránsito vuelvo a situar la pregunta que dio origen a la investigación: “¿para qué la escuela?”, como dispositivo que se manifiesta.

Categorías que trabajaré: complejidad, comunicacional, enacción, dispositivo, contexto (escuela).

#### ***Capítulo 4:***

En este capítulo se presenta la metodología, las técnicas y las herramientas de la Comunicación Estratégica, así como también la matriz de datos de esta investigación enactiva en comunicación:

*Versión Técnica Comunicacional de la situación problema (VTC).*

*Marcas de racionalidad comunicacional (MRC):*

*Matrices Socioculturales:*

*Árbol de Soluciones:*

Categorías que trabajaré: metaperspectiva, investigación enactiva, transformación micro/macro-social.

#### ***Capítulo 5: Resultados y Conclusiones:***

En este apartado presento los principales logros de la investigación y menciono líneas de acciones futuras.





## CAPITULO 1 – FUNDAMENTACION

### ***“¿Para qué la escuela?”***

Ha sido desde esta interrogación novedosa de los mismos adolescentes, que comienza a tensionarse en la escuela un espacio que hasta el momento sólo transcurría como “debía ser”. La frase me impulsa a iniciar esta investigación y se constituye en un desafío permanente en todo su desarrollo. Es por esto que elijo esta frase como llave para titular mi escrito.

Por más de 25 años he venido trabajando en el área educativa-escolar, habilitada por mi título de grado como Psicóloga.

Una experiencia de esas que marcan caminos vitales al mirar atrás, caminos que se hicieron al andar, con las oportunidades y los obstáculos en la intervención de mis funciones. Recuerdo la propuesta laboral que provocó el desafío para aceptar mi trabajo en el área educativa: “es por la salud de los chicos que llamamos a una psicóloga”; eso necesariamente me encerraba en un gabinete, para trabajar aisladamente con alumnos con dificultades. Nunca me sentí cómoda cuando los caminos te los dan trazados, los encierros nunca me gustaron; así que acepté porque sí me gustan los desafíos.

Pude ir argumentando de a poco, a medida que mi experiencia crecía, mi salida del gabinete a las aulas, a los pasillos, a la sala de profesores, al patio, a la plaza de la escuela.<sup>2</sup>

Esto dice que si tuviese que describir mis funciones específicas en la tarea, no se atenderían a lo que se esperaba de modo tradicional del trabajo disciplinar de un/una psicóloga en la escuela. Tal vez la incertidumbre con la cual me fui guiando me permitió el encuentro con interrogantes que desbordaban mi campo disciplinar, aunque, asimismo, también lo habitaban.

---

<sup>2</sup> La experiencia de la que hablo, transcurre en una escuela secundaria de gestión privada, cuya entidad propietaria es un sindicato. Fue abierta en 1980 en el predio de una plaza, donado por la municipalidad. Comencé a trabajar en el instituto como psicóloga en 1984 y lo hice hasta el 2010. Luego en 2011 ingresé para continuar trabajando mis interrogantes en este posgrado.

El tiempo fue pasando y pude ir viviendo como comenzaban a transformarse, alrededor de los comienzos del 2000, los modos y los discursos de los adolescentes, sus interpelaciones respecto de lo que sus docentes les transmitían. Podía percibir que no se trataba de aquello que conocíamos como la conflictiva del desencuentro generacional, como en otros momentos. Tampoco era clara la conflictiva, incluso parecía no haberla, tal vez la acostumbrada rebeldía de los chicos, hoy se manifestaba con un modo apático de relación.

Los docentes se expresaban esperando que sus alumnos se adecuaban a lo que ellos les planteaban y del modo en que se los sugerían. Apelando a la experiencia, esperaban que en algún momento, después de transitar el furor de la crisis conocida como rebeldía adolescente, viniera la calma y pudiera darse el avance educativo.

Tiempos de aparente puja de poderes, donde los días en el aula transcurrían en un devenir de aburrimiento, al decir de los chicos. Y en una vivencia de tristeza que ambos colectivos compartían en lo fallido de un encuentro satisfactorio.

Durante el dictado de la clase no había desplantes, ni interpelación de parte del curso. Esta modalidad insistía en los cursos, y si los profesores preguntaban o invitaban al intercambio, el desgano era la respuesta o, con mucha tranquilidad, había un no sé o no entiendo calmo. Todo era aceptado de modo apático, y era lo que los profesores llamaban “todo les da igual”.

-Observación etnográfica: después de una prueba de matemáticas donde la mayoría había salido mal, la profesora pregunta si tienen dudas para trabajarlas, y nadie lo pide. La profesora insiste: ¿por qué no quieren si salieron mal? La respuesta mayoritaria era: no te entendemos como explicás, preferimos ayudarnos entre nosotros. (Relato de la prof. de Matemáticas de 4º año, 2005).

-Observación etnográfica: Durante una prueba, una profesora sospecha que están copiando con el celular.

Pide que se lo muestren, lo toma, y mientras va hacia el escritorio a buscar sus lentes, un compañero manda una foto de otra página de otro libro y borra el material que estaba siendo copiado de la pantalla. La profesora quedó sospechando pero, devolvió el celular. (Relato de la prof. de Formación Ética y Ciudadana 5º año, 2009).

-Observación etnográfica: (profesora de Física de 3º año, 2007) : se queja porque no le consultan, ni le preguntan, a pesar de que al curso no le está yendo bien. Contestan:

cada vez que te preguntamos nos mandás a pensar, así que estamos pensando para qué nos sirve esto. ¡Nos decís que más adelante nos vamos a dar cuenta! Así que, alguna vez, entenderemos.

Estos modos de manifestarse de los alumnos, que no eran los del oponerse conocidos desde la experiencia, eran vividos como descarrilamientos, conductas no éticas, interpretadas como pérdidas de valores de la juventud, no pudiendo pensarse esta cuestión desde otro lugar, desde otros interrogantes. El ingreso de la tecnología, (en el cambio de siglo) vía computadoras y móviles digitales, materializaba cambios, y éstos no eran analizados, sólo transcurrían, generando quizás aún más distancia con aquella situación áulica tradicional aún dominante en el pensamiento y en la acción de muchos docentes. No eran tenidas en cuenta como algo que podía estar influyendo en/desde lo sociocultural. Se leían sólo las manifestaciones como inconductas.

La mirada de los chicos hacia sus docentes y hacia la escuela misma era de aparente desinterés pero, a la vez como novedoso, aparecía la pregunta insistente acerca de “¿para qué les servía lo que estaban haciendo?”, “¿para qué la escuela?”. Preguntas que no habían sido hechas en años anteriores, y que empiezan a ser formuladas con el cambio de siglo.

Se esperaba el momento en que los chicos entendieran y modificaran ese estar siendo, con un desarrollo bio-psico de crecimiento natural, naturalizando la situación. Apoyados en definiciones conocidas, dadas por diferentes autores u organismos acreditados como la OMS, que hablan de la adolescencia como un “período posterior a la infancia, comprendido entre los 10 y 19 años aproximadamente. En él se consolidan cambios e integraciones desde lo social, lo psicológico, y lo biológico (socio-psico-bio), que sobre la base de adquisiciones y desprendimientos cuali-cuantitativos, permiten el alcance de suficientes y necesarios niveles de autonomía, para que el niño se transforme y asuma el papel de adulto integrado a la sociedad”. O en la etimología misma de la palabra: *adolescere* como crecer. Es decir, ¡ya crecerán y se les pasará!

Acostumbrados a lo establecido y a las certezas, no se habilitaba el interrogante de cómo estaban creciendo.

Sin disfrutar con los chicos, haciendo de medidores de vanguardia, no había espacio para ingresar interrogantes que habilitaran a pensar que, tal vez, era un muy buen momento para mirar lo novedoso.

Mientras tanto, iban y venían cambios ministeriales<sup>3</sup> en los programas y formas de revisión que confundían más de lo que aportaban. Se suman años a la primaria, quitándosele a la secundaria, luego se les devolvían y en el medio la confusión de materias, profesores, y títulos.

“La educación del sujeto y la armonización de la forma no han cesado de obsesionar a nuestra cultura, de inspirar segmentaciones, planificaciones, máquinas binarias que las cortan y máquinas abstractas que las cortan de nuevo.

Como dice Pierrette Fleutiaux: cuando un contorno se pone a temblar, cuando un segmento vacila, se recurre a la terrible Lente cortadora, al Láser que reordena las formas y pone a los sujetos en su sitio” (Deleuze, G y Parnet, C 1980, p.147)

Intentos contradictorios y cambiantes de sacar materias, unir las con otras, cambiándoles el nombre por uno acorde a la denominación de las áreas integradas, sin trabajar debidamente estas integraciones. Intentos frustrados de capacitaciones con docentes sobre los modos de evaluación, interesantes en sus debates pero nunca aplicables en la práctica, ya que quedaban en lo intrainstitucional, como rutinas y formularios del ministerio irrisatoriamente huecas.

Esta dominancia del encuentro comunicacional sintomático que atraviesa la educación escolar en estos tiempos, no es una dificultad solamente de entendimiento generacional, o de quiebre relacional por crisis naturales evolutivas; éstas existieron siempre y lo seguirán haciendo (veremos con qué modos). Este tránsito actual podemos contextualizarlo-situarlo en el gran marco de un mundo fluido. (Massoni, S., 2007).

Se viene desplegando un escenario diferente, que interpela lo comunicacional del aprendizaje y los posicionamientos de quienes están comprometidos en esta vinculación comunicacional. Podemos pensar que estos movimientos ministeriales dicen de su escucha, tal vez no de sus aciertos.

Lo comunicativo difiere de lo comunicacional ([https://www.escuela](https://www.escuela.com.ar/2012/03/03/Resoluciones/Resolucion_069-11-MEC_Cambio_De_Curricula.pdf) comunicación estratégica rosario. 2012). La transmisión lineal de los viejos paradigmas de la comunicación insisten en que enunciar es comunicar, y posiblemente lo sea, aunque también es cierto que para un encuentro en lo educomunicacional con esto no alcanza.

---

<sup>3</sup> Resolución 069 del Ministerio de la Provincia de Santa Fe. (documento a modo de ejemplo). [http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-6/03\\_Resoluciones/Resolucion\\_069-11-MEC\\_Cambio\\_De\\_Curricula.pdf](http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-6/03_Resoluciones/Resolucion_069-11-MEC_Cambio_De_Curricula.pdf)

El encuentro comunicacional tiene otras dimensiones, multidimensiones a ser desplegadas para ser habitado.

Desde estas miradas, podríamos interrogarnos por los modos de “aprehender-enseñar” y las huellas comunicacionales de los mismos, que son visibilizadas desde las grietas. Es en los “cómo” de esos modos comunicacionales que el aprendizaje se entrama.

De igual manera pensar en el modo de gestión que enlaza “lo organizacional” del aprendizaje, estas idas y venidas de intentos de acompañar las novedades sin poder visibilizar cómo hacerlo, dado que el lente con el que se mira tienen su cristal gastado y no permite visibilizar todos los componentes de la situación.

“La organización es lo que liga un sistema, que es un todo constituido de elementos diferentes ensamblados y articulados” (Morin, E 1998 p.428).

Hoy en las aulas, puede escucharse el silencio de la emergencia de lo novedoso y la ausencia de apertura de lo multidimensional en juego, siendo, de este modo, un espacio repetitivo y resistente, no habilitante a una acción creativa de ninguno de los colectivos participantes para una transformación posibilitadora.

Es en la presencia misma del aburrimiento sintomático, donde lo lineal y la verticalidad insisten confirmando certezas en algunos colectivos (actores), sin poder escucharse como formando parte de una diversidad donde cada uno es un auténtico otro en una conversación sociocultural.

Algo más había en esos modos manifiestos de otras emergencias en los chicos, -actitudes pasivas, de descuelgue, apáticas- que eran rechazadas no sólo por novedosas sino, por desconocidas, y por ende, se las criticaba con un estilo repetido, se las censuraba, pero esta vez la crítica no alcanzaba a callar lo diferente. Los modos de la diversidad insistían junto a los malestares de los actores participantes. Lo manifiesto de este encuentro me tomó en mis interrogantes Atravesé algunos pantanos recuperando lecturas de autores, con los que, sosteniendo su palabra, pude ir recreando mis andares.

La escucha es aquello que une mi campo disciplinar y el posgrado, a este último agregarle la conversación (Massoni, S., 2007) es lo que da el plus comunicacional. Conversación enactiva<sup>4</sup> es la estrategia, que liga lo singular y lo social. Que liga a los actores en la participación, protagonizando sus haceres, haciendo sentir que modificar la

---

<sup>4</sup> Enactiva: esta categoría será desarrollada en el capítulo 3 p.57.

dificultad, problematizándola con otros como parte de un todo, es el camino; cartografiando lo que aún no ha sido pensado desde el hambre de la transformación.

Me quedo pensando en problemáticas que se entrelazan con este proyecto, como es “la educación pública”, dado que comparten el escenario en el contexto situacional. También queda ligado al concepto sociocultural de “trabajo” debido a que, comparten mayoritariamente uno de los colectivos participantes: el/los de “juventudes”, como dice Matitza Urteaga (2012, p.9) al denominar “juventud” como una posición desde y a través de la cual se experimenta el cambio social y cultural.

Habilitar conversaciones que habiten espacios novedosos y emergentes -micro/macro socioculturales-, es el objetivo de la implementación de este proyecto de estrategia educacional-enactiva.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Carpintero, E. (2007) *La alegría de lo Necesario. Las pasiones y el poder en Spinoza y Freud*. 2º ed. Buenos Aires. Ed. Topía.

Deleuze, G. y Parnet, C. (1980) *Diálogos*. Valencia. Ed. Pretexto.

García Canclini, N. Cruces, F. y Urteaga Castro Pozo, M. (coord.) (2012) *Jóvenes, Culturas Urbanas y Redes Digitales*. (1º ed.) Buenos Aires. Ed. Ariel.

Massoni, S. (2007) *Estrategia. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Morin, E. (1998) *Epistemología de la Complejidad. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires. Paidós.

Najmanovich, D. (2008) *Mirar con Nuevos Ojos. Nuevos Paradigmas en la Ciencia y Pensamiento Complejo*. 2º ed. Buenos Aires. Biblos





## CAPITULO 2: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA COMUNICACIONAL

### ***La fragmentación estática desvitaliza el espesor comunicacional<sup>5</sup>***

#### *2.1-En la disciplinarietà de la ciencia.*

Vengo de una disciplina de las ciencias blandas, pero a raíz de las lecturas hechas en la Maestría en Comunicación Estratégica, la complejidad hace que lo blando sea duro. Y como dice Fabri, P. (1993) por ser un discurso preparadigmático, el de Freud<sup>6</sup> fue un discurso de resistencia científica, que tuvo que acomodarse-resistiendo a los momentos de su época (p.136).

Aportó ciencia a lo social, y humanizó científicamente las patologías, ocupándose tanto y tan bien del recorte al objeto de indagación, para de esa manera, poder ser escuchado en aquel contexto. Este objeto, el aparato psíquico, se constituye en relación con otro. Este recorte está tan logrado que no puede esa misma disciplina -el psicoanálisis- metodológicamente ocuparse del encuentro con otros, entre otros, ni del sufrimiento que el desencuentro mismo ocasiona, como sí puede ocuparse la -comunicación estratégica- del encuentro sociocultural tal como lo plantea Sandra Massoni<sup>7</sup>.

Rompiendo con lo establecido, Freud introdujo un factor existente pero rechazado; nada menos que visibilizar que la razón no lo es todo. El hombre no es todo lo que cree ser, hay algo más allá de la razón, parafraseándolo podríamos decir también de lo disciplinar.

Hay momentos en la historia en que se dan conjunciones y es posible que, pensadores innovadores como Freud puedan aparecer y se hagan escuchar dejando huellas en su andar. Animándose a investigar en el contexto social que le tocó vivir, subvirtiendo valores e instituyendo en el campo de lo instituido, construyendo sociedades que a partir de sus curiosidades, de sus encuentros y desencuentros con otros dejan de ser las mismas.

---

<sup>5</sup> Massoni, S y Mascotti M. (1995) "el espesor de la comunicación". En Revista Medios y Enteros. Hanoi, nº 4 Escuela de Comunicación Social. UNR Rosario.

<sup>6</sup> Freud (volumen I y II) Autor E. Jones 1985 ed. Salvat.

<sup>7</sup> Ver p. 50 del documento. (definición de comunicación como encuentro)

“Como dice Varela (1996), el conocimiento es histórico, contextual y contingente”<sup>8</sup>.

Será entonces que el tránsito por nuevos interrogantes nos lleva hacia los nuevos paradigmas. Desde nuevas miradas como la de la Comunicación Estratégica (Massoni, S., 2003) hacia lo transdisciplinar, en este momento socio-cultural tan particular, en un mundo fluido.

Pensaría que mi preparación en el terreno de la escucha fue aquello que permitió que se despertaran interrogantes que no podía abordar de manera disciplinaria, como psicóloga en una institución educativa. Lo hice de modo sui generis, podríamos decir, a modo de asesoría educativa, como psicóloga institucional, como integrante de un gabinete, que nunca fue tal, todavía hoy no encuentro cómo denominar ese espacio. Esto mismo, creo, me habilitó a ir tensionando y transitándolo sin encasillamientos y con mucho disfrute, quizás por esto mismo.

Claro que por lo incierto, no tenía claridad desde donde abordar algunas problemáticas, desde qué marco teórico-práctico hacerlo; esto se iba intensificando en los últimos tiempos.

Lo preparadigmático de Freud<sup>9</sup> está en el campo de la epistemología de la complejidad de la que habla Morin<sup>10</sup> (1998). El aparato psíquico se rige por una dialógica: unidad compleja entre dos lógicas, entidades o instancias, concurrentes y antagónicas, que se nutren una de otra, se complementan, pero también se oponen y se combaten, no se suprimen ni se superan y son constituyentes de entidades o fenómenos complejos.

Con el descubrimiento del inconsciente Freud<sup>11</sup> intenta, -y lo logra-, dar cuenta de un abordaje posible para esa entidad tan abstracta, y con un funcionamiento energético tan particular. No dudó en apelar a otras miradas, así como la literatura, la física, artes en general, la filosofía y fuertemente la religión. Nunca dudó en buscar metáforas de otras áreas.

“Los nuevos conceptos y categorizaciones sólo surgen de nuevos modos de experimentar el mundo y producir significado. Sólo la diferencia puede producir diferencia. La novedad sólo nace de un encuentro con el otro (interno o externo)”. (Najmanovich D., 2008. p.95).

---

<sup>8</sup> Cita realizada por S. Massoni (2002) en el libro de Orozco Gómez G. “Recepción y Mediaciones, casos de investigación en América Latina 1º Ed. El Norma.

<sup>9</sup> S. Freud Obras Completas. Tomo XIV Trabajos sobre Metapsicología (1915) Ed. Amorrortu (1989)

<sup>10</sup> Morin: Dialógica es uno de los 3 principios de los que habla Morin, junto con el de Recursividad y el Hologramático, que dan cuenta del pensamiento de la Complejidad.

<sup>11</sup> S. Freud Obras Completas. Tomo XIV Lo Inconsciente (1915) Ed. Amorrortu (1989)

Es así que inventa el método de la asociación libre<sup>12</sup>, en el cual el paciente puede decir lo que se le ocurra aunque suene sin sentido, contradictorio, y que rompa con lo establecido por las reglas del sentido. Es decir, que esa unidad-compleja se exprese, salga a la superficie. Y para la escucha del analista la contrapartida: escucha flotante - ¿fluida?- para no cerrar con sentido, lo que pedimos intente traer a la sesión. Este método es absolutamente solidario con el objeto.

Los analistas estamos preparados para escuchar y dejarnos tomar, sin interferir en ese devenir del despliegue del aparato psíquico del paciente. Somos, por momentos, ese partenaire constituyente de ese aparato psíquico, intervenimos para que lo que obstaculiza fluya energéticamente, interpretamos para que eso pase, no traduciendo linealmente del inconsciente a la conciencia.

En ese dejarse tomar y despojarse de uno está lo más complejo del trabajo. En ese momento, somos parte de la constitución subjetiva de ese paciente, que regresa-actualiza, con sus objetos primarios originarios constitutivos y constituyentes. El sujeto es sujeto porque está ese Otro que completa-fragmenta, y es en ese devenir que se transforma.

Cuando aparece esto mismo en el campo social puedo escucharlo, puedo verlo, pensarlo, o analizarlo, tal vez un poco más rápido que otros, (compañeros docentes), por tener estos elementos, que le dan agilidad de mi análisis comunicacional. Escucho el desborde-borde situacional que me incluye, observo, comparo, dudo, no comprendo, transito la situación con otros, y acá estoy, compartiendo mis preocupaciones en el posgrado. Se han ido aliviando los malestares al ir pudiendo despejar que esta es una de las competencias del comunicador estratégico.

Si bien decidí contar mi experiencia desde la disciplina de la que vengo y cómo en mí la fragmentación de especificidades generó incomodidad, creo que es parte de los malestares en los que todos nos encontramos sin poder visibilizar sus orígenes<sup>13</sup>.

## *2.2 No dando lugar a la diversidad:*

### *¿Robar?*

Tal vez, en este punto, menciono más fuertemente lo manifiesto de los hechos significativos que me llevaron a esta investigación, -observaciones etnográficas como parte de mi matriz de datos (cap.4, p.81).

---

<sup>12</sup> S. Freud Obras Completas. Tomo XII Trabajos sobre técnica psicoanalítica (1914) Ed. Amorrortu (1989)

<sup>13</sup> Se ampliará este ítem en el capítulo 3.1.(eje Epistemológico).

Algo viene pasándonos a todos en la educación. Quizás en las escuelas se puede oír más claramente, los adolescentes son una población de vanguardia.

Hace unos años, como mencionaba en el capítulo anterior, se viene observando una brecha, no sólo generacional, entre adultos y adolescentes, tal vez sea una sumatoria de tensiones que se potencian y esto haga, que se escuche hoy con mayor intensidad.

Cómo lo que hacía unos años podía ser una inconducta, ahora para los adultos sigue siéndolo, pero para los adolescentes ya no lo es. Sí, está claro que no entienden el discurso de sus adultos, no tienen los mismos códigos para descifrar el mensaje, un ejemplo es la categoría de “robo”; no implica lo mismo para unos que para otros.

Observación etnográfica (alumno de un 4º año, 2004):

- Un alumno en su aula recoge un celular del suelo y se lo pone en su bolsillo.
- El preceptor: robaste el celular de tu compañero.
- Los compañeros: ¿Lo van a echar por eso? ¿Que va a hacer si no viene a la escuela?  
(Entre risas comentan: ser feliz).
- El alumno: no lo robé, estaba en el suelo, cualquiera hubiese hecho lo mismo que yo. Si me dicen de quién es, se lo doy.

Observación etnográfica, (alumno 3º año, 2004)

- Un alumno aparece con una campera en la escuela.
- Otro alumno le dice a su preceptor: esa campera es mía.
- El preceptor le pregunta por la campera al primero que contesta: perdí la mía y esta estaba debajo de un banco.

Esto transcurre en los comienzos de los 2000 en una escuela secundaria, la ubicación temporal es importante de ser tenida en cuenta como decía en el comienzo del escrito, tanto como el contexto socio-económico para pensar desde dónde leemos lo que leemos. Veníamos de un atravesamiento político liberal que había dejado marcas socioculturales lacerantes, donde la categoría de corrupción ingresaba en las grietas sociales sin visibilizar los alcances que estaba teniendo aún.

Los alumnos eran sancionados por algo que no terminaban de entender, por lo que no acordaban. No había grandes enojos, más bien desorientación, con la palabra no alcanzaba para explicar las diferencias. Estas eran las brechas ruidosas entre unos y otros, comencé a pensar se debían a vivencias y atravesamientos socioculturales diferentes, historias de vida constituyentes enmarcadas en un cambio macro cultural que los subjetivaba de modos diferentes, y no a todos por igual.

*¿Rebeldía? ¿Vagancia?*

“Tampoco estudian, tampoco se rebelan”, decían algunos docentes, recordando sus adolescencias. “No se rebelan como nos rebelábamos, ¿serán sus modos de decir que no?”

Como dice Pasquali, A (1970) citándolo a Heidegger: “sólo en el genuino hablar es posible un genuino callar...pero callar no quiere decir mudo”.

Dicen a su manera y, posiblemente, rompen con lo que uno espera, es novedoso, o tal vez es una respuesta pasiva sin decisión de transformación.

Algo en ellos se movía cuando aparecía la tecnología en las clases, risitas, tonito irónico, gestos cómplices desde los alumnos a los profesores, poniéndolo en el lugar de no entendés como nosotros. Algo los entusiasmaba, pero tampoco eran las clases de tecnología, los profesores decían que tenían que cuidar que se pongan a jugar.

Me convoca pensar en: “Las ideas generales, esas ideas huecas, no es menos cierto que el rechazo de las ideas generales es, en sí mismo, una idea general aún más hueca, porque es una idea hipergeneral que influye sobre las ideas generales. Hay ideas ocultas en el conocimiento científico mismo, ellas tienen un rol motor y productor. Una vez conciente de ello, el científico debe mirar a sus propias ideas generales y tratar de comunicar sus saberes específicos y sus ideas generales, luego lo que era imposible aparece como posible” (Morin, E., 2002, p. 142).

Se me aparecía la interferencia en mi especialidad, veía que había algo que no podía ver, quería verlo con otros y no sabía con quienes, para operar en una realidad que se mostraba fluida, incierta.

La queja de los docentes era: “los chicos no aprenden”. Se quejaban por el bajo rendimiento a la hora de poner las notas y la cantidad de chicos que se iban a rendir, con el agravante de la insistente repetición a fin de año (ver figura N° 1).

(A modo ampliatorio es muy interesante la información que brinda todo el documento de UNICEF cuyos datos de pág. Web figuran al pie de la figura 1).

“Los chicos no entienden lo que está pasando, y/o no les importa; son vagos, no estudian, no hablan si les preguntamos; vienen obligados a la escuela; no se dan cuenta que estar sentados ahí todo el tiempo, es perder el tiempo”.

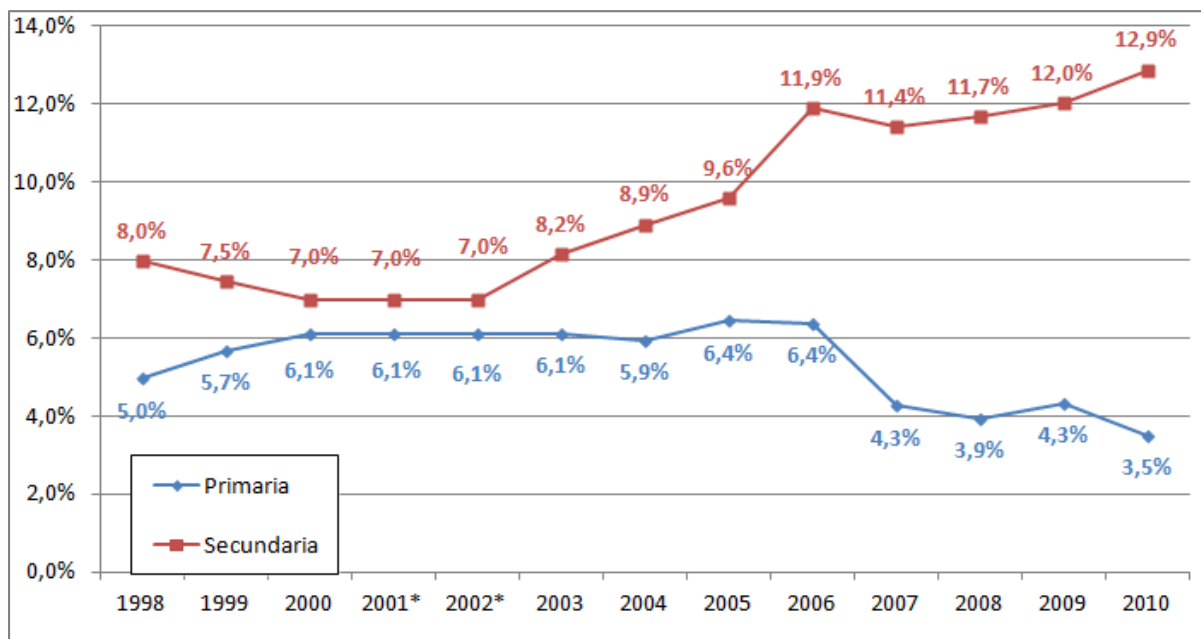


Figura 1 porcentaje de repitentes por nivel, en la educación común.

UNICEF, 2010, *la repetición de grado*, Argentina Santa fe. Recuperado: [www.unicef.org/argentina/spanish/santa\\_fe.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/santa_fe.pdf).

“De ese discurso lo que escuchaba era que a *todos* les pasaba lo mismo, eran puntos de acuerdo que se manifestaban sin poder escucharse”. Estaría siendo, si lo miramos con las metodologías de la comunicación estratégicas, un punto de encuentro entre docentes y alumnos.

Así, intentando transitar por ese devenir angustioso, angustioso por incierto, con otros que preguntaban qué poder hacer, porque decían no entender, pero a la vez reconocían que algo pasaba, algo nuevo -en particular ciertos compañeros con muchos años en docencia con buena llegada a los chicos-. Yo podía aportar mi análisis o hipótesis de los cambios, realizaba acciones sobre todo con los chicos.

Ahora pienso que podía trabajar con ellos, porque no estaba la presión de tener que saber. No se interponía un conflicto de poderes, o se daba de otro modo. Con ellos los encuentros fluían y había transformaciones de ambos lados. Esto sucedía, tal vez, porque mis encuentros con los chicos se daban enmarcados en un espacio libre-reglado, donde todo podía ser dicho, con el respeto de todos por todos. Y no estaba incluido el campo cognitivo-pedagógico. Hoy me pregunto, ¿no estaba incluido? Por qué dudaba de esa inclusión, si mi preocupación eran las huellas que dejaba ese insistir de los adultos: “que los chicos no aprenden”.

Eso que siempre supe, luego del tránsito por el posgrado, lo escucho de otro modo. Se abren problemáticas en el terreno de lo cognitivo, que cambia mi punto de vista en relación al aprendizaje.

Esa lente, con la que miraba la situación sólo desde lo relacional, hoy se abre a otros terrenos disciplinares.

Con los dualismos incorporados en lo afecto-cognitivo, dejaba por fuera del aprender un terreno desconocido por no ser campo de mi disciplina, y quedaba escindido para que lo ocupen otras miradas, las pedagógicas.

Sigo preguntando ¿rebeldía?, ¿vagancia?

Volviendo a pensar ahora en mis compañeros docentes, a ellos no les alcanzaba con mi propuesta de buscar espacios donde encontrarnos a pensar en estas dificultades. Y la demanda de soluciones era ya vivida por mí, con la misma incertidumbre, e imposibilidad con la que ellos se sentían al desempeñar su clase. ¿Por qué el otro tan preocupado por lo mismo se negaba a intentar algún movimiento, esperando de mí que resuelva su pedido? Tan inmovilizados como sus alumnos.

Apelo aquí al principio hologramático enunciado por Morin, E. (1994) “el todo está en cierto modo incluido (engramado) en la parte que está incluida en el todo”.

A pesar de lo dificultoso que es moverse en una institución educativa, sea por el control, sea por la burocracia, o sea por la dificultad de poner a desplegar algo de la creatividad, tan marcada por el control, fui intentando pasar desapercibida en mis movimientos, informando de ellos a posteriori de su realización. Lograba ir haciendo mi trabajo, que por supuesto no tenía planificación, eso era algo que hacía mucho ruido. Recuerdo situaciones donde pedía encargarme de llevar adelante algún espacio de encuentro con los docentes, como plenarias, o capacitaciones, y antes de la reunión me pedían la planificación, a lo cual respondía que la iba a hacer a posteriori. Sí, sonaba incoherente. Entonces la respuesta que venía era: la pide la inspectora, a quien por supuesto yo pedía que fuera invitada así era más aprovechable el encuentro. Con eso frenaba los pedidos, pero nunca logré que venga una inspectora. Eso sí, se disculpaban por su escaso tiempo. Según el par de opuestos inclusión-exclusión, todos decían estar, y todos estaban tan afuera. Hoy pienso que ese no ubicar mi lugar con claridad, y haberlo soportado, es lo que hace posible hoy acercarme a otros terrenos como el comunicacional. Durante mucho tiempo dije no tener claro cuál era mi lugar en el terreno educativo, sabía que lo que hacía generaba modificaciones, transformaciones, pero no podía precisar qué era lo

que las generaba. Tal vez ahora, habiendo transitado el posgrado, pude repensar algunas de aquellas situaciones.

La Comunicación Estratégica, (Massoni, S., 2003) es esa comunicación que no emite, ni solamente informa, sino esa que escucha, y trabaja sobre el modo de hacer comunicación, pensada como un encuentro donde persistir no es resistir. En el resistir, el poder de unos deja imposibilitados a otros, en lo relacional de lo educativo está reproducido el par sometedor-sometido social donde no se incluye la diversidad habilitante.

### *2.3 Sus intereses los esperan a la salida de la escuela.*

En el espacio áulico se puede observar, al trabajar con los chicos, la separación que hay entre lo que es la escuela y lo que ellos dicen la vida, sus intereses, aquello importante, sus deseos. Entrar a la escuela es ingresar con una mochila donde no llevan sus cosas, sino lo que otros le piden. Estos otros refieren a sus padres, profesores, en quienes ellos depositan el interés por la educación. Para ellos, ‘la escuela, las materias le aportan poco a sus preocupaciones. Dicen resolver sus dudas por Internet, ir a la escuela es una carga y por eso se aburren, que para aprobar tienen que estudiar de memoria’ (notas extraídas de encuentros grupales con los educando, junio 2007).

La sociedad, lo vital, espera afuera cuando toca el timbre de salida.

¿Por qué semejante separación? Ellos son de un modo adentro y de otro, afuera. La escuela favorece esa fragmentación sociedad/individuo-vital/desvitalizado. Cuando en las clases aparecen con las charlas sus modos, sus hambres, sus interrogantes y esa fragmentación, se rompe, se escuchan risas, aportes, enojos, debates y tristezas, con muchísimo respeto y alegría pueden comentar sus vivencias, lo convocante. ‘Con esto refiero preocupaciones sobre algún amigo que anda en la mala, puede ser droga, robo con armas, en peligro, dicen. Situaciones familiares de violencia por alcoholismo donde sienten no saber qué hacer, y se angustian por no tener herramientas para resolver situaciones cotidianas que los dejan inhabilitados’ (notas extraídas de encuentros grupales con los educando de 2º y 3º años abril, 2005).

Cuando es posible romper ese transcurrir esperando sólo el timbre, podemos ver el aula como una micro-sociedad en la que ellos viven y se mueven; que las cosas que les pasan en la escuela son parecidas a las que pasan afuera, porque ellos son los mismos, con derechos y obligaciones. Corriendo este enojo de venir a la escuela obligados, pueden ver que aparece su derecho a educarse como ciudadanos.



Convengamos que el gran sistema educativo aporta mucho de lo suyo para que esto sea vivido de este modo. Con poca estimulación a la creatividad, a la imaginación, al deseo dando paso al desinterés y la no motivación por el cuestionamiento, la transformación es rechazada y confundida con la trasgresión (fuera de los parámetros de lo lógico), sin fomentar el debate, la circulación de la palabra, el argumento, la reflexión. Generando dependencia de conceptos que no alcanzan y sosteniendo paradigmas que se escurren entre los dedos, obligando a repetir discursos sin interrogantes.

¿Pasión y conocimiento se excluyen? Si es sólo lo ya pensado, lo ya escrito, o lo ya descubierto, el sobreinvertimiento de lo producido detendrá la interrogación. Estos son, según C. Castoriadis (1999, p.110), los orígenes del dogmatismo. Si hablamos de aprender a aprender<sup>14</sup> está muy lejos el camino.

En todo este recorrido, se van ampliando y modificando los ejes del trabajo, voy encontrando algunas respuestas a viejos interrogantes de diferentes tipos, desde los personales-afectivos a los socioculturales constitutivos. Esa incertidumbre que me acompañaba en mi trabajo es esa que podemos pensar tiene que ver con los nuevos paradigmas (Prigogine. I, Morin E. entre otros)<sup>15</sup>. Esto ejerce en mí un alivio, a la vez que genera más incertidumbre. Lo que escuchaba en el orden del sufrimiento queda incluido en lo saludable del malestar por el aburrimiento.

Lo que digo no está recortado sólo al campo laboral, es un atravesamiento que se da ampliamente en lo sociocultural; entrecruzamientos comunicacionales que hacen que la certeza que nos amparaba en las ciencias comience a hacer deslizamientos hacia lo incierto, cuestionando modos de anclajes teóricos y disciplinarios sobre el conocimiento, sobre los saberes. Las ciencias, son ciencias de culturas en constantes mudanzas.

Nos acostumbramos a escuchar desde recortes que dejan por fuera la diversidad de la que creemos otras teorías deben hacerse cargo. Este es el eterno problema de las especificidades, donde cuando intentamos sumar conocimientos en lo interdisciplinario, lo que hacemos es reforzar esos recortes y defender cada uno su campo sin poder conectar lo integral del objeto que intentamos abordar, parcializamos por un aprendizaje realizado dentro de un paradigma donde la especificidad tranquiliza y da sensación de

---

<sup>14</sup> Autores de esta línea de pensamiento: Bateson G, Von Foerster H, Maturana H, entre otros.

<sup>15</sup> Libro de I. Prigogine (1996) El Fin de las Certidumbres.

certeza, y saber hacer. Por esto es que considero que pensar a la comunicación desde lo transdisciplinario (Massoni, S., 2007), propone una mirada diferente a la diversidad que nos convoca. Me parece una mirada acorde, innovadora, permitiendo el descubrimiento de un fenómeno complejo desde un enfoque multiparadigmático y contingente.

Es indispensable conocer los modos de abordaje que hasta acá nos brindaron el conocimiento, la ciencia, las teorías clásicas. Es todo esto lo que nos ha dado nuestra identidad; identidades escindidas, como dice Morin (2002), para pensar en las transformaciones que se vienen dando en nuestra identidad, para pensarla no como un modo de ser sino como un modo de cambiar. Como un estar siendo en una trama de relaciones comunicacionales. Nociones como historia y vínculos vienen construyendo una perspectiva transformadora de la experiencia de mundo.

Esto lleva a cuestionar mi problemática en relación al aprendizaje de los adolescentes. Hablo del aprendizaje cognitivo/afectivo, ese modo tan funcionalista de la educación escolar, tan repetitiva de lo que la ciencia clásica propone. Tomado de un paradigma desde donde se constituyó el saber docente académico, que nos constituyó, y resulta tan poco habilitante a la búsqueda, al construccionismo con otros, tan lejos de apoyarse en lo colectivo, en lo diverso que nos ofrece la mirada comunicacional desde los nuevos paradigmas.

Son numerosos los dualismos peligrosos en la construcción de la subjetividad y de los lazos comunicacionales, saber-equivocación, inclusión-exclusión, poder-impotencia, autoritarismo-sumisión, derechos- obligaciones, salud-enfermedad, control-descontrol, certeza-duda, palabra-acción, individuo-colectivo, escuela-sociedad, entre otros.

Esta concepción tan de *verdad absoluta* y por ende de deber ser, marca lo que está bien y lo que está mal, lo bueno y lo malo, y si algo se desordena, se descontrola o se transforma, y aparece la novedad, puede ser ignorada o en el peor de los casos censurada. En el camino del cambio y de las transformaciones socioculturales, la mirada hegemónica determina que lo que se sale de la norma es anormal.

-Observación etnográfica:

Trabajando con los chicos la problemática de la sexualidad (alrededor de los 90):

Los alumnos enunciaban así su pregunta: ‘¿cuándo podemos empezar a tener relaciones sexuales?’.

En la (primera década del 2000) la pregunta era enunciada así:

‘¿Cuándo podemos tener sexo?’.

Si quedamos preocupados por lo que está bien o mal, intentando cerrar con alguna respuesta ordenadora, no estaríamos aprovechando la riqueza de la multidimensionalidad del enunciado. La pregunta por el ¿cuándo? sigue la misma, la que ya no sigue siendo la misma, es la sexualidad. Categorías como lo público y lo privado entrelazan novedades.

-Observación etnográfica: (trabajando con un 2º año. Octubre, 2006) la problemática de la drogadicción, desde lo singular y social:

Digo-: no es lo mismo quien consume, dado que podemos pensarlo como alguien que puede necesitar ayuda, a aquel otro que se dedica a vender y no se preocupa por el daño que ocasiona.

Alumno- si lo decís así, parece una mala persona el que vende?.

Digo- y es una actividad que daña a otros.

Alumno- mi hermanastro vende en mi casa y no es mal tipo.

Que decir en estos casos, cuando lo que se enuncia no es lo esperado, sorprende y nos habla de otros registros socioculturales. Nos silenciamos, ¿creemos tenemos algo para decir?, desde donde y a quienes le hablamos, en el aula se encuentra una heterogeneidad de actores que no responden a la homogeneidad propuesta por lo escolar.

Los chicos no dicen, no preguntan, o no dicen lo que esperamos, no preguntan sobre lo que sí tenemos respuestas. Cuáles son sus interrogantes, ¿cómo articularlos con los pedagógicos?.

Cómo acercarnos en un camino de búsqueda del adolescente que se aburre en clases, sin interpretarlo como agresión o inutilidad, habilitar otro modo, un modo incierto, desafiante, deseante, como dice Baruch Spinoza<sup>16</sup>: “que no nos esforzamos en nada, ni queremos, apeteceamos o deseamos cosa alguna porque la juzguemos buena, sino que, por el contrario, juzgamos que una cosa es buena porque nos esforzamos hacia ella, la queremos, apeteceamos, y deseamos”.

El sujeto, dice Aristóteles, es un ser político en esencia, y lo político no tiene que ver con el orden sino con la libertad. Tal vez esto sea lo que no ha convenido en la cultura occidental y su armadura haya sido ordenar, controlar, dominar, y así fuimos aprendiendo –como dice la teoría crítica de la comunicación– a reproducir un modo

---

<sup>16</sup> Cita del libro de Carpintero E: La Alegría de lo necesario. Las pasiones y el poder en Spinoza y Freud (2007) 2º Ed. Topía.

relacional. Tomando prestado conceptos de Castoriadis (2010), habría que subvertir lo *instituido* y soportar la diversidad para salirse de lo instituido hacia lo *instituyente*.

Estamos siendo, y en este devenir estamos reconsiderando el conocer como actividad central del ser humano, como generador de un saber científico otro. Así, podríamos pensar desde los nuevos paradigmas, el conocimiento como “resultado de interacciones que se dan a mitad de camino entre un sujeto no conciente de sí, ni de sus objetos ya constituidos desde afuera, ambas fuerzas se dan simultáneamente. La percepción misma está atravesada por esa tensión. Y allí se definen conocer y saber”. (Massoni, S., 2002)<sup>17</sup>.

“Ninguna línea separa la Tierra y el cielo, son de la misma sustancia. No existe horizonte, ni fondo, ni perspectiva, ni límite, ni contorno o forma, ni centro; no existe ninguna distancia intermediaria, o toda distancia es intermediaria” (Deleuze G. y Guattari F., 2000 p.501).

La relación sujeto-objeto es productora y producida, es contextualizada, situada.

Bajo esta perspectiva el adolescente aprende con otros registros, los propios, los de su contexto, pero no se ajustan a las evaluaciones dadas desde sus docentes, cuyos parámetros situacionales no pertenecen al mundo fluido que hoy nos atraviesa. Allí es donde lo comunicacional nos convoca a un encuentro posible multiparadigmático, integrando en el análisis de lo material, lo simbólico y lo afectivo a partir de la acción en situación. (Massoni S., 2007).

Pienso que en el devenir del mundo fluido, el ingreso de los medios tecnológicos y la dimensión cultural de la globalización, como dice Appadurai (2001) han realizado transformaciones que conectan-desconectan, por metaforizarlo de algún modo, intersubjetividades formateadas por nuevos paradigmas, que hacen pensar son, sólo en parte, motivo que el modo relacional-comunicacional adolescente venga siendo modificado. Sus modos relacionales y cognitivos van por distintos caminos de los transitados por sus adultos. Otras marcas, otros tiempos, otros paradigmas (p.3).

Como dice Barbero (1998): la condición reside en la aceptación de la vigencia, del sentido que cobra hoy, una matriz cultural diferente a la dominante, a la racional-iluminista. Se trata de una matriz simbólico-dramática que no opera por conceptos y generalizaciones sino por imágenes y situaciones, y que no ha podido ser incorporada a la educación oficial. (p.168).

---

<sup>17</sup> Cita realizada en: Recepción y Mediaciones: casos de investigaciones en América Latina Ed. Norma 2002.

Dice Schnitman (1998): la pérdida de la certeza que atraviesa la cultura contemporánea lleva a una nueva conciencia de la ignorancia, de incertidumbre. El poder preguntarse, el dudar, la aceptación de la equivocación como productora de algo nuevo, deviene algo nuevo para resistir la simplificación y construir complejidad, la reflexión constituye un pensamiento relativista, relacionante, y autocognoscitivo (p. 24).

#### *2.4 Cuando incluir es también excluir.*

En la dinámica sociocultural denominada educación de la escuela secundaria, los actores inmediatos estarían siendo los diferentes colectivos de educando- jóvenes, docentes, preceptores, directivos, inspectores, legisladores, no docentes, padres.

La propuesta de la Comunicación Estratégica es ponerlos a conversar, en un proyecto de intereses comunes y necesidades actuales, es un movimiento de apertura en el que los actores pueden/quieren escuchar; estaría siendo situado en la necesidad de realizar modificaciones en cuanto al malestar generador de impotencia por la incertidumbre de un proceso que los excluye de la participación y de la satisfacción por sus actividades.

Es muy claro el padecimiento dominante de muchos actores que hoy se encuentran en el terreno de la educación, en situación de educación, la sensación de imposibilidad en la que desempeñan su tarea es paralizante. Políticamente está la decisión tomada de la inclusión de los chicos a las escuelas, lo que todavía no parece ser visto como problemática sería es la necesidad de una política de inclusión de los docentes a la educación. La complejidad no es una respuesta, es un desafío; la inclusión de algunos está tensionando la exclusión de otros. Y además ¿hay inclusión de los chicos a la educación, o la hay sólo a la escuela?

Decidir sobre la inclusión de otro es un modo de sostener la exclusión, de no permitirle decidir su participación o su aislamiento. Es autorizarse a decidir por otro, excluyéndolo de la participación. La inclusión se tensiona poniendo a conversar en situación.

¿Desde dónde leemos cuando decimos que hablamos-sentimos-hacemos?, ¿quiénes son los excluidos/incluidos?, ¿desde dónde?, ¿hay quienes incluyen excluyendo?

Ejemplos a pensar como el plan “Conectar Igualdad”, programa interesantísimo, de enormes inversiones, en el cual puede verse la desconsideración por lo comunicacional. No fue tomada en cuenta la diversidad sociocultural de los actores intervinientes -aunque para eso fue pensado- una vez más demuestra que no basta con la enunciación de las

cosas. Lo comunicacional es de un alcance no mensurable desde las buenas intenciones solamente.

En el título del programa, “Conectar igualdad”, podemos leer esas buenas intenciones inclusivas, y también la exclusión de lo que sería la diversidad. Se acerca una herramienta digital que comunica sin dimensionar lo comunicacional del programa mismo.

Trabajar desde el espesor comunicacional (Massoni, S., 2007), ir incluyendo actores en la medida en que la incertidumbre pueda abrir espacios de encuentro, no desde la culpabilización, sino desde la implicancia necesaria, a medida que pueda ir atravesándose la caída de ideales obturantes de deberes y saberes. Construyendo/deconstruyendo (Derrida, 1997) con otros, integrando diversidades relacionales y cognitivas.

En el camino de una hibridación: procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas separadas, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas guiadas por la necesidad-pasional de aprender a aprender<sup>18</sup>.

La exclusión no es de los alumnos, ni de los docentes solamente, es de una posibilidad de escuchar lo novedoso, de entretejer un modo participativo, implicado en la dinámica de la dificultad, enlazando persistencia en la resolución del “conflicto”, desarmando un modo lineal y de oposición al otro, que está entramado en lo social, que teje/desteje sociedad.

Visibilizar el modo del conflicto sociocultural y político es tarea indispensable, dado que está montado y entramado en una ética del deber ser que aliena posibilidades de

Innovación. Deconstrucciones más íntimas, donde al servicio de las buenas intenciones no se profundizan enlaces afectivos constructores de repeticiones estáticas que excluyen al diferente, y se amparan en lo aceptado socialmente.

Nuestro modo de conflicto social es de oposición, bueno o malo, útil o inútil, excluyo o incluyo, normal o anormal. Es la conjunción “o” la que rige el encuentro, la que resiste y no persiste. Mirar desde la ética de lo pasional, de los intereses, habilita a otro también deseante y ya no la amenaza de querer lo mío. Cambia la conjunción “o” por “y”, se siente más amplio, en una diversidad de la que somos parte.

---

<sup>18</sup> Aprender a aprender: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/2007/fwf-aprender.htm>.

Pienso en un futuro-hoy, que por no poder ser claramente visibilizado por los docentes, ni por los responsables en el acompañamiento (ministerial), los muestra en riesgo de continuar pidiendo un certificado de exclusión social, por discapacidades que no son tales, aunque las padezcan como tales. Con esto refiero a las jubilaciones tempranas, o las amargas licencias, que van siendo seguidas del desprestigio social del colectivo docente y de la “educación pública”.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

- Appadurai, A. (2001). *La Modernidad Desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires. Ediciones Trilce/Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, M. (1998) *Procesos de comunicación y matrices de cultura*. México. Editorial Gustavo Gilli.
- Carpintero, E. (2007) *La Alegría de lo Necesario. Las pasiones y el poder en Spinoza y Freud*. 2ª ed. Buenos Aires. Ed. Topia.
- Castoriadis, C. (1999) *Figuras de lo pensable*. Valencia. Frónesis. Cátedra Universitat de Valencia.
- Castoriadis, C. (2010) *La institución imaginaria de la sociedad*. 1º ed. 1º reimp. Buenos Aires. Ed. Tusquets.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000) *Mil Mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España. Pretextos.
- Derrida, J. y otros (1997) *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicancias conceptuales*. Barcelona. Proyecto A Ed. Barcelona.
- Fabri, P. (1993) *Comunicación, discursos, semióticas*. UNR Editora, Rosario.
- Franco Y. (2003) *Magma. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires Ed. Biblos.
- García Canclini, N. (2003) “Noticias recientes sobre la hibridación” en *Revista Transcultural de música*. México,
- Lander, E. *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Caracas. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Massoni, S. (1996) Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Comunicación Social UNR, publicada en *Revista Medios y enteros* .Año 3 UNR Equipo de Comunicación Estratégica de la Escuela de Comunicación Social de UNR.
- Massoni, S. (2003) *Estrategias comunicación rural: un modelo de abordaje de la dinámica comunicacional para el desarrollo sostenible entendido como cambio social conversacional*. (Tesis Doctoral) Buenos Aires. UBA.
- Massoni, S. (2007) *Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*, Rosario. Ed. Homo Sapiens.



- Morin, E. (1994) *El Método III. El conocimiento del Conocimiento*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1998) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Morin, E. (2002) *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Española a cargo de Pakman, 5º reimp. Junio 2001. Barcelona. M Gedisa
- Najmanovich, D. (2008) *Mirar con Nuevos Ojos. Nuevos paradigmas de las ciencias y Pensamiento Complejo*. 1º Ed. Buenos Aires Biblos.
- Observatorio de economía latinoamericana (2014) Recuperado:  
<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/2007/fwrf-aprender.htm>
- Orozco Gómez G. (coord.) (2002) “*Recepción y mediaciones*”, casos de investigación en América Latina. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y comunicación. 1º Ed. Buenos Aires. Grupo editorial Norma El Norma.
- Pasquali, A. (1970) *Comunicación y culturas de masas*. Venezuela. 2º ed. Monte Ávila Editores.
- Saintout, F y Díaz Larrañaga N. (28 de agosto de 2013). Trabajo práctico y resumen. Lic. y Prof. Comunicación Social(Univ. Nac. de la Plata)-Locutor Nacional. [ptdelafacu.blogspot.com.ar/2013/08/resumen-parcial-teorias-de-la\\_28.html](http://ptdelafacu.blogspot.com.ar/2013/08/resumen-parcial-teorias-de-la_28.html).
- Schnitman, D. (1998) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- UNICEF, (2011) *La repetición de grado*. Argentina Santa Fe.  
 Recuperado.:[http://www.unicef.org/argentina/spanish/santa\\_fe.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/santa_fe.pdf)
- Varela F. (1990) *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona, Gedisa.
- Wallerstein, I. (1996) *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México. Siglo XXI Editores.

### CAPITULO 3.

#### ***¿Qué decimos cuando decimos educación?***

*Llega un momento en que es necesario abandonar las ropas usadas que ya tienen la forma de nuestro cuerpo y olvidar caminos que nos llevan siempre a los mismos lugares. Es el momento de la travesía. Y, si no osamos emprenderla, nos habremos quedado para siempre al margen de nosotros mismos.*

Fernando Pessoa.

## ***¿Cómo leemos la dinámica sociocultural llamada Educación?:***

Mirar el escenario real haciendo un análisis situacional, nos ayuda a cartografiar el problema comunicacional, desde esos bordes incómodos que tensionan y provocan encuentros novedosos, emergentes. Tránsitos inciertos apoyados en la historia pero no detenidos en ella.

Uranga, W. (2012 en su sitio web), profesor de nuestra Maestría, dice:

“no es posible analizar los escenarios en los que vivimos sin una perspectiva comunicacional que mire el análisis situacional. La realidad es un juego de relaciones en tensión que debe ser mirado en su contexto y su proceso, nada es en sí mismo, es el resultado de una constitución histórico-cultural-comunicacional, y es el resultado de la proyección de los sueños de los imaginarios de los actores”.

Este análisis situacional estaría ayudando a descubrir dinamismos sociales, procesos comunicacionales que devienen en otra situación.

Si pensamos en esta “dinámica sociocultural denominada educación”, posiblemente vengan a nuestros pensamientos diferentes ocurrencias, cuando a ella nos referimos. Ocurrencias entramadas según contexto-social y su dinamismo cultural, un singular en ese común del proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta dinámica es de un espesor tan complejo que querer decir su quehacer en palabras solamente, tal vez sea lo que aleje del sentir que palpita en ella.

Cuando decimos *educación*, decimos experiencias, acciones, teorías, concientización, reflexión, emoción, enseñar-aprender, transformar, libertad, autonomía, y además podemos decir repetición, reproducción, dependencia, dogmatismo.

Educación es uno de esos conceptos que tienen buena prensa y muchas veces con sólo ser enunciada se ocultan los caminos de los malestares educadamente.

Deconstruir desde el marco de un proceso histórico, reconociendo el devenir de su ligadura entre los ejes que la entretejen como el epistemológico, el de la comunicación, y el político, como nos propone Uranga, W. (2012), quizás nos permita el comienzo de navegación por estas aguas hacia algún otro encuentro entre los actores que con-forman esta dinámica sociocultural.

### 3.1 - *Eje epistemológico:*

La epistemología es una ciencia que discute sobre ciencias, y en especial sobre el conocimiento científico. Trata los problemas filosóficos del conocimiento científico, como su origen, los modos en como se estructura el mismo y cómo ese conocimiento nos es puesto en nuestro plato sin haber elegido el menú.

Desde el nacimiento de la filosofía, la epistemología significa: teoría del conocimiento o de la ciencia en sentido amplio. Pero hubo que esperar varios siglos para que la epistemología se constituyera como una rama de la filosofía, con perfil propio.

Los griegos clásicos establecieron que la filosofía busca una verdad divorciada del poder. Y esa verdad sería única, inmutable y eterna, no porque la incipiente comunidad filosófica estuviera convencida de ello en su totalidad, sino porque quienes defendían esa postura ganaron la batalla contra los sofistas, quienes sostenían que la verdad tenía que ver con el poder; múltiple, cambiante e histórica (Díaz, E. 2007 p.33).

Desde sus comienzos en Grecia, la epistemología surge como diferenciando el conocimiento científico del conocimiento llamado doxa, que es el del vulgo, el no sometido a reflexión, aquello que sería la cotidianeidad.

La dimensión epistemológica es uno de los ejes fundacionales de lo que viene siendo nuestra actividad educativa, ya que en ella se pone en juego el campo cognitivo. Aprendemos y educamos según la concepción de conocimiento que tengamos.

“Lo que la epistemología clásica llamaba “conocimiento objetivo” no es más que el producto de un proceso histórico de estandarización perceptual y cognitiva que culmina con la naturalización. Las categorías se “naturalizaron” merced a la estabilización de los modos de representación. Así el “tiempo”, el “espacio”, la “masa” o “la inteligencia”, términos que suponemos que representan entidades eminentemente concretas y objetivas, no son más que el producto de una compleja construcción mental e instrumental, cuya única “concretud y objetividad” reside en que estamos acostumbrados a los relojes, los metros, las balanzas o los tests de inteligencia y que hemos olvidado su origen” (Najmanovich, D 2008 p.106).

El conocimiento contemporáneo está marcado por una excesiva disciplinarietà, fragmentación que replica y es replicada por la fragmentación del mundo. Parcela

mundo que ejerce poder y autoridad en la estructura social. (Deleuze, G. y Guattari, F., 2000).

### 3.1.1- *Escenario tradicional de la Grecia Antigua:*

*Cuando la teoría se separa de la doxa.*

Haré un breve recorrido histórico, ampliando un poco más lo ya dicho, por diferentes momentos del conocimiento desde los tiempos de la Grecia Antigua. Para ello tomaré decires, de profesores de la Maestría, como Denis Najmanovich y Pedro Sotolongo:

En un comienzo el Cosmos era asequible al conocimiento desde la íntima unidad inmanente con el mismo. Los seres humanos se percibían a sí mismos no enfrentados al resto del mundo, (un micro-macrocosmo), en armonía con el mismo.

Era la oralidad, la palabra poética (poiesis-creación), por la cadencia rítmica eficaz para la mnemotécnica de la información cultural (Havelock 1996), el cuerpo en danza y el teatro, junto a la música eran la enciclopedia social de transmisión no escrita. La memoria corporal e intelectual no estaban segmentadas, la memoria cultural eran las vivencias sensoriales. Era su modo de aprendizaje, no se estudiaba, el aprender era experiencial, vivencial, experimental, corporal, sensitivo, emocional.

Pasar del soporte tecnológico de la transmisión oral, al de la escritura, fue pasar de la poesía a la prosa. La diferencia entre ambas es que la primera posee ritmo y rima, y pretende despertar emociones en quien escucha, mientras que la prosa no tiene ritmo, ni periodicidad como la primera, elementos éstos caracterizadores de la oralidad.

La prosa, por ende, es una práctica cognitiva que tiende a la abstracción y la universalidad, y con ella llega el concepto, lo simbólico; la separación de lo singular-afectivo, desligado en su construcción misma de lo deseante-apasionado-seductor. (Ong, W., 1997).

Es en el libro de Platón, “La República”, donde podemos ver cómo se enlaza la ética moral del bien y el mal, al modelo actual cognitivo de nuestra educación. Es Platón quien enfrenta a los sofistas, por considerar que la verdad no era relativa como ellos planteaban, sino que era absoluta. Funda “La Academia”, revolución cultural para el 388 a.C., y antecedente para lo que hoy podemos pensar como universidades. La educación, y su modo era esencial a la Polis.

Vemos como esa provocación seductora, creadora de la búsqueda y el hambre de curiosidad comienza a separarse de la poiesis revoltosa. La teoría comienza a separarse

de la doxa, de lo cotidiano, del vulgo, de lo emotivo, de lo sensible, sin dejar de tener en cuenta la fuerza de estos antecedentes tan lejanos en nuestros sistemas político-democrático, educativo-fragmentario (afectivo-cognitivo) y por qué no decirlo, que desde la Grecia a 2500 años después, también nuestro sistema civil-familiar-cotidiano, -tal vez esto genere algún ruido que dejaré para otro momento– pero las bases de estos pensadores/pensamientos occidentales han marcado hasta nuestros días las huellas que otros profundizaron reinvestiendo lo habido.

Sigo haciendo un poco más de historia-sociocultural: período del Renacimiento donde tiene lugar una reivindicación de lo “humano y lo terrenal”, como respuesta al período anterior, el del medioevo cristiano donde lo humano quedaba subordinado a lo divino, la teocracia y la superstición. También aconteció que en más de alguna ocasión se retornó aquella unidad macro-microcosmos, cosa que dejó de ocurrir con la llegada de la modernidad.

### *3.1.2-Escenario de la modernidad-mecánico-disciplinar:*

*El conocimiento es sólo científico y aséptico:*

Es el momento del comienzo del dualismo cartesiano. Descartes es quien en su pensamiento separa cuerpo-alma (mente); el cuerpo es la materia que se rige por leyes mecánicas y el alma es reservorio de la ética moral, del bien y el mal.

La concepción moderna del conocimiento supone una representación “objetiva” del mundo externo en la mente del “sujeto”.

Con la modernidad arriba “la racionalidad”, que pasó a comprenderse como el ejercicio de una facultad –la razón– de un hombre o una mujer convertidos en sujetos, que se ponían en correlación a los objetos susceptibles de ser aprehendidos por esta racionalidad subjetiva.

Estos hombres y/o mujeres modernos eran sujetos de cognición frente a objetos a ser conocidos, posicionamiento epistemológico extremo que aún ‘comanda’ nuestra contemporaneidad con su proclividad a un pensar dicotómico.

Esta dicotomía como posición es la que ha vehiculizado el modernismo en relación a la desconexión afectiva –no contextualizada-, que hasta nuestros días continua profundizándose en la educación: la representación interna del mundo externo dual y aséptico, la escuela como dispositivo de enseñanza disciplinar, mecánico y reproductor

del conocimiento-académico; aula como visión panóptica y unidireccional del que sabe-enseña (maestro) al que no sabe-aprende (alumno), con criterio de verdad absoluta.

Ejes de la discriminación y la violencia por creer que lo que ‘no es’ como debe ser, es anormal o patológico. La oposición desligadora del otro nos posiciona como amos y/o esclavos. Es mujer u hombre, es malo o bueno, es bio o psico o cultural, o cognitivo o afectivo. Se naturaliza un orden matematizado y se da por definitivo, y es desde allí que se concluye un futuro. Método científico, de conclusión universal, es el que rige este escenario mecanicista e instrumental.

El determinismo lineal es lo que da la naturalización que no habilita el camino de la duda, como bien decía Denis Najmanovich en el comienzo de este eje del escrito.

En este período surge la imprenta como medio de soporte tecnológico y sociocultural, en el cual vemos plasmado un cambio en el modo de leer; es ‘la reproducción en serie’ del conocimiento, a modo capitalista, como producto estable y definido a ser consumido.

### 3.1.3- *Escenario del posmodernismo:*

#### *De las instituciones encerradas a las redes fluidas:*

En los devenires de los tiempos que estamos atravesando, las variaciones en los modos de vida cotidianos están siendo enlazadas a cambios teóricos íntimamente ligados a ellas.

Amplio número de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos de fines del siglo XX superan al modernismo, dando el recibimiento a una época posmoderna. En la medida en que vamos comprendiéndonos de otra manera, nos involucramos en diferentes movimientos cognitivos:

Los paradigmas cambian o se transforman cuando las crisis son originadas por enigmas que permiten un movimiento en las ciencias que obligan a buscar nuevos horizontes.

El conocimiento se modifica porque se modifica la mirada que de él se tiene, se construye con otros parámetros.

Morin, E. (1998) dice del conocimiento: que necesita la vuelta autoobservable (y autocrítica) del observador-conceptor sobre sí mismo (p.433).

Varela (1990) dice que el conocimiento es ontológico. Habla de la cognición como lo que enactúa<sup>19</sup> (p.96).

---

<sup>19</sup> Enactuar: Término que se trabajará en el apartado 3.2 de este capítulo.

Se viene modificando el estatuto de sujeto, se redimensiona el objeto, la contextualización adquiere visibilidad. Deja el conocimiento científico de tener exclusividad en el modo de lo que se conoce como tal. Son constructos intersubjetivos en contextos de dicho saber y tramados también intersubjetivamente en el lenguaje y el discurso, emergentes complejos y no predictibles-situados.

Los soportes materiales de estos escenarios son las redes digitales.

Según P.Sotolongo (2006, p. 44) son 4 las líneas de rupturas que permiten constatar el cambio hacia un Nuevo Saber:

- a) Formulación de problemas de nuevo tipo en los límites del conocimiento científico y en la vida social.
- b) El acercamiento mutuo del conocimiento científico social y natural en los nuevos cuestionamientos teóricos sobre los límites de la ciencia occidental.
- c) El replanteo del objeto de la ciencia como asunto metodológico y ético.
- d) las soluciones teóricas innovadoras de la Bioética Global, el Holismo Ambientalista, la Nueva Epistemología y el enfoque de la Complejidad.

Uno de los resultados globales del desarrollo social y del científico-tecnológico ha sido la subversión del modo del conocimiento humano y la activación de las subjetividades sociales, han cobrado formas sociales colectivas de movimientos y grupos de presión.

Según la idea de paradigma de Kuhn (1962): 1) El nuevo paradigma cambia la significación en los conceptos establecidos. 2) Desplaza los problemas ofrecidos a la investigación. 3) Da indicaciones para decidir acerca de problemas pertinentes y soluciones legítimas. 4) Modifica la imaginación científica misma. 5) Introduce nuevas formas de prácticas y modifica entonces la experiencia.

Es una representación mental, socialmente aceptada, que da el marco conceptual y orienta la forma de pensar, de sentir, de hacer y decir. Es la manera a partir de la cual vemos la realidad, y por lo tanto, es el sustrato que nos orienta la visión de futuro, los sentidos existenciales, políticos, mitos, y nuestro accionar.

Un paradigma es definido por la inteligibilidad. Selecciona las ideas integrables o rechazadas en el discurso y las operaciones lógicas pertinentes bajo su imperio. Los individuos conocen, piensan y actúan según el paradigma en el que están inscriptos.

Dice Morin (1998): el paradigma es inconciente, pero irriga el pensamiento consciente y lo condiciona. Creemos ver la realidad, en realidad vemos lo que el paradigma nos pide ver y ocultamos lo que el paradigma nos impone no ver (p.425).



Si el ambiente es la sombra de lo que somos. Habrá que recorrer cómo llegamos a ser lo que somos.

Comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos, y las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno son tan importantes como el análisis de los Componentes mismos.

Comprender el mundo es propiciar un proceso de deconstrucción para pensar aún lo no pensado.

*El enfoque de la complejidad:*

El cambio del escenario de la modernidad al de la posmodernidad, rompe con un modo de entender el mundo como venía siendo de manera dual. El todo está en la parte y la parte en el todo (Morin, E., 1998). El conocimiento trasciende los muros de lo fragmentado, de lo disciplinar. Es por esto que agrego la idea de paradigma a este apartado, dado que la epistemología de la complejidad <sup>20</sup> llega pensando los enigmas del conocimiento. Dada su constitución intrínseca, tal vez recortar en un paradigma su mirada sea paradójico, pero de las paradojas se nutre el pensamiento complejo.

Uno de sus máximos exponentes es E. Morin (1994), quien en su libro “El Método III” nos habla de los 3 principios del conocimiento complejo: a- el de la dialógica; b- el hologramático y c- de la recursividad.

a- El principio de la dialógica: unidad compleja entre dos lógicas, entidades o instancias concurrentes y antagónicas que se nutren una de otra, se complementan, pero también se oponen y combaten. En la dialógica los antagonismos no se suprimen ni se superan resolviéndose en una unidad superior, sino que permanecen y son constituyentes de entidades o fenómenos complejos.

b- El principio hologramático: no solamente la parte está en el todo; el todo está en el interior de la parte que a la vez, está en el interior del todo.

Se enlaza a este punto el padre de la geometría fractal Mandelbrot, B (1993) quien aporta su pensamiento con la idea de lo que es un fractal: una estructura básica, irregular que se repite presentando autosimilitudes a diferentes escalas.

---

<sup>20</sup> Puede consultarse para Epistemología de la Complejidad: Morin, E (1990), Bateson G. (1979), Maturana H, y Varela F. (1985), Latour B. (1979).

c- El principio de la recursividad: se distingue de la repetición. Es un procedimiento que nos permite focalizar simultáneamente en proceso-producto, de modo no dual, ni lineal.

Se enlaza a este punto el pensamiento de I. Prigogine (1990) a cerca de la temporalidad:

Desde la termodinámica y la teoría del caos, investiga el estado de la materia estableciendo un nuevo diálogo entre el hombre y la naturaleza. El espacio y el tiempo se transforman en materia cuando la inestabilidad del vacío se corresponde con una explosión de entropía, la cual es un fenómeno irreversible.

El tiempo precede al universo. Imprime el tiempo en la materia.

Para repensar a la comunicación como encuentro, es decir una reconfiguración espaciotemporal (Massoni, S. 2003), en su libro, S. Massoni (2007) incorpora varios autores de los nuevos paradigmas de las ciencias. Respecto de la temporalidad trabaja y citando a Prigogine (1988), nos dice:

“El tiempo es “real” y la irreversibilidad cumple en la naturaleza un papel constructivo fundamental. No es un tiempo automáticamente determinista, sino que es un tiempo que, gracias al hecho de que puede tener amplificaciones de elementos pequeños que pueden conducir a bifurcaciones, da cabida a la impredecibilidad, al azar, al devenir de lo nuevo”. (p. 18).

Este enfoque complejo indaga cómo en situaciones lejos del equilibrio se forman nuevas estructuras (las llama disipativas), y denominó orden mediante fluctuaciones a la dinámica de formación de tales estructuras. En estos procesos no se pueden seguir la trayectoria de la evolución, aparecen otras opciones, los caminos se bifurcan y no se puede saber que camino tomará un sistema que llega a la bifurcación.

El equilibrio es un atractor (Lorenz, E 1963) no es el único, hay otros los caóticos que son fuentes de creación. Esto es lo que se denomina formaciones de nuevas estructuras en sistemas abiertos lejos del equilibrio en un mundo imprevisible. La estructura es una dinámica, se modifica si cambia la dinámica.

Los desequilibrios que nos atraviesan debidos a los cambios paradigmáticos han permitido se visualicen una ruptura de lazos establecidos, y se propicien entrelazamientos entre atractores que está modificando la modalidad del vínculo.

Sistemas que tienden a evolucionar hacia alternativas que se ubican en una región intermedia entre los comportamientos gobernados por los atractores dinámicos fijos y/o cíclicos de unos y los dinámicos raros, caótico, de desbordes o inestables de otros, esta región es llamada del límite o del borde de la inestabilidad. Dando paso a un mundo novedoso, con características auto-organizantes

Con la *complejidad* se abre la *transdisciplinariedad*, que no sería la eliminación de las multidisciplinas, ni lo interdisciplinario, ni de las disciplinas. Es en su dialógica misma que podríamos decir, se complementarían según los casos. Igualmente, la novedad estaría siendo cómo lo transdisciplinar pone fin al predominio de los enfoques disciplinarios. Con la complejidad, las disciplinas vienen nutriéndose de su aporte en diferentes conceptos, metodologías y herramientas para sus abordajes. Es un encuentro de diversidades enriquecedoras donde ya no son las mismas, y en ese camino, la transdisciplinariedad se va construyendo. Es un modo de mirar la realidad desde nociones de la complejidad como caos, bifurcaciones, fractales, temporalidad, fluidez, entre otras, y la comprensión de “redes en red”. El enfoque de la complejidad, el holismo ambientalista y la bioética global, estarían siendo ejemplos de transdisciplinariedad.

Vemos como desde las diferentes disciplinas- Física y/o Química, Matemáticas, Lógica y Ciencias Sociales, entre otras- se ha ido construyendo y articulando un enfoque de la Complejidad que articula aportes conceptuales, metodológicos, metódicos y los hace propios. Así como se nutrió de ellas vuelve a ellas ‘retornando’ a una u otra de dichas disciplinas que aportaran a la transdisciplinariedad, como ejemplo miremos la Comunicación Estratégica (Massoni,S 2003), salida del campo de la Comunicación Social, re-ubicando su objeto de estudio desde el paradigma de lo fluido (Sandra massoni conferencia en Colombia), atendiendo al devenir de lo nuevo.

### ***3.2- Eje de la comunicación***

Si pensamos en la etimología de la palabra *comunicare* se abre un “poner en común”; visibilizar la amplitud del encuentro que esto dispone es tan relevante como provocador. Podríamos decir que siempre hay un poner en común. Entonces, cuáles estarían siendo los modos que harían encuentros y desencuentros. Tal vez, pensar de manera más dinámica en los cómo, enlazados a la ética y a la mirada de la otredad<sup>21</sup>, aclare sombras.

Parafraseando a McLuhan, M. (1996): en aquello de “Somos lo que vemos, y formamos nuestras herramientas, luego ellas nos forman”. Cuánto de lo que no vemos habla de/en nosotros. Cuánto de lo que decimos está dicho desde lo singular, pero también desde lo común. Desde la singularidad de quien soy (micro), pero también desde un perteneciente a tantos otros espacios que me cobijan, también me expulsan, aunque igual pertenezco (macro).

Recordar como caen las barreras entre las disciplinas, cuestiones fecundas se encuentran en esos entres a caballo de las disciplinas.

Pensar la comunicación y sus modos es algo que ha venido sucediendo y ocupando a quienes a eso se han dedicado, eso no sería novedad. La novedad en estos últimos tiempos es cómo estamos, desde distintas disciplinas, mirando la comunicación. Algo está diciendo el acercamiento a esta Maestría de profesionales de otras disciplinas, que venimos buscando herramientas para abordar la comunicación.

No tenemos claro al llegar qué decimos, sólo llegamos con el malestar del desencuentro social, tan amplio como complejo.

El espacio de esta maestría, es un espacio que dice, –como algunos otros novedosos que refresca la educación pública. Acuna miradas novedosas e investiga-acciona en “ese malestar social”, tiene herramientas comunicacionales desde donde pensarlo-abordarlo.

Los malestares, de los que en mi caso hablo, eran muchos y de muchos actores en la situación educativa: de los docentes, de los chicos, los míos, los de los padres, malestares que en este transcurrir por la maestría no sólo los pienso como muchos y el mismo, entonces, ya son diferentes; sino también los miro como oportunidades.

Según el contexto histórico, epistemológico en el que nos encontramos, nos comunicamos. Recorrer las teorías de la comunicación puede servirnos como llave para reconocer su racionalidad, su forma de “operar”<sup>22</sup> (Massoni, S., 2007).

<sup>21</sup> Otredad: como posibilidad de reconocer y convivir con el diferente, un compromiso con la ética. Mirada que sostiene y se sostiene en la diversidad. Soy y no soy ese otro. Autores en esta línea de pensamiento: Spinoza (1632), Derrida (1964) Lévinas (1980).

<sup>22</sup> Operar es acción, en cuanto permite construir y deconstruir relaciones. Comprender como juegan los conceptos en forma recíproca dentro de un discurso científico entendido como sistema y captar las

Teorías de la Comunicación hacia lo Comunicacional:

### 3.2.1. Teorías clásicas de la Comunicación.

=*Teoría del funcionalismo*: de la Communication Research

Sus representantes son Lasswell (1948), Lazarsfeld (1941), Merton (1965), W.Schramm, entre otros. Su desarrollo se da en EEUU.

Los antecedentes disciplinares son: matemáticas, biología, sociología, psicología conductista, medicina, teorías de los sistemas.

*La comunicación para esta teoría es una transmisión de información (emisor-mensajereceptor), la función está preestablecida en la sociedad. El receptor es un objeto pasivo, consumidor, su participación es sólo unidireccional, y predeterminada, sólo se lo participa para continuar con el equilibrio.*

Si hubiese algún dato disfuncional, habría que separarlo, aislarlo, dado que el problema que se plantea es pasar del subdesarrollo al desarrollo, para que funcione mejor, para que el otro cambie y responda mejor, se modernice y el equilibrio se mantenga.

Mediante estudios de control, como encuestas cuantitativas, análisis de contenidos, análisis de efectos, es posible planificar un efecto deseable. Y mediante información, transmisión de valores, educación, o a través de los medios de comunicación como radio, TV, diarios, y por investigaciones realizadas, trabajan sobre la figura del líder de opinión como multiplicador para mantener el equilibrio y el poder. Describen datos homogéneos y correspondencias cuantitativas, centrándose en mensajes y su distribución. Abordan la comunicación como difusión de mensajes.

=*Teoría Crítica*: La Escuela de Frankfurt es el máximo exponente.

Teoría que se desplegó a partir de los años '23 y más fuertemente en los '40/'50, en Europa. Exponentes importantes de esta teoría: Dorfman, con el análisis de los cuentos infantiles y la industria de Disney; Adorno y Horkheimer (1971) con el estudio de la industria cultural; Beltrán con lo común como disfraz para seguir manteniendo la separación de clases.

---

relaciones esenciales que se dan en la realidad. Es posible interpelar situaciones de comunicación para rastrear estas *marcas de racionalidad*, que son índice de la concepción teórica que está organizando, articulando la matriz del encuentro. (Massoni, S 2007). Se retoma en el capítulo 4.

Surge como crítica al modelo de Lasswell de su concepción vertical, unidireccional, no procesal de la naturaleza de la comunicación y cómo ésta favorece al poseedor incuestionado en el poder de persuasión unilateral.

Los antecedentes disciplinares fueron: la sociología, la filosofía, la semiología, la historia, el psicoanálisis y el marxismo, entre otros.

La preocupación de estos autores giraba en torno a la razón absoluta, a la no posibilidad de reflexión, la cual brindaba un marco fértil y sencillo para el dominio sobre el pensar y la acción de los sujetos. La comunicación se establecía como un modo de control social bajo modelos dados y aceptados pasivamente.

El interés de los autores era la denuncia de la transmisión ideológica, que llamaban falsa conciencia, y que de modo latente, marcaba dependencia al poder dominante, generando reproducción del mismo de manera sublimatoria. El contenido está en el mensaje semiótico, en la transmisión de códigos como información que tienen una función operativa preestablecida, de control de las masas.

Este poder lo ejercían con el control de los medios, por tener el dominio de los medios de producción y económicos. Al ser el receptor manipulable, se garantizan la reproducción del sistema de poder.

Para este modelo de dependencia, los detalles, léase la diferencia, la diversidad, son vividos de manera peligrosa, son como la parte rebelde que se sale de lo establecido. Por ende, intentan de manera sutil incluir esto en el ofrecimiento de objetos diferentes pero iguales, que generan sensación de elección, y por tanto de libertad. Ej.: objetos con pequeñas diferencias que en realidad, y a fines prácticos, no sirven para nada más que la sensación de que el consumidor crea que es libre de elegir según su deseo.

Lo mismo pasa en el plano de la diversión, donde en los tiempos de ocio el consumidor cree elegir un pasa-tiempos. Ej.: films, un programa de TV, etc. que haga su descanso amable. Pensemos que es un momento donde está relajado y con niveles de censura bajos, y es allí donde el poder trabaja más fuertemente penetrando ideología.

Todo esto también se juega en el arte, masificándolo.

Desde lo metodológico se dan análisis –cualitativos– comparativos y concretos en films, radio, literatura infantil, medios de comunicación tecnológicos, análisis ideológicos de los discursos de las imágenes.

Denuncian la opresión del nazismo sobre el cuerpo y del capitalismo sobre el alma, sobre lo subjetivo. Trabajan sobre la necesidad y el deseo del sujeto, y sobre la satisfacción del deseo mismo regulado por el mercado.

*-Corresponde al universo de los discursos. –Da cuenta de las formaciones culturales e ideológicas desde lo supraestructural– Las teorías que operan en la dimensión ideológica describen los mecanismos y dispositivos de alienación y manipulación, las formas con que opera la ideología en la semantización de lo social. – Aborda a la comunicación como aparato de reproducción ideológica. (Sandra Massoni 2007 p.76).*

“Estos son los modelos desde los que se estudió inicialmente la Comunicación Social (norteamericano -que se desplegó en las teorías de los efectos- y el europeo -que se desplegó en las teorías de la ideología).

Renuncian a autoanalizarse y se postulan como poseedores de la única verdad.

“Lo cuestionable de las dos perspectivas, defensa y eficacia radica en que ninguna de ellas se cuestiona de fondo la relación autoridad-conocimiento-discurso, ni tampoco su resultante” (Mc Laughlin 1994, citado por Orozco Gómez 1996:27)”. (Massoni, S. 2007, p.19).

Podemos ver como estos modos de comunicar realizan un borramiento de la otredad, el otro está “para” cumplimentar alguna tarea que es propuesta desde una finalidad pre-pautada como depósito de lo que tiene que ser escuchado, sin interesar cómo afecta lo dicho, ni lo que ese otro tenga para decir.

Epistemológicamente, está atravesado en su discurso por la etapa que en el capítulo anterior mencioné como el segundo escenario: el de la modernidad-mecanicista-disciplinar. Acompañado de su ética del “deber ser”, aceptado lo correcto desde lo no pensado, ni puesto en tensión.

### *3.2.2. Teorías que aporta el Pensamiento Latinoamericano:*

*=Teoría de la Dependencia, la Invasión Cultural.*

En los años 60/ 70 en América Latina comienzan a gestarse movimientos de diferentes líneas disciplinares en general. El mayo francés hizo ruido en las ideas de Latinoamérica. Comienzan a pensarse, a partir de los acontecimientos mundiales, propuestas teóricas, a realizarse investigaciones que apuntan a la comunicación y los medios, se conforman en diálogo y en oposición con las propuestas difusionistas y desarrollistas.

Una mirada crítica es la de la teoría de la Dependencia, son quienes no acuerdan con la noción de desarrollo; no somos subdesarrollados, somos lo que somos porque somos dependientes y no nos permiten ser de otra manera. Los medios no sirven para desarrollar, sino para oprimir. Con su anclaje en la economía política hace que su preocupación sea puesta en los ejes de dependencia- independencia.

Otra mirada sería la de la invasión cultural: los medios influyen con lógicas que no son las propias. Otras culturas invaden la propia, perdemos lo nuestro y nos invaden desde otros lugares con otras culturas.

Alrededor de los años 70, surge la iniciativa de un proyecto para la redistribución y balanceo de la información entre países desarrollados y subdesarrollados. Así, se creó NOMIC (Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación), proyecto que por las organizaciones privadas de medios no prosperó.

Comienza a situarse una mirada diferente en relación a que ya no se ve al público como víctima de la dominación de los medios, sino pensando que siempre, en toda relación, hay tensión porque hay poder en juego. Se realizan experiencias en educación popular, en el campo de la *educación liberadora*, alfabetización por ej., y se piensa que para enseñarles a las personas debemos partir de sus procesos culturales, a modo de “aprendo cuando enlazo algo mío con lo nuevo”.

-Corresponde al campo de la participación -*Da cuenta de la comunicación como un proceso de producción de sentido atravesado por interacciones personales y grupales que es necesario conocer para mejorar la efectividad de los mensajes. –Aborda a la comunicación como la producción de sentido a partir del vínculo con el otro.* (Massoni, S., 2007 p.77).

El hombre debe asumir su existencia histórica como sujeto situado en su condición de existencia. Tanto su ideología como su metodología de trabajo fueron diferenciándose de las anteriores, del esquema dualista que aquellas presentaban.

Pasquali –venezolano- (1970): la comunicación es una problemática socio-cultural y ética. Propone ver en ella una puesta en común, un con-saber: todo trasmisor puede ser receptor y todo receptor puede ser trasmisor, la masa es negación del otro. Se empiezan a ver a los medios de comunicación sólo como de información, a pensar en la sociedad y la comunicación. La sociedad es un conjunto de sujetos comunicados, de lo contrario es masificación. Surge la idea de la transformación sociocultural como posible. En lo metodológico, la investigación se da por acción-participativa.



Se deja de pensar en el circuito de circulación de la comunicación para pensarla en la forma discursiva en que la circulación del producto tiene lugar, así como su distribución a las diferentes audiencias. De lo que se desprende que el receptor es activo productor, un consumidor social y cultural, un constructor de nuevas formas de organización popular y de práctica política.

Los actores sociales funcionan en la trama sociocultural, utilizando medios alternativos donde la participación es el eje para la transformación de la sociedad, que soporta y sostiene la diversidad en juego; es un tejido, una trama hegemónica donde una clase o sector logra una apropiación preferencial de las instancias de poder en alianzas con otras clases, admitiendo espacios donde los grupos subalternos desarrollan prácticas independientes y no siempre funcionales para la reproducción del sistema, mediante negociaciones ante conflictos, tensiones, que generan fisuras aprovechables para la participación y la transformación.

Aparecen términos tales como: hibridación, procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas; transculturación, para designar mezclas de creencias, nuevos elementos étnicos, religiosos, tecnológicos.

Los antecedentes que sirven de anclajes a esta teoría son la antropología, la teoría crítica, la sociología, el marxismo, (los aportes de Gramsci y Althusser), la teoría política, el psicoanálisis, la semiología, la lingüística; y sus principales exponentes: Martín Barbero (2007), Stuart Hall, García Canclini (2001), Paulo Freyre<sup>23</sup> (1970), Antonio Pasquali (1972), E. Hall, Paul Watzlawick, A. Appadurai (2001), Cardozo, Beltrán, entre otros.

La mirada que esta teoría tiene de la otredad es una visibilización del otro como otro como constructor del espacio en el que participa. Es una posibilidad de transformar en un con-vivir, interactuando y afectando su situación, su contexto, pero sigue teniendo una intencionalidad que no lo desprende de mí o del objetivo conjunto.

Es una ética donde hay participación. Ya no hay arrasamiento por los deberes, hay deseos y pasiones en juego por una tarea conjunta hacia la transformación, pero la acción que transforma en lo sociocultural viene por añadidura.

Si lo pensamos articulado a lo epistemológico del capítulo anterior, sería un estar en el tránsito entre los escenarios de la modernidad y la complejidad, haciendo comienzos de

---

<sup>23</sup> Destacado pedagogo latinoamericano, amplió p.55.

ruptura con la modernidad, en caminos de nuevos paradigmas comunicacionales desde Latinoamérica.

### 3.2.3. Teoría de la comunicación estratégica, el encuentro sociocultural:

Hasta acá venimos viendo:

“teorías y metodologías de la comunicación de matriz sociológicas, antropológicas, psicológicas, semiológicas, etc, como son incorporadas reconociendo sus alcances y limitaciones para operar en distintas dimensiones de la situación de comunicación. El investigador que trabaja con el enfoque de la “comunicación estratégica” las integra, pero no para obtener una explicación, ni para responder a un porqué, más bien las incorpora crítica y valorativamente para responder a un cómo. (Massoni, S., 2007, p 49).

La Comunicación Estratégica entreteje su Pensamiento con el Latinoamericano, con el Latinoamericano Ambiental y la Complejidad.

*A la comunicación podemos pensarla desde este lugar como: la acción de la reconfiguración intersubjetiva, en múltiples dimensiones.*<sup>24</sup>

*Aborda a la comunicación como encuentro: espacio y momento de construcción de la dinámica social. La cotidianeidad de la producción de sentido* (Massoni, S., 2007).

Este párrafo estaría delineando un pasaje de lo que sería la comunicación: “poner en común” a lo comunicacional “del encuentro sociocultural”.

El “poner en común”, dejaría de ser medio para ser “mediaciones”. J. M. Barbero (1987, p.153) nos dice:

“las mediaciones cobran importancia como instrumentos de “reconciliación de las clases y de reabsorción de las diferencias sociales”, y son espacios donde se negocia el posible éxito o fracaso de los medios de comunicación como innovaciones técnicas, en la medida en que la tecnología materializó cambios que desde la vida social daban sentido a nuevas relaciones y nuevos usos.”

---

<sup>24</sup> Dimensiones múltiples: informativa, ideológica, interaccional, sociocultural. (Desafíos de la comunicación en un mundo fluido. Massoni, S.2007)

Orozco Gómez, G cuenta las mediaciones como una perspectiva sociocultural: los lugares de los que provienen las construcciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural de los medios. Suma a Barbero en la idea de recepción como fenómeno complejo en el que intervienen múltiples condicionamientos situacionales, donde se organiza un sentido. Somos productores. (2010, <https://www.youtube.com/watch?v=QGMtOufURAU>).

La Comunicación Estratégica, como dice S. Massoni, en su tesis doctoral (2003), está enlazada con 3 categorías que la entretejen:

- 1- La complejidad<sup>25</sup>: la comunicación en los paradigmas clásicos era analizada desde el éxito o el fracaso en su emisión, con una mirada hegemónica. La mirada compleja es multidimensional-dialógica: lógicas que se contraponen, que se oponen y se complementan, que se nutren unas de otras y se excluyen a la vez, que pueden tener diferentes lecturas, que pueden ser percibidas según la mirada, y que pueden haber muchas miradas complementarias y antagónicas que desordenan y ordenan. Habilita a pensar en el espesor comunicacional.

La complejidad estaría siendo oportunidad y devenir, enlazando la acción-praxis a la teoría, a la vida, a lo ambiental. Trabajar desde un abordaje complejo, estaría siendo trabajar con lo simbólico-imaginario, con lo material, con los sentires, en una trama ambiental.

Descentrando un pensamiento hegemónico, según la matriz sociocultural veo lo que veo, no hay verdad absoluta que borre la diversidad. “La complejidad es el desafío no la respuesta” dice Morin, E. (1998).

La operación activa de construcción-deconstrucción en contexto, que realizan los grupos humanos sobre lo que será su universo, coincide con la emergencia simultánea de los sujetos en el mismo proceso de construcción. Schnitman, D (1998, p.27).

Creemos ver la realidad, y en realidad vemos lo que el paradigma nos pide/deja ver y ocultamos lo que él nos impone velar.

La complejidad nos lleva a angustiarnos por el desorden y la incertidumbre, pero es lo que a la vez deja habitar la transformación, enfrentar la muerte, -como inmovilidad-, dando paso al devenir, a la incomodidad, no resistiendo sino persistiendo<sup>26</sup> camino a la organización, que no es lo mismo que orden. La

---

<sup>25</sup> Epistemología de la Complejidad: será trabajada en el apartado (3.1) de este capítulo.

<sup>26</sup> Persistir: modo de resolución del conflicto que se diferencia del resistir-dual, está enmarcado en la ligazón dialógica-compleja. Posibilitando el cambio social conversacional, donde no se trata de un ganar

organización según Morin, E (2002), es lo que liga un sistema, es un todo constituido de elementos diferentes, ensamblados y articulados. La incertidumbre abre paso a la diversidad, al descentramiento del ser, a la duda que habilita la escucha al otro sin someternos a lo jerárquico establecido, donde podemos incluir la interrogación por nuestros deseos hacia la búsqueda. La estrategia de acción es el arte de actuar en la incertidumbre. (p.125).

- 2- Lo fluido: es tomado de la física, de la teoría del caos, de lo impredecible, pensando al objeto como proceso (Heinz von Foerster, 1984). Objeto y vacío, una cuestión de densidad. La comunicación estratégica aborda el espesor de la comunicación (Massoni, S., 2007) como fenómeno complejo en el devenir. Rompe con el pensamiento dual, está asociado a lo integrador. No hay teorías verdaderas y otras que no lo sean, trabaja con la idea de orden y desorden, interpela la complejidad en movimiento, en situación. Apunta fundamentalmente a la transformación.

Dice Wallerstein, I. (1996): “somos así porque intercambiamos, porque estamos abiertos a otros y ese contacto nos diversifica y actualiza permanentemente” (propuesta general de Wallerstein en: informe de la Comisión Gulbenkian para abrir las ciencias sociales).

Nos permite pensarnos en tramas relacionales, en acoplamientos dinámicos, para el abordaje de problemáticas situadas y no de escenarios rígidamente recortados y estáticos.

- 3- La temporalidad (Prigogine, I (1990) concepto trabajado en el apartado 3.1 Principio de Recursividad p. 42 del documento).

El tiempo no fluye independiente de las personas, de la materia, de las cosas. No hay determinismo, la historia es abierta al tiempo, la historia está en construcción, siempre se está en permanente cambio, devenir o muerte.

No hay conocimientos predeterminados, es un permanente devenir, transformando y transformándose: enactuando<sup>27</sup>.

La contingencia no es un factor aleatorio sino parte pregnante del proceso, ocupando una posición de perturbación del equilibrio logrado, y mediante ella deviniendo motor de desorganización y recomposición de nuevos modos.

---

o perder, sino de la emergencia de la resolución. (Escuela de Comunicación Estratégica de Rosario).

<sup>27</sup> Enactuar: categoría de Varela, F (1990). (amplío p.57 del documento).

S. Massoni (2007): “La propuesta de la comunicación estratégica consiste en un proyecto de comprensión a partir de lo que cada sector “puede/quiere escuchar” sobre la base de sus intereses y necesidades actuales. Que recupere lo material, lo simbólico y lo afectivo, instalando una conversación en un espacio determinado que reconoce lo fluido. Desbordando los enfoques reduccionistas con que se ha abordado a la comunicación social, abriendo a una mirada etnográfica capaz de abordar la dinámica social para la transformación”\_.(p. 179)

Se da en una búsqueda transversal de las tensiones en juego, guiada por el hambre, por los intereses y las necesidades actuales de los actores participantes. Si miramos desde estos lugares la otredad y su ética, el otro es diferente e igual a mí, hace que vea lo distinto de mí, y me pregunte por lo que de él tengo; es lo incierto, apasionado, provocador y novedoso. Es un encuentro creador, que vivencio desde y en todos mis sentires. El otro no es sólo otro -aunque también lo sea-, el encuentro despierta lo que soy y lo que no soy en devenir.

*Conocemos-aprendemos en conversaciones multidimensionales:*

Conocer el conocer nos obliga a pensar y sentir que nuestras certidumbres no son pruebas de verdad, sino sólo un mundo que es el nuestro, y no el mundo [aunque también lo sea].

F.Varela y H.Maturana de “El Árbol del Conocimiento” (2003).

A modo de rizoma<sup>28</sup> en el enlace conocimiento y comunicación, aparecen el conocer y el aprender (según contexto)<sup>29</sup>.

Este enlace rizomático va siendo atravesado por el “cómo” de esos encuentros. Vengo trabajando, en los ejes anteriores de este capítulo, lo epistemológico y la comunicación. Visibilizar los momentos históricos, entramados en diferentes modos comunicacionales con los que conocemos-aprendemos, nos habla de cómo aprendemos, de cómo son o han sido los circuitos de enseñanza-aprendizaje que nos brinda la educación en la que nos situamos según contexto.

Decía en el espacio 3.1 (eje epistemológico) del escrito, cómo desde mediados del siglo pasado aproximadamente, debido a cambios de distintos órdenes, comienza la ciencia a tener un movimiento de apertura. Las certezas ceden lugares a los interrogantes de construcción y deconstrucción de lo establecido.

Tal vez venimos conociendo de diferentes modos, pero “no vemos lo que no vemos”, y trabajar en visibilizar es una tarea-acción. Miremos de dónde venimos y desde las ventanas que van abriéndose en nuestros andares.

Conocemos según la concepción de conocimiento que tengamos, pero ¿sólo así conocemos? ¿O será que por ser políticamente aceptado es epistemológicamente correcto?

Vemos cómo nuestra enseñanza-aprendizaje en lo escolar ha venido transitando preguntas que no son las nuestras, y por ende, con modos de conocer donde la

---

<sup>28</sup> Concepto filosófico que alude a “una imagen de pensamiento”, basada en el rizoma botánico: cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro. (Deleuze y Guattari 1972).

<sup>29</sup> Este aspecto se desarrollará con mayor amplitud en (3.3) de este capítulo.

información estaría siendo depositada en memorizaciones separadas de sentires e intereses. Donde lo dual cartesiano imprime la lógica de los opuestos, censurando y excluyendo lo diverso, la duda, alejando la posible novedad. Nos acompaña la formación de un pensamiento científico hegemónico, donde el registro que hacemos de la realidad parece, tendría que ser universal. Llevando implícitamente una ética del deber ser, del bien y el mal, que está al servicio de reproducir modelos que sirven a la ideología de turno, pero no responde a interrogantes genuinos que dormían en las sombras.

Ninguna observación puede captar toda la realidad. Lo que se hace realidad, para mí, es lo ideológicamente constituido, políticamente delimitado, socioculturalmente mapeado. Pensemos en cómo están atravesadas nuestras miradas por las especializaciones científicas, recortando el todo, que no nos permite el encuentro, me aleja del diferente (otro), marcando el conflicto disciplinar específico como campo de poder. Aceptando de modo pasivo, cuidando mi zona de confort, sin tensarlo con otras miradas o experiencias que interpelen creativamente: ni los campos, ni la realidad, tampoco la ideología de la ciencia del momento.

Pensar en “cómo se conoce” es una llave que permite el ingreso a los que conocen, ya sean educadores y/o educandos, con ellos el conocimiento se vitaliza socioculturalmente, de esto nos hablarán los diversos pensares y decires latinoamericanos que a continuación mencionaré. Saberes sociales y cotidianos, donde enlazan deseo, poder- conocimiento- discurso, puestos en tensiones y conversaciones multidimensionales, novedosas.

### *El Pensamiento Latinoamericano: “libertario” Para la liberación.*

Paulo Freire (1970), quien fue mencionado en punto anterior no sólo por haber sido un destacado pedagogo del siglo XX, que dedicó su pensamiento vital a la educación, sino porque su aporte fue realizado desde su condición de latinoamericano. Sitúa su praxis en su cotidianeidad social y mira desde allí su quehacer, no toma decires y teorías de otras culturas, o mejor, las toma y las pone en tensión. Trabaja con los oprimidos pensando que la educación debe ser, en sus modos, herramientas para la liberación, que no debe seguir siendo como venía siéndolo un depósito de información en la memoria de quienes la recibían -a esto lo llamó educación bancaria-. Enseñar no es transferir

contenidos de la cabeza de los educadores a la de los educandos. Cuestiona las certezas y habilita el error como un momento de búsqueda del saber.

Propone la pedagogía de la pregunta y no de la respuesta, dice que los profesores responden a preguntas hechas desde otros lugares.

Preocupado y ocupado en la educación, hablaba de un método de cultura popular, que se traduce en una política popular. Una pedagogía basada en la práctica, sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y a la reformulación. El hombre es un ser inacabado y el método pedagógico tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad como una constante transformación.

La educación es a la vez un acto político, un acto de conocimiento y un acto creador, entonces no puede sino hacer el mismo camino que la comunicación en el proceso del cambio social.

Para P. Freire, el diálogo es más que un método, es una postura frente al proceso de aprender-enseñar y frente a los sujetos. “Unos enseñan, y al hacerlo aprenden y otros aprenden y al hacerlo enseñan” (Freire, P., 1993, p. 106). Todos se educan entre sí. De esta manera, el conocimiento se construye al ser aprendido; eso es conocer, no es una simple transmisión.

Su pensamiento y su praxis estuvieron comandados por su ideología revolucionaria, de animarse a subvertir una educación instituida que aportaba a la dependencia y alejaba la transformación.

Según la sociedad y su dinamismo, será su educación, y viceversa. Esto va estableciéndose en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Piensa en el “acto” de aprendizaje en sí como algo más amplio, como algo que podría transformar una realidad de desigualdades sociales sostenidas desde el poder. La educación es la puesta en práctica de una teoría del conocimiento. El punto de partida del conocimiento es la acción, la transformación.

Su método pedagógico fue un aporte a lo social, a lo educativo, a lo político, a lo cultural. Fue animarse a mostrar cómo la educación no “debe” ser éticamente de una única manera, que la pasión por el conocer podía ser desde la propia interrogación, y que la enseñanza-aprendizaje podía ser de otro modo, y no reproduciendo dependencias de unos en relación a otros.



*Se abren maneras corpóreas de conocer el mundo: “enacción” Interpretación emergente:*

De esto nos siguen hablando Varela y Maturana (2003) -chilenos ocupados en indagar los modos de conocer, cómo conocemos, desde que lugares, sentires, y corporeidades-. Piensan lo cognitivo desde bioneurológico, desde las bases biológicas del entendimiento humano. Y recreando lo novedoso del conocer desde otra mirada, en una línea acerca de cómo conocemos, trabajan desde el enfoque enactivo.

Así como P. Freire, con sus ganas de independencia libertaria, le pone la pasión de lo propio al modo de enseñanza-aprendizaje.

Varela (1990 p. 89) se pregunta por otra vía:

por la ausencia de sentido común que hay en la definición de cognición:

“La mayor capacidad de la cognición viviente consiste en gran medida en plantear las cuestiones más relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida. No son predefinidas sino enactuadas: se las hace emerger desde un trasfondo y lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto”.

“El conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social. Es una cuestión de acción e historia; se comprende por imitación, convirtiéndose en parte de una comprensión ya existente”.(p. 95)

El contexto y el sentido común no se eliminan con el paso del tiempo, sino que abonan la esencia de la cognición creativa. La cognición es nuestra historia corporal y social, conocedor y conocido. Sujeto y objeto se determinan uno al otro simultáneamente, el conocimiento es ontológico. Las aptitudes cognitivas están enlazadas con una historia vivida y, por ende, se hace camino al andar.

La cognición es: acción efectiva: historia del acoplamiento estructural que “enactúa” (hace emerger) mundo desde un trasfondo (Varela, 1990, p.109).

Si pensamos en una ética de este modo del conocer, es la necesidad de la presencia de un “otro” que hace emerger mundos. Conocer el conocer nos obliga así a pensar y sentir que nuestras certidumbres no son pruebas de verdad, sino sólo un mundo que es el nuestro, y no el mundo, aunque también lo sea.

Observación etnográfica: (compañera de grupo de trabajo en el aula, a su compañero abril, 2009): -“eso que decís me sirve un montón, lo siento acá”. Expresión dicha mientras señalaba con sus brazos en forma de abrazo su cuerpo.

Conocemos con nuestro cuerpo<sup>30</sup>, con nuestras emociones, desde nuestros trasfondos. Los psicoanalistas decimos de la seducción que son mensajes enigmáticos, provocadores, excitantes, no verbales -a veces también lo son.

Para Piaget (1969) la inteligencia es representacional y sensorio-motriz.

Massoni, S (2007), siguiendo a la escuela de Santiago de Chile, dice abordar las acciones como forma de conocimiento.

La enacción no viene de la representación dada, sino de una interpretación acorde a un mundo fluido. La interpretación entendida como actividad circular, eslabona la acción y el conocimiento, al conocedor y lo conocido, en un círculo indisociable. La producción de sentido emerge como espacio de encuentro, como lugar de crisis de tensiones, de manera histórica, contextual y contingente.(p.44).

La investigación enactiva: propone una nueva categoría que se suma a la tipología clásica de investigación en comunicación social, y que resulta más pertinente al objeto de estudio de la comunicación como disciplina científica<sup>31</sup>

*En el camino del conocer aparecen los “saberes”: del Pensamiento Ambiental Latinoamericano: La naturaleza es sab(v)ia somos naturaleza.*

“Ya no basta transmitir las ciencias normales, los conocimientos útiles, los saberes consabidos, porque la crisis ambiental ha desquiciado al conocimiento y ha dislocado el lugar de la verdad: para dar su lugar a las verdades por venir y para preguntarnos sobre los límites de la verdad ante lo inefable de la vida” (Leff, E. 2010 p. 168).

En los caminos del conocimiento instrumental-dualista, que ha desvinculado al hombre y a la sociedad de la naturaleza no nos ha ido nada bien. Ha sido un vaciamiento de los

---

<sup>30</sup> Autores: Piaget (1969) Biología y Conocimiento. Silvia Bleichmar (1989) Nuevos fundamentos para el Psicoanálisis. La seducción originaria.. Varela y Maturana (2003) El árbol del Conocimiento.

<sup>31</sup> Investigación enactiva en comunicación: busca analizar la multidimensionalidad del fenómeno comunicacional para operar transformaciones en las configuraciones actuales de las modalidades de vinculación intersubjetiva. Su objetivo es propiciar el encuentro en la diversidad como un cambio social conversacional que enactúa. (Massoni. S. 2015).

sentires ancestrales, obturados con certezas y controles, que otorgó un conocer científico que violentó con su poder universal saberes milenarios, sometiendo lo diverso y lo uno.

Todo es número, todo es control. Qué manera tan ordenada de domesticarnos, de someternos con la economización de las pasiones, de desertizarnos.

El positivismo y la modernidad arrasaron la diversidad interior, nos alejaron de nosotros mismos, de nuestros sabores, de nuestros encuentros con el cielo abierto y estrellado. De la luna llena milenaria, reflejada en el río marrón envolviéndonos, con sus mantos luminosos en las noches de verano. Nos encierra en cajas chiquitas, cada vez más chiquitas para aprovechar los espacios matematizados, economizados, la vida se reduce y aplasta, nos alejamos de los latires de la Madre Tierra, sólo escuchamos sus rugidos.

“Los bienes ambientales son valorizados por la cultura a través de cosmovisiones, sentimientos y creencias que son resultados de prácticas milenarias de transformación y co-evolución con la naturaleza” (pto. 13 del Manifiesto por la Vida. Por una ética para la Sustentabilidad 2002).

Estos son saberes populares, no científicos, saberes indígenas, que no son comprensibles desde el conocimiento de la ciencia tradicional. Saberes, aprendizajes de generación en generación, de enseñanzas corpóreas, de sentires del viento, de los ríos, de los cielos, del vientre de la Pacha Mama que brinda sus hojas, sus frutos para calmar dolores.

La eficacia de la ciencia con su cultura hegemónica de occidente nos ha alejado de estos placeres, negando los saberes de la tierra y no respetando la posible hibridación con los conocimientos científicos y los saberes culturales de la gente de estas tierras.

La ética de la sustentabilidad, de este pensamiento latinoamericano, es una ética que entraña un nuevo saber capaz de comprender las complejas interacciones entre la sociedad y la naturaleza; es una ética de la diversidad. Se funda en el reconocimiento de los límites y potencialidades de la naturaleza y la complejidad ambiental.

Carlos Galano (2005) -profesor de nuestra Maestría- dice: la modernidad se encargó de dejar la vida afuera, deberemos recuperar el tiempo de pensar y de sentir, para recuperar la vida, pensar el universo con todos los universos. Situarnos ante lo nuevo, lo diferente, lo inédito. Galano cita a Freire y dice: para “pensar lo no pensado”, y sigue, erotizando el pensamiento.

La crisis ambiental es un problema del conocimiento e involucra lo educativo. Por ser una crisis de cultura y de la humanidad, es también de las ciencias, del modo en que el clima cultural de una época ha impregnado de ser en el mundo y de estar en el mundo.

Es la crisis terminal de un modelo de conocimiento que pretendió cerrar con universales certezas, definitivas y dogmáticas, la vastedad de lo incognoscible, y aún sigue empeñada en el arrasamiento de la biodiversidad natural y el exterminio de la diversidad cultural.

El enfoque de la estructura actual educativa da la espalda a la perspectiva de la complejidad ambiental:

“El concepto básico de paradigma hegemónico que nos ha hecho desconocer la complejidad es la disciplina, la emperatriz pedagógica organizadora de los sistemas educativos, y sus muchos castillos feudales llamados disciplinas: geografía, historia, matemáticas, que aunque están aparentemente debajo del mismo paraguas llamado sistema educativo, cada una es un universo distinto. Se miran pero no se conocen” (Galano, C 2005 p.318).

Funda una propuesta en el rescate de la filosofía, la intuición, la pasión, la poesía, la erótica y el mito, para construir un paradigma emergente que revalore a los saberes tradicionales y se abra hacia el diálogo de saberes.

Destronamiento, descolonización del paradigma de la modernidad para avanzar hacia la complejidad, hacia la inclusión de culturas alternativas, de saberes diversos, no hegemónicos, que nos convoquen a pensar lo simple: cómo alimentarnos, cómo beber, aprender a danzar no sólo con el cuerpo, también con lo espiritual, cómo dormimos, saber trabajar, meditar, pensar, amar, hablar, escuchar, soñar, caminar, aprender a dar y agradecer. Éstos son los enunciados del “Vivir Bien” de la filosofía Aymara, parecen tan simples y se sienten tan alejados de nuestra cotidianeidad.

### *Las redes digitales: En- red- dados<sup>32</sup>*

El estallido de las nuevas tecnologías ha colaborado a abrir un mundo fragmentado, y a su vez tan global. Esto mismo devela otro modo de pensar, habilita una mirada posible hacia lo transdisciplinar, más operativa.

---

<sup>32</sup> Categoría trabajada por G. Bateson (1991)

La cibernética irrumpe otros modos de encuentros en redes, otro modo relacional, donde la conexión comunicacional derriba muros. Un comunicado en una red, cual efecto mariposa, puede generar alcances inesperados, y puede movilizar esa pequeña acción en corto tiempo desenlaces no imaginados. Pone sobre el tapete “el poder”: ¿cómo circula? ¿Cómo se establece lo circulante? ¿Cómo constituye ese modo otro? Esto interroga en sus modos los procesos sociales entramados en los conceptos de trabajo, educación, comunicación, subjetividad, entre otros.

El conocimiento en los últimos 20 años, va avanzando, recreando, pintando el mundo vertiginosamente. Amplió su modo de encuentros, destablicó ciencias y disciplinas. Estallan los muros, desbordan demarcaciones, fluye la incertidumbre; lo novedoso está desarmando modos de encuentros exclusivos para incluirlos en otros “modos de estar juntos” (J. M. Barbero, 2002).

“Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están reconfigurando los “modos de estar juntos” desde las transformaciones de nuestra percepción del espacio y del tiempo. Del ‘espacio’, profundizando el *desanclaje* que produce la modernidad por relación al *lugar*, desterritorialización de los mapas mentales y de las formas de percibir lo próximo y lo lejano”.

Visibiliza un encuentro anterior con la presencia de una razón absoluta, que cae de su pedestal para ser mirada como parte del mundo que deviene fluido.

Scolari C. A. (2015 p. 29):

Las tecnologías -en este caso, las tecnologías de la comunicación, desde la escritura hasta los medios digitales- generan ambientes que afectan a los sujetos que la utilizan. Según Postman (1970) “la palabra “ecología” implica el estudio de los ambientes: su estructura, contenido e impacto sobre la gente”. En *Understanding Media*, McLuhan sostenía que los efectos de la tecnología “no se producen a nivel de las opiniones o conceptos, sino que alteran los ratios del sentido y los patrones de percepción de manera constante y sin ningún tipo de resistencia” (1964). Esta interpretación de la metáfora ecológica podría definirse como la “dimensión ambiental de la ecología mediática”. En esta interpretación los medios crean un ambiente que rodea al sujeto y modela su percepción y cognición.

Habilitante a un encuentro con un otro, diferente/y no diferente a mí, para construir en colectivo. Prigogine y Jesús Ibáñez (1990), autores que nos hablan de las teorías de la autoorganización de la física a lo social, son antecedentes científicos de la teoría de la

Comunicación Estratégica que dan sustento a la categoría de comunicación en tanto proceso cognitivo que, a partir del recorte comunicacional, enlazan lo micro y lo macro en una situación particular. Ellos nos muestran que conocemos en relación, a y con los otros. Es otro modo al de memorizar lo que otro me informa y espera que reproduzca de modo hegemónico.

El hombre es un agente transformador del mundo, que afronta en base a sus emociones y proyectos, en base a sus intereses y su hambre.

El conocimiento es un estado que se modifica en el devenir contextual. La comunicación está siendo, es, la que imprime la dinámica del conocer, desde las mediaciones que comunican y las emergencias enactivas.

“La cognición no se puede entender adecuadamente sin sentido común, el cual no es otra cosa que nuestra historia corporal y social, la inevitable conclusión es que conocedor y conocido, sujeto y objeto, se determinan uno al otro y surgen simultáneamente”. (Varela, F.2005, p.96).

J. Galindo (2011 p.88) -profesor de la Maestría- dice cerca de la cibercultura:

“La Internet, la información y la telemática han puesto la infraestructura para que más mundos se conecten en más puntos. Esto ha creado el ciber mundo en convivencia con los mundos anteriores. A este proceso se le ha denominado “la construcción del hiper mundo”, es decir, la convivencia de los mundos diversos, distintos y distantes, a través del ciber mundo, en ese movimiento la configuración de un nuevo espacio, todos incluidos, todos en contacto posible, todos afectándose, todos interactuando en redes y comunidades multiarticuladas, el hiper mundo. Este escenario es quizás el tiempo espacio donde se construirá la forma Comunidad de Comunicación, donde la religión, el estado, el arte y todas las formas de sociedad de Información serán transformadas”.

Mirar desde donde miramos, qué es lo que recortamos, registrar nuestra trayectoria, conocer las matrices socioculturales. Pensar en nuestras identidades múltiples que hacen y son hechas por las tramas de relaciones múltiples, es lo que hace pensar en un saber-hacer que nos constituye, y desde donde constituimos el conocimiento de “redes en red” que nos transforma, y no de un saber que viene de afuera como imposición. Me

encuentro con el otro en un proyecto compartido, sin objetivo previo que pueda obturar lo no pensado aún.

Ese “otro” de la mirada compleja, no tiene un lugar preestablecido, y también lo tiene, sería potenciar mi encuentro desde una búsqueda compartida. Tal vez, mirar la vida como algo que se ofrece todo el tiempo a ser vivida, sea la enacción como conexión vital, según mis matrices socioculturales, mi historia de vida y lo contingente del momento lo que tome o deje. Es por esto que estar con otro es enriquecedor, es ampliar recortes, mirar con otros ojos, los de la diversidad -en-red-dada- en lo vital, con todo lo que lo vital implica.

*Tomemos ahora el escenario donde lo transitado hasta acá se pone a jugar:*

### ***3.3- Eje político-sociocultural. La Escuela como dispositivo comunicacional.***

Las sociedades inventaron dispositivos donde almacenar sus memorias culturales. Pensemos en la “escuela” como un dispositivo más, posible de cambiar o de ser cambiado.

Este modo novedoso en el que hoy pienso a la escuela, es tomado de la Maestría en Comunicación Estratégica. Es parte de un cambio de mirada multidimensional, donde el espacio edilicio logró una transformación al estilo del muchacho en la “Galería de los cuadros” de Escher; el cuadro es en el mismo espacio la ciudad y la galería de cuadros. No hay un punto de partida, puede estar en el chico, en la ciudad o en algún lugar donde se pose la mirada dentro, fuera.<sup>33</sup>

Habitar un espacio no estaría siendo sólo ocupar un edificio. Sería pensar en los enlaces comunicacionales, socioculturales que conforman ese edificio, ese espacio-tiempo llamado escuela.

En la teoría de la comunicación que sustenta la Escuela de Rosario, la estrategia de comunicación es un dispositivo comunicacional-sociocultural que nos habilita a leer desmurallando edificios, donde el adentro y el afuera no tienen principios ni fines, son horizontes enlazados, entretejidos multidimensionalmente.

Un espacio de encuentro de las diversidades socioculturales, una dimensión del tiempo como experiencia que nos instala en la complejidad de un mundo no escindido de quien habla, y de reconocer a la vez la complejidad y la fractalidad de lo social. (Massoni, S., 2003).

Varela, F. (2005) plantea el término enactuar para hablar de aquello que emerge desde un trasfondo, de lo que no viene de la representación dada, predeterminada, sino de una interpretación, acorde a un mundo fluido. “La interpretación entendida como actividad circular que eslabona la acción y el conocimiento, al conocedor y lo conocido, en un círculo indisociable” (p.90). La producción de sentido emerge como espacio de encuentro, como lugar de crisis de tensiones, enactuando: circularidad de la acción-interpretación.

---

<sup>33</sup> H, Maturana y F, Varela: *El Árbol del Conocimiento: Conocer y conocido*. (2003, p.160, fig.75).



La enacción es el modo de habitar el dispositivo comunicacional autoorganizativo. Así lo piensa la teoría de la comunicación que sustenta la Escuela de Comunicación Estratégica de Rosario (2012), donde la estrategia de comunicación es un dispositivo sociocultural-comunicacional-rebasante, enmarcado en el enfoque de la complejidad.

Veamos qué podemos decir del dispositivo en sí, nos ayuda Deleuze (1990) desde lo sociológico y sostiene que se trata de un conjunto multilíneal y bidimensional de una máquina para hacer *ver* y para hacer *hablar*.

Los dispositivos siguen direcciones diferentes, líneas tanto que se acercan unas a otras como se alejan unas de otras, sometidas a variaciones de dirección (bifurcaciones, ahorquillado), sin contornos definidos, cadenas de variables relacionadas entre sí.

La línea de fuerza se produce “en toda relación de un punto a otro”, pasa por todos los lugares del dispositivo. Invisible e indecible, esa línea de fuerza está mezclada con otras y no se la puede distinguir. Al entrecruzarse tiene capacidad de suscitar “otra” mediante variaciones de disposición-transformación, atravesando umbrales estéticos, políticos, epistemológicos, científicos.

“En la medida en que se escapan de las dimensiones del saber y el poder, las líneas de subjetivación parecen especialmente capaces de trazar caminos de creación que no cesan de abortar, pero tampoco de ser reanudados, modificados, hasta llegar a la ruptura del antiguo dispositivo”.

“En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: la parte de la historia y la parte de lo actual”.

Cuando el dispositivo en lugar de entrar en relación lineal con otra fuerza se vuelve sobre sí mismo y se afecta, no se trata de saber, ni de poder, sino de un proceso de individuación relativo a grupos o personas que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos. El dispositivo sostiene la ruptura del devenir, dispone, tiene la característica de apartarse de lo eterno para aprehender lo nuevo (creatividad variable)... (p.159)

Podríamos pensar en lo sociocultural-comunicacional como entretejiendo dispositivos diversos, que rebasan según la trama que cada escenario dispone para su tránsito por el mismo.

“El plus de las metodologías, técnicas y herramientas de la comunicación estratégica es que las estrategias son dispositivos dobles: reconocimiento y de interpelación del encuentro fluido en los territorios. La exploración en este tipo de investigación implica entonces una consideración de la convergencia de la

fractalidad de lo social y de los autodispositivos colectivos como especificidad de lo conversacional frente al aporte de otras disciplinas de las ciencias sociales. El encuentro como cambio social conversacional que enactúa” (Massoni, S. 2015).

La escuela como la conocemos ha habitado y dispuesto una trama relacional sociocultural en equilibrio con el aprendizaje hasta que, dichas relaciones de fuerzas toman bifurcaciones desequilibrantes, vivenciadas por los colectivos o actores que las constituyen.

Nada es absoluto, sólo podemos sentir el movimiento incierto del oleaje desestabilizante de los actores que están inmersos en este dispositivo enlazado a la dinámica sociocultural educación como dispositivo comunicacional más amplio.

De lo dicho se desprenden nuevos escenarios de lo constituyente, bifurcaciones desequilibrantes, caóticas, creativas y novedosas.

Esto no se da todo por igual, se despliega en el mismo tiempo, en la temporalidad que nos hace y mantiene vivos. Es lo saludable del ingreso de otras miradas, otros saberes, otros sentires, la ruptura de lo simbólico que le da valor a lo simbólico, lo revitaliza emocionalmente, corporalmente. Los recortes controladores de los análisis pensantes se erotizan modificando sus decires, sus aprendizajes. Otros modos pasionales sostienen los pensares.

Recorramos un poco como ha venido siendo habitado y enlazado este dispositivo en nuestra dinámica sociocultural. Pensemos entonces en nuestro dispositivo “escuela-institución”, donde lo mencionado viene desplegándose en todo su esplendor de modo hegemónico con su criterio de verdad excluyente de la otredad, de lo diverso, sembrando violencia y dolor; todos quedamos en diferentes momentos excluidos de la verdad absoluta que enfrenta y lacera la alteridad. Verdad que trae la razón con valor mercado sesgada de su sentir vital, de su emoción. Así es como hemos transitado nuestro aprendizaje escolarizado en los tiempos del modernismo.

Reproducciones verticalistas de conceptos, de maneras de abordajes, de perspectivas intelectuales, de valores, estilos de pensar y de hacer.

Cómo no encontrarme con lo desvitalizado y sintomático del encuentro intersubjetivo de los actores que con-forman el dispositivo “escuela”, si la “vida palpitante” no está ahí, si no palpita en su enseñar-aprendiendo el encuentro, entonces ¿cómo? Tal vez podemos pensar que comienza a verse el cadáver de la Modernidad, junto a su ética, sin sustentabilidad ni complejidad, llena de certezas obturantes, sin soporte en lo diverso,

con su religión de mercado, con su fragmentación, su dualismo racional, con su pensamiento totalitario, su esquema de dominio sobre el otro, su esquema de borramiento del otro. Así domina a la naturaleza, a la que piensa como canasta de recursos y en ese terreno macro seguimos consumiéndonos a nosotros mismos.

Quizás estemos transitando el desgarramiento, la destitución de consistencias y desligaduras de anudamientos simbólicos, al decir de Lewkowicz (2001, p.59).

La crisis ambiental es una crisis de la civilización; nos cuenta Carlos Galano (2012) desde “el pensamiento ambiental latinoamericano”, que interpela a la civilización misma y su ética excluyente de otros saberes, de otros sentires, de otras culturas, de la diversidad misma, de nosotros mismos.

Con el ingreso desbordante de las nuevas tecnologías en comunicación, (Serres, M. 2013) se pregunta:

“¿Por qué charla Pulgarcita, en medio del murmullo de sus charlatanes compañeros? Porque ese saber anunciado ya lo tiene todo el mundo. Íntegro. A disposición, Al alcance de la mano. Accesible por la Web, Wikipedia, el celular, por cualquier portal. Ya nadie necesita a los portavoces de antaño, salvo si uno, original y raro, inventa” (p.47).

Las miradas holísticas: ambiental, sociocultural, de la comunicación estratégica, visibilizan desde la complejidad nuestra educación moderna instrumental reimaginando otros sentidos para la ciencia, la tecnología y el desarrollo, potenciando fértiles mestizajes provenientes de las fronteras del diálogo intercultural y la educación popular, a modo de hibridaciones posibilitadoras; refrescando a Spinoza (1664) en su estética apasionada, de cómo crear la posibilidad de una esperanza fundada en una razón apasionada.

*Nuevos enlaces nutren las dinámicas socioculturales:*

La pregunta de los chicos que da comienzo a la investigación es “para qué la escuela”, visibilizarla como una grieta social y singular, es acción en lo intersubjetivo multidimensional más allá de lo conciente. Su expresión-acción está dada en el enseñar-

aprendiendo<sup>34</sup>, como proceso metodológico de la educación. Habitar ese método, es tensar cómo hacerlo. El dispositivo “escuela” ha correspondido a un modo de tránsito enmarcado por una lógica instrumental que va cayendo en desuso por las modificaciones mencionadas de dicha lógica.

Los nuevos enlaces del conocer-aprender provocan la imaginación, la agresividad, la creatividad, la reflexión, jugando con todos los sentidos, con lo vivencial-experiencial, generando respuestas lúdicas y otras no transitadas aún, caminos de la diversidad, de la escucha al discurso del otro. Ese otro que con lo que dice aporta, no somete; si escucho a ese otro sumo, no pierdo, no me pierdo, y por el contrario, me siento más extenso, tomo la dimensión de la naturaleza acercando lo que hoy tiene valor de lejanía, acerco saberes a mi saber.

Los movimientos alojan grietas de estructuras impensadas, abren camino a la libertad, a lo ambiental, a la importancia del accionar y a la incertidumbre de la novedad.

El modo de enseñar-aprendiendo se enlaza a los modos de las sociedades. Según el recorte social y epistémico vemos lo que vemos, hay elección crítica y valorativa del recorte hecho. N. G. Canclini habla de la hibridación: “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (<http://nestorgarciacanclini.net>). El cambio tecnológico ha realizado su aporte en este proceso. ¿Cómo, lo que antes de la irrupción de lo tecnológico era de un modo, podemos ver ahora es de otro sin vuelta y con vuelta atrás? Lo importante es no quedar atados a ese atrás. Se abren caminos, modos, saberes, encuentros, interrogantes. Lo comunicacional está siendo parte intrínseca de estos movimientos, es movimiento, es espacio-tiempo, es fluidez, es devenir intrincado en lo sociocultural-educativo.

Es por esto que el espacio de la Maestría ha sido, y sigue siendo un espacio convocante, un lugar innovador, una mirada desde una metaperspectiva que amplía desde lo comunicacional-conversacional estratégico, que me ayudó a visibilizar lo hegemónico de las dinámicas conflictivas de oposición y excluyentes basadas en paradigmas de lógicas dualistas que han facilitado la reproducción de discursos desapasionados por repetitivos, no creativos y violentos, teñidos de oscuridad dual, de pares opuestos y resistentes como sometidos/sometedores, pasivo/activo, inclusión/exclusión, que se

---

<sup>34</sup> Entre otros pensadores en esta línea de trabajo Jorge Huergo:  
[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios\\_tecnologias\\_huergo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf)

despliegan de modo predominante y naturalizado en nuestros malestares, educados cautelosamente.

Los nativos digitales (Piscitelli, A., 2006) manejan una herramienta con alcances ilimitados e interesantísimos pero ¿cómo lo hacen? ¿Con qué proyectos? ¿Qué de esa herramienta aporta sentido? ¿Y qué sentidos aporta?

Los cambios que atraviesan las relaciones entre formas humanas de comunicar y los modos de ejercer la autoridad es lo que habrá que repensar en la transformación de enseñar-aprendiendo<sup>35</sup>.

La vivencia que se tiene de esta incorporación es la de una movilización muy profunda. Podría apelar a la imagen del descontrol, de desanclaje, de desterritorialización de los mapas mentales y de las formas de percibir lo próximo y lo lejano, como dice J. M. Barbero (2007).

Desmontar la pedagogía de las certezas para que surja palpitante la pedagogía de la complejidad. Si no soy lo que tengo que ser, si no sé lo que tengo que saber, soy lo que siento, lo que pienso, lo que deseo, lo que experimento; soy búsqueda y aprendo.

Modificar los discursos, que las palabras se vuelvan verbo, acciones, movimientos transformadores, diálogos de seres y saberes que entretejen un nuevo tejido social. ¿Cuál? ¿Cómo? Sustento de vida, de la vida humana en el planeta, encontrando otras vías para la satisfacción de necesidades, deseos y aspiraciones humanas, las construcciones mismas ellas, aprendiéndonos, guiados por nuestras búsquedas, que lo que enseñe a aprender sea el método (Morin, 1981).

No es lo que se dice, ni lo que se piensa, ni lo que se espera, es *cómo* se nutre la “enseñanza-aprendizaje”, lo educacional, el encuentro, hoy nuestra escuela oficial, está descolorida de sueños. Vemos el mundo que queremos, que deseamos y no tenemos cómo “volverlo efectivo”. Es la episteme (teoría) segmentada lo que determina el no lugar para la acción-transformación.

Deconstruir el camino no es tarea fácil, igual ya no es una elección, es un criterio de salud, de ligadura con la vida. Pensar en la salud del encuentro de quienes con-forman la educación en la escuela secundaria es pensar en una educación saludable.

Deconstruir la ciencia construyendo el saber, transformando como dice Spinoza, las pasiones tristes en alegres, y éstas en acciones, potenciando el aprehender.

---

<sup>35</sup> El trabajo en estos registros será uno de los aportes de esta investigación que se desarrollará en el capítulo siguiente, Marcas de Racionalidad Comunicacional.

Por todo esto es que los nuevos enlaces nutren las dinámicas sociales transformándonos, desde emergencias autoorganizativas novedosas, autopoieticas (Maturana H., Varela, F., 2003). Y en ese camino la educomunicación tradicional, que venía siendo mirada desde la propuesta de la Comunicación Estratégica de Rosario, rebasa en lo comunicacional enactivo como dispositivo a ser habitado socioculturalmente en el camino de lo transdisciplinar.

“propulsamos una metaperspectiva comunicacional más que un “paradigma” pues consideramos que la comunicación no requiere la supremacía de un programa epistemológico o científico por sobre otros. Por el contrario, exige ponderar crítica y valorativamente la multiplicidad con vistas a mejorar la competitividad de la disciplina en el entorno tecnológico innovador del siglo XXI. Este es el modo articulador de la propuesta: la especificidad del comunicador social a partir de una posición general aplicable a todos los casos con una metodología propia que trata la multiplicidad como unidad en su área específica del saber” (Massoni S. 2015).

## BIBLIOGRAFÍA

- Appadurai, A. (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires. Trilce/FCE.
- Barbero, J. M. (1987) *De los Medios a las Mediaciones*. México. Editorial Gilli.
- Barbero, J. M. (1998) Itinerario para salir de la razón dualista. *Procesos de comunicación y matrices de cultura*. México. Editorial G. Gilli.
- Barbero, J. M. (2002) Jóvenes: Comunicación e Identidad. *Revista de Cultura Pensar Latinoamérica*. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Barbero, J. M. (2007) *Transformaciones comunicativas y tecnologías de lo público*. Galaxia.
- Carpintero, E. (2007) *La alegría de lo necesario. Las pasiones y el poder en Espinoza y Freud*. Buenos Aires: Topía.
- Deleuze, G. (1990) *¿Qué es un dispositivo?* Gedisa.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2000) *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pretexto
- Deleuze, G. (2008) *En medio de Spinoza* 2º ed. Buenos Aires. Cactus. Serie Clases.
- Díaz, E (2007) *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología aplicada*. 1ed. Buenos Aires. Biblos.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Méjico Siglo XXI.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la Esperanza*. Méjico Siglo XXI.
- Galano, C (2005) *La Crisis Ambiental, Crisis de la Humanidad, la Cultura y las Ciencias*. Ciencia Ergo Sum. Universidad Autónoma de Méjico.
- Galano, C. (2006) *Luchas ambientales*. Verde Jujuy. Ed. Semanario Peripecias  
Recuperada: [www.ecologiasocial.com/biblioteca/GalanoLuchasAmbientales](http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/GalanoLuchasAmbientales).
- Galano, C (2012) *La crisis ambiental es una crisis de civilización*, Recuperado: [www.youtube.com/watch?v=v81FmcxWlro](http://www.youtube.com/watch?v=v81FmcxWlro)
- Galano, C. (2013) *El desafío de la educación ambiental y las tic's*. Recuperado: [www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/el-desafio-de-la-educacion-ambiental-y-las-tic-entrevista-al-profesor-carlos-galano-912](http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/el-desafio-de-la-educacion-ambiental-y-las-tic-entrevista-al-profesor-carlos-galano-912)
- Galindo Cáceres, L. J. (2011) *Ingeniería en comunicación social y promoción cultural. Sobre cultura, cibercultura y redes sociales*. Rosario: Homo Sapiens.
- García Canclini, N. (2003) Noticias recientes sobre la hibridación. México: *Revista transcultural de música*.

- García Canclini, N. (2001) *Globalización ¿productora de culturas Híbridas?* Méjico.
- García Canclini, N, Cruces, F y Urteaga Castro Pozo, M. (2012) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Ariel.
- Hornstein, L. (2008) *Proyecto Terapéutico: de Piera Aulagnier al psicoanálisis actual*. Buenos Aires. Paidós.
- Havelock, E. (1996) *La musa aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.
- Kuhn, T: (1962) *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica de Méjico.
- Leff, E (2010) *Discursos sustentables*. México. Ed. Siglo XXI.
- Lewkowicz, I (2001) *Del fragmento a la situación*. 1º ed. Impreso en la Argentina por Gráfica México.
- Lewkowicz, I. (2012) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Paidós.
- Mandelbrot, B (1993) *Los objetos fractales*. Barcelona. Tusquets.
- Massoni, S. (2003) *Estrategias comunicación rural: un modelo de abordaje de la dinámica comunicacional para el desarrollo sostenible entendido como cambio social conversacional*. (Tesis Doctoral) Buenos Aires. UBA.
- Massoni, S. (2007) *Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario. Editorial Homo Sapiens.
- Massoni, S. (2011) *Comunicación Estratégica. Comunicación para la innovación*. Rosario. Editorial Homo Sapiens.
- Massoni, S. (2015) *Avatares del comunicador complejo y fluido*. Mencionado en conferencia del Fisec. Colombia.
- Maturana, H y Varela, F. (2003) *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Buenos Aires. Coedición de Editorial Universitaria con Editorial Lumen.
- Mcluhan, M (1996) *Comprender los Medios de Comunicación. Las extensiones del ser humano*. Buenos Aires. Ed. Paidos.
- Morin, E. (1994) *El Método III El conocimiento del conocimiento. Libro 1º Antropología del conocimiento*. Cátedra Madrid.
- Morin, E. (1998) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Morin, E: (2002) *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Española a cargo de Pakman, M 5º reimp. Junio 2001. Barcelona. M Gedisa



- Najmanovich, D. (2008) *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas de la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires. Biblos.
- Núñez Hurtado, C. (2007) (coordinador). *Diálogos Freire-Morin*. Centro de Cooperación regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe.
- Ong, W. (1997) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (Traducción de Angélica Schep). 2º imp. México 1987. Fondo de Cultura Económica.
- Orozco Gómez G. (cood.) (2002) “*Recepción y mediaciones*”, casos de investigación en América Latina. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y comunicación. 1º Ed. Buenos Aires. Grupo editorial Norma.
- Orozco Gómez, G. (29 junio 2010) *entrevista programa café 2.0* Rosario. UNR. <https://www.youtube.com/watch?v=QGMtOufURAU>.
- Pasquali, A. (1970) *Comunicación y Culturas de masas*. 2º ed. Venezuela. Monte Ávila Editores.
- Piscitelli, A. (2006) *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Revista Mejicana de Investigación en Educación.
- Prigogine, I. e Stengers, I. (1990) *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Madrid. Alianza.
- Saintout, F y Díaz Larrañaga N. (28 de agosto de 2013). Trabajo práctico y resumen. Lic. y Prof. Comunicación Social(Univ. Nac. de la Plata)-Locutor Nacional. [ptdelafacu.blogspot.com.ar/2013/08/resumen-parcial-teorias-de-la\\_28.html](http://ptdelafacu.blogspot.com.ar/2013/08/resumen-parcial-teorias-de-la_28.html).
- Schnitman, D. (1998) *Ciencia, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Scolari, C. (2015) *Ecología de los medios*. Gedisa.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. 1º ed en español. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Simposio sobre la ética y desarrollo sustentable (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética para la Sustentabilidad. *Revista Ambiente y sociedad*. Bogotá. Tangencial
- Sotolongo Codina, P y Delgado Díaz, C (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social, campo virtual*. 1º ed. Buenos Aires. CLACSO.
- Uranga, W. (2007) *Mirar desde la comunicación, una manera de analizar las prácticas sociales* Recuperado: [http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29:propios-14&catid=8:textos-propios&Itemid=107](http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=29:propios-14&catid=8:textos-propios&Itemid=107)
- Uranga, W. (2012), *Gestión de la comunicación en los nuevos escenarios*. Congreso sobre Democracia, Rosario Recuperado: [http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14&Itemid=105](http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=105)

- Uranga, W. (2014) *Gestión de la comunicación en organizaciones* (entrevista). Rosario: Medios y Enteros UNR Recuperado:  
[http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14&Itemid=105](http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=105)
- Varela, F. (1990) *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas, cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F. (2005) *Conocer*. 4º reimp. Barcelona. Gedisa.
- Wallerstein, I. (1996) *Abrir las ciencias sociales*. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México, Siglo XXI.

## CAPITULO 4:

### ***La Comunicación Estratégica Enactiva***

*Veo en parte lo que tú ves, quieras o no estás adentro.*

*Veo en parte y no se si ves, entre lo dicho y lo hecho.*

*Catupecu Machu (del tema: Magia Veneno).*

### ***La estrategia comunicacional: un dispositivo teórico-metodológico enactivo:***

Vengo en los capítulos anteriores, y especialmente en el anterior (3.3), trabajando la dificultad del tránsito epocal por dispositivos instituidos desde lógicas que van cayendo y así lo demuestran sus malestares. Conocemos un modo de hacer ciencia con su método cuantificable, universal y estático. Será hora de poner a conversar también lo que rebasa, lo no pensado, lo que desafía por novedoso. La Comunicación Estratégica Enactiva está siendo emergente de otros modos, otros cuerpos y es por esto mismo que su estrategia es un dispositivo para hacer emerger desde un trasfondo, (ver capítulo 3 p.57), para la transformación micro/macro social.

Sandra Massoni (2013): la Comunicación Estratégica “es una batería de conceptos y metodologías que habilitan nuevas formas de interpelar realidades desde un enfoque multiparadigmático, multidimensional y transdisciplinario que concibe la actuación de la comunicación también desde la estrategia y desde lo fluido. Es una metodología de investigación comunicacional que se inscribe en el movimiento científico de la investigación enactiva.” (p. 13).

La teoría de la comunicación estratégica define un modelo conversacional con dos momentos: el primero es de las miradas disciplinares pertinentes a la problemática que se aborda en la investigación; el segundo: es el de los actores sociales que son relevantes para abordar el problema situado.

Desde aquí, está siendo la comunicación: el momento relacionante de la diversidad sociocultural. Pone su mirada en la búsqueda de la transformación que se define a partir de lo situacional y en el marco de lo fluido.

La mirada estratégica es la manera de abordar fenómenos complejos, la posibilidad de saber se da en la acción-transformación. Construyendo y deconstruyendo el cómo de la situación indagada de manera crítica. La fractalidad enlaza lo comunicacional sociocultural en lo autoorganizativo de sus colectivos, de modo holístico ambiental.

Avancemos en nuestro recorrido por los dispositivos socioculturales, venimos del escolar contándonos su malestar por un encuentro que ya no es lo que fue.

Todo encuentro sigue siéndolo, de diferentes modos, sólo escuchar, sentir, mirar y tomar de la situación lo que nos anime en las búsquedas de transformaciones deseadas.

Los dispositivos comunicacionales hablan de lo que estamos siendo, en esta línea el escolar nos dice, nos cuenta que sus paredes nos están recordando un modo que fue, otros dispositivos nos están habitando para encontrarnos ligando esperanzas, pasiones, latires.

Tal como lo sostienen los autores de los nuevos paradigmas de la ciencia –trabajado en el apartado (3.1) del capítulo anterior- las certezas cayeron, también cayeron los universales, las fragmentaciones, las definiciones, y las determinaciones. Se desmurallaron las verdades absolutas, los tiempos pautados y los modos de encuentros tensionan lo representacional.

En el paradigma de la modernidad insustentable lo teórico-racional es lo que ha horadado, ha sesgado lo pasional deseante de lo racional. El pensamiento de la complejidad abre posibilidades de otros encuentros sentidos, corpóreos, vivenciales, simbióticos<sup>36</sup>.

Lo comunicacional rebasa esa mirada de las ciencias sociales como las conocemos hasta ahora, es una mirada crítica y valorativa en un mundo fluido. Nos convoca, provoca y seduce a un encuentro integrando el análisis de lo material, lo simbólico y lo afectivo a partir de la acción en la situación problema (Massoni, S., 2007).

*La enacción*<sup>37</sup> liga un modo de estar diferente. Este estaría siendo el enlace que desborda lo representacional, desde donde trabaja lo *metodológico*-operativo, la Escuela de Comunicación Estratégica de Rosario (2012), para pasar de la participación motivada a la enactuada.

*Técnicas y herramientas que acompañan la investigación enactiva:*

+Marcas de racionalidad comunicacional

Las MRC: “son huellas observables etnográficamente que son índices de la concepción teórica que está articulando el encuentro en la relación (Massoni S. 2007)”. (Massoni S. 2013 p.63).

---

<sup>36</sup> Encuentros donde todos salen beneficiados.

<sup>37</sup> Enacción: categoría trabajada en la p.57 de este escrito.

Nos cuentan de un modo de relación, que nos permiten *reconocer*, y a posteriori en otro movimiento nos ayudarán a *operar* en la estrategia desde lugares o acciones que nos acerquen al reconocimiento de los actores en sus modos operacionales.

Estaríamos hablando de un cómo idear estrategias para el árbol de soluciones que visibilicen los síntomas del problema como malestares situados, posibles de ser abordados en la acción del encuentro sociocultural.

+Versión técnica del problema Comunicacional.

La VTC: “Es una técnica de planificación estratégica con la que se obtiene una definición concertada entre todos los especialistas de diferentes áreas del conocimiento participantes del proyecto o área para el que se diseña la Estrategia Comunicacional”. (Massoni.S 2013 p.28).

Visibilizamos en el encuentro causas y consecuencias desde los síntomas manifiestos, desde el desglose de cada componente participe de la situación comunicacional y los actores participantes en las mismas. Luego nos ayuda en la acción comunicacional.

+Análisis de Matrices Socioculturales.

“Esquema que describe los rasgos principales de la lógica de funcionamiento de un grupo o sector social, su linaje de transformaciones. Es un autodispositivo colectivo que programa e cada grupo o sector su sistema de percepción-acción. Introduce la dinámica del placer”. (Massoni, S. 2013 p.83).

Leemos los actores desde las funciones desplegadas que brindan al encuentro, como autodispositivo colectivo.

Con esto decimos: leemos la situación con las herramientas que la situación nos brinda, sin creer en lo establecido como lo dado, los actores se definen en relación al problema, que a su vez está enmarcado en un devenir cotidiano.

Recordemos que el pensamiento complejo es un antecedente científico de la teoría de la comunicación estratégica; y como decía la Escuela de Comunicación Estratégica de Rosario agrega un tipo de investigación comunicacional al encuentro, que es la investigación enactiva.

El dispositivo metodológico podríamos pensar, estaría siendo enlazado por los modos situacionales de la enacción-ligazón de lo desligado del encuentro como problema.

Este dispositivo opera como un restablecedor de componentes segmentados de una lógica moderna, se ocupa de no ser intervencionista, de sostener la diversidad, y la escucha a la espera que surja el desborde de lo racional, por lo emocional-vivencial (fluidez) de los intereses. Situando a los actores como actores, desde la alteridad, hacia lo autoorganizativo, creativo de la modificación del problema en su apropiación misma, desde sus matrices socioculturales.

Los actores no están segmentados en su función a cumplir en la situación dada. Los actores se agrupan según su modalidad de vínculo con la problemática en el registro intersubjetivo de los colectivos. Se piensa desde otra lógica de funcionamiento y su linaje de transformación.

Percepciones-acción (lo simbólico, y lo material imbricados) y el registro de lo emocional (hambres-intereses) es lo que la Escuela de Rosario visibiliza como conductor de enlaces o desenlaces de acciones situadas, diversas y fluidas del encuentro conversacional emergente.

La escucha espacio-temporal de la dimensión emocional-vivencial, siendo acción anima la ruptura de lógicas anteriores, donde esta dimensión formaba parte de esa lógica segmentándose de sí misma al hacerse presente sólo en la enunciación. Es un registro de los tiempos fluidos, que hace temporalidades en situación, encuentros emergentes que lo son desde lo autoorganizativo colectivo desmurallado de los tabicamientos yoicos.

Si el objeto de estudio de la Comunicación Estratégica es “el encuentro sociocultural”, el método solidario sería la escucha sostenida de lo conversacional enactivo, el dispositivo complejo y fluido dispondrá para que todo lo dicho hasta acá sostenga el encuentro relacional de la diversidad de los actores de cada situación-problema para su transformación.

El *Árbol de Soluciones*, un nombre que dice sostener estrategias extraídas desde las Marcas de racionalidad comunicacional para operar y visibilizar procesos comunicacionales en dimensiones múltiples (sensibilidad, información, apropiación, participación, encuentro entre otras), la puesta en común autopoietica-enactiva de la situación-problema. Es una herramienta de trabajo que facilita el diseño de acciones comunicacionales sobre cada uno de los componentes identificados en la Versión Técnica Comunicacional. La construcción del *Árbol de Soluciones* requiere identificar diferentes procesos comunicacionales que deseamos promover para cada una de las Matrices socioculturales y planificar las acciones necesarias para desplegarlos.

Para Sandra Massoni (2003) la comunicación es: “el momento relacionante de la diversidad sociocultural”, como ya fue desarrollado en el apartado 3.2.3 del capítulo anterior.

Sostener la crisis de tensiones, la diversidad, la escucha entre actores, en el devenir cotidiano, y en la complejidad de la situación problema, es tarea del comunicador estratégico.

¿Cómo hacerlo?: para eso la teoría de la comunicación estratégica ofrece metodologías, técnicas y herramientas. Cada situación dará sus modos, sin ahogar la emoción del encuentro, habrá encuentro. Convocamos lo erótico de los encuentros, también trabajamos con lo tanático de los mismos, no los ahoguemos que mientras estén hay vida.

*Primer momento del proyecto de comprensión: diálogos de saberes.*

Podemos ver la diferencia de lo que sería una pregunta a responder desde una investigación tradicional, a la indagación de un problema dinámico y fluido desde la comunicación estratégica enactiva. Cómo lo recortado, definido como un tema, puede desplegarse como un problema<sup>38</sup>, formando parte de una dinámica sociocultural más amplia por multidimensional, como lo es lo educacional-enactivo, que necesita ser tensionado en un dispositivo de indagación enactiva, por tensionar así: una conflictiva comunicacional implicada en el modo de encuentro de actores participantes en un proyecto, situado, no fragmentado y transdisciplinar para la transformación.

Para este proyecto específico de comunicación estratégica, es de fundamental importancia sea un espacio de construcción colectiva de las acciones comunicacionales en los distintos componentes de la organización. Debe ser construido desde múltiples campos del conocimiento científico para lograr interpelar la complejidad de la realidad.

En esta investigación se busca indagar metodológicamente acerca de los malestares comunicacionales y sintomáticos que existen en los actores que operan en la educación, de la escuela secundaria.

---

<sup>38</sup> Detectar mediaciones permite indagar el lugar posible, desde la Comunicación Estratégica ya no hay un mensaje a transmitir sino un problema a resolver (Massoni, S, *Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*, 2007.p152).



Dichos malestares, hace alrededor de 15 años vienen profundizándose; conjuntamente con la aparición de indicadores comunicacionales novedosos en algunos de los actores que en ella participan.

La materialización de componentes tecnológicos ha tenido coincidencia con la aparición de estos indicadores. Y puede leerse que la operatoria del aprendizaje ha sido afectada, sin detectarse aún los alcances y los cómo ha sido afectada dicha operatoria.

Esta investigación comunicacional estaría siendo abordada desde la metodología de la comunicación estratégica enactiva, con la que trabaja la Escuela de Rosario.

Para este trabajo de investigación se utilizarán herramientas de indagación que forman parte de la matriz de datos de la misma:

- Entrevistas semipautadas o abiertas a docentes y educandos de nivel medio.

- Documentación oficial que aportan datos estadísticos y ministeriales a la investigación. .

- Observaciones de tipo etnográficas realizadas en escuelas.

Y técnicas de indagación específicas de la metodología de la comunicación estratégica enactiva.

- Realización de una Versión Técnica Comunicacional. (VTC).

- Análisis de piezas comunicacionales, para determinar Marcas de racionalidad comunicacional (MRC).

- Y caracterización de Matrices socioculturales.

El “problema” queda así planteado para su investigación:

*“Dominancia del encuentro desvitalizado, desapasionado y sintomático entre los actores que con-forman la dinámica sociocultural denominada educación en la escuela secundaria de la provincia de Santa Fe”.*

#### ***4.1 Versión Técnica Comunicacional (VTC):***

Con la frase problema situada pasamos a la VTC: que es “una técnica de investigación que pretende establecer la dirección de la transformación buscada, a partir del análisis y la planificación concertada.

Permite reconocer cuáles son los obstáculos que están dificultando las transformaciones que el proyecto se propone lograr y a partir de su comparación con las percepciones que los actores tengan en torno a los componentes de la VTC en los territorios “. (Massoni, S. 2013 p.29).

Hace anclaje en la transformación, indagando, interpelando y desglosando los aspectos de los componentes del problema comunicacional. Podríamos decir, indaga los cómo de la construcción de los obstáculos comunicacionales.

Para esto toma en cuenta en cada componente de la VTC, de los saberes acordados por el equipo de especialistas participantes en la investigación:

\*Las *causas básicas*: estas causas son aspectos estructurales de la situación problema.

\*Las *causas próximas* son aspectos colindantes que causan la situación problema.

\*Despliegue del componente del problema: aspectos diferenciados en la multidimensionalidad que causan la situación problemática.

\*Síntomas: efectos del problema.

\*Consecuencias: derivaciones analíticas del problema.

El comunicador estratégico trabaja la problemática escuchando el disenso sociocultural, desde la riqueza de la multidimensionalidad de los componentes intervinientes, que engendrarán los dispositivos que promuevan acciones situadas entre los actores, quebrando la linealidad de las investigaciones tradicionales.

Integra la posibilidad de la divergencia permitiendo la conversación de las diversidades, para la transformación micro/macro deseada.

La Escuela de Rosario propone esta metaperspectiva comunicacional, abriendo horizontes inciertos, sosteniendo el diálogo de saberes, a través de los intereses y necesidades mediante conversaciones, habitando el encuentro sociocultural.

*Aspectos del problema:*

**\*Componente: político legislativo**

**\*Componente: -sociocultural**

**\*Componente: de gestión**

**\*Componente: tecnológico-ambiental**

**\*Componente: pedagógico-epistemológico-vincular.**

***Tabla 1 \*Componente político-legislativo:***

<i>Causas básicas:</i>
El sistema educativo posee base productivista. Donde lo económico y sus modos toman el protagonismo, desplazando el eje de lo humano y/o lo ambiental. El sistema educativo oficial ocupa el lugar de la reproducción de un sistema capitalista: consumista-dependiente. Cosmovisión dualista cartesiana del mundo.
<i>Causas próximas:</i>
1-La obsolescencia del dispositivo de la política educativa. Decisiones tomadas desde una lógica controladora del mundo. 2-Traslado del conflicto reproductivo institucional a los protagonistas del sistema educativo en el vs. inclusión-exclusión 1-3-Reiteración histórica de espacios de debates fallidos, cristalizando una dinámica de poder dualista, donde la novedad y la escucha no tienen cabida. 2-4-Los programas de las materias se repiten, sin tener en cuenta la diversidad zonal, amparados en una ilusoria igualdad ciudadana. 4-El histórico y confuso criterio adoptado en las escuelas de zonas marginales de asistencialismo. 1-5-El dificultoso incremento de población en las aulas debido a la retribución económica a las familias, (becas, subsidios), por decisión política adoptada, no

<p>consensuada.</p> <p>1-5-El peso de lo económico-político invade y no se dimensionan la salud de la educación y la educación para la vida en su complejidad.</p> <p>5-Año tras año hay una puesta en riesgo de la educación pública por ser vivenciada desde la obligatoriedad y no como un derecho social adquirido.</p>
<p><b><i>Aspectos político-legislativos del problema:</i></b></p>
<p>1- La dificultad del accionar por una visión dualista del conflicto. Puja de intereses del poder político por la creencia de una posible pérdida del mismo.</p> <p>2- Insuficiencia del dispositivo educativo escolar para alojar la diversidad.</p> <p>3-El instituido respeto por las jerarquías hace que se acaten las decisiones sin decir las dificultades que ocasionan.</p> <p>4-El tratamiento diferenciado y prejuicioso hacia los chicos que asisten a las escuelas de zonas marginales.</p> <p>5-Dificultad para mirar más allá de lo económico, la salud de la educación y una educación saludable.</p>
<p><b><i>Síntomas:</i></b></p>
<p>1-2-Hay poco espacio para la investigación.</p> <p>1-2-Evaluaciones Standard con calificaciones Standard, ocupando el espacio de la investigación.</p> <p>2-3-La diagramación de sus espacios tiene criterios ordenadores, ej: aulas por edades, oficinas por jerarquías, horarios pautados para la distensión.</p> <p>3-4-Ausencia de propuestas innovadoras.</p> <p>5-Elevado pedidos de licencia, y/o ausentismos.</p> <p>1-2-3-4-5-Violencia. Vivencias de exclusión de los colectivos participantes.</p>
<p><b><i>Consecuencias:</i></b></p>
<p>1-2-Sistema generador de dependencia-reproductiva, vacío de creatividad y encuentros nutricios, donde lo novedoso cede su lugar.</p> <p>1-3-Inversiones costosas en programas que fracasan por no ser consensuados</p> <p>3-Los espacios de diálogo son acorde a la necesidad del sistema reproductor.</p> <p>4- Pensar la inclusión con una lógica dualista y excluyente.</p> <p>5-Se vivencia lo educativo escolar como una obligación y no como un derecho.</p> <p>1-5-Riesgo gravísimo de no visibilizar la importancia de la educación pública en el seno de un país, desprestigiando lo público-participativo, en pos de lo privado como garante de resolución de conflictos económicos confundiendo con los educativos.</p> <p>3-5-Vivencias de tristezas y exclusión del espacio de los colectivos participantes.</p>

3-5-Costos elevados del presupuesto educativo destinado a salud (licencias, ausentismo), encubriendo lecturas de lo poco saludable del encuentro.

**Tabla 2 \*Componente sociocultural:**

<i>Causas básicas:</i>
La pertenencia del dispositivo establecido en el marco de la modernidad.
La inmovilidad del dispositivo para aceptar la innovación, del cambio sociocultural que atraviesan los nuevos modos.
La universalización discriminante de lo diverso.
<i>Causas próximas:</i>
1-El desfase vincular de los modos experienciales, vivenciales (hábitus) de los colectivos-actores que con-forman la dinámica educomunicacional. Por sus pertenencias a diferentes paradigmas socioculturales.
1-2-Año tras año se acentúa la naturalización de la alteración situacional, con la cultura de la queja cotidiana, como respuesta al malestar.
3-Acrecentamiento en los últimos años de vivencias de exclusión y malestares, de los colectivos pertenecientes a la situación escolar.
3-Se silencian las problemáticas vitales como drogadicción, abortos, entre otras, por temor a desamparos legales.
4-Desaprovechamiento creciente de la institución escolar como referente social. En muchos casos por cuestiones de seguridad.
5-La histórica fragmentación de los espacios de la vida cotidiana y el escolar.
5-El histórico bajo prestigio de los espacios lúdicos, deportivos, artísticos, manuales, que predominantemente se adecuan a la lógica tradicional de transmisión.
<i>Aspecto sociocultural del problema:</i>
1-La naturalización de la situación educativa en un terreno de necesidad-obligatoriedad, y no se interpela desde la intersubjetividad-vital.
2-Enorme dificultad de habitar los espacios y tomar las herramientas a disposición.
3-La no inclusión de vivencias y conocimientos actuales de los adolescentes en la currícula escolar.
4-Desaprovechamiento de proponer a la escuela como espacio de encuentro comunitario más allá de lo curricular amparado mayormente en criterios de inseguridad.

5-Descrédito de lo artístico, lúdico, corporal, manual y lo cotidiano.
<i>Síntomas:</i>
1-2-Dificultad de habitar los espacios de encuentros vivenciales y participativos. 1-2-Descrédito profesional. 2-Espacios puramente informativos, burocráticos, ordenadores, de control. 2-Pedidos de licencias, ausentismo. 3-Currícula escolar desactualizada. 3-5-Aburrimiento, apatía, poca inclusión de lo lúdico, de lo divertido, de la risa, tampoco de lo corporal espontáneo, artístico creativo. 1-4-Violencia. 4-Vivencia de exclusión, e inseguridad. 4-5-Desvitalización del compartir escolar-comunitario.
<i>Consecuencias:</i>
1-4-Descrédito de la institución escolar en la vida cotidiana. 2-Violencia tácita y explícita, que sufren los actores por lo alterado del encuentro. 3-Conflictos familiares generados por la desaprobación masiva de los alumnos. 4-5-Si bien el presentismo por el que se lucha es un derecho adquirido, no se visibiliza lo latente del no lugar, que aloja en lo afectivo-sociocultural la frustración de la tarea, poniéndolo en lo individual y recibiendo un paliativo por el malestar. Generando así ausencias que aportan al descrédito de lo profesional y de la educación pública. 4-Lo escolar es sentido con el peso de la obligación y desaprovechado como parte de la construcción convivencial transformadora. 5-2--Vivencia de imposibilidad de un accionar sociocultural transformador

**Tabla 3 \*Componente la gestión:**

<i>Causas Básicas:</i>
-Nuestro atravesamiento por la lógica productivista y fragmentada no deja lugar a la

conversación interministerial. Al ser un servicio de derecho social, no se valoriza como producto que aporta al sistema consumista, desestimándose su aporte a lo público social, por ejemplo en la política de seguridad.

-Gestión excesivamente burocrática-dependiente.

*Causas Próximas:*

1-Desestimación histórica del alcance de las políticas públicas que se desprenden del sistema educativo, no pudiendo mirarse la sustentabilidad del trabajo entramado, como es el caso de la seguridad social.

2-4-En las gestiones se reiteran la escasa supervisión con seguimiento del pago de diferentes beneficios sociales, becas escolares, asignación por hijo, presentismo, licencias, etc. Con el agravante que se da por cumplimentado el objetivo propuesto.

3-El histórico modo verticalista de la decisión en la actualización administrativa y de gestión del personal, suele generar confusión y deja por fuera las necesidades de quienes lo reciben.

3-El desaprovechamiento de los recursos en programas como “conectar igualdad”.

5-La lentificación de la toma de decisiones.

***Aspecto gestión educativa del problema***

1-Los desaprovechados encuentros de diálogos, entre los actores participantes, responsables gubernamentales, entre ministerios, con los sindicatos, etc.

2-Dificultad para el debido seguimiento del gasto público.

3-Desaprovechamiento de inversiones costosas por el modo unilateral de las decisiones.

4-Lo engorroso de la estructura organizativa excesivamente burocrática.

5- La cultura del temor al error y a la crítica, dificulta la innovación.

*Síntoma:*

1-3-Desaprovechamientos de recursos.

4-5-Parálisis en la toma de decisiones. No se resuelven las dificultades.

2-4-Estancamiento de las dificultades.

3-5-Ausentismo. Jubilaciones tempranas. Licencias reiteradas.

1-3-Días sin clases. Paros.

1-4-Desprestigio de la escuela pública. Traslados de matrículas de lo público a lo privado.

5-Desmotivación.

5-Enfermedades.

5-Inseguridad.

4-5-Violencia.
<i>Consecuencias:</i>
1-La fragmentación de la gestión no permite el aprovechamiento de los recursos.
1-5-Migraciones de alumnos de escuelas públicas a privadas. En los últimos años es elevado el índice de traslado de matrículas de lo público a lo privado. Con el imaginario social de desigualdad que eso produce.
2-5-Mayor gasto público en las derivaciones que se ocasionan, como ser: enfermedades, reemplazos, seguridad y otras incidencias en lo poblacional, a las que llevan la mala administración de la política económica del sistema educativo.
4-5-Pasivización en la resolución de los conflictos.
4-Desmotivación por exceso de legalización.

**Tabla 4 \*Componente tecnológico-ambiental:**

<i>Causas básicas:</i>
-Es la fragmentación desde donde nos leemos, desde donde leemos el ambiente de lo que somos. Nos segmentamos de nuestro estar siendo, desertizándonos, desertizándonos.
-La escuela como simulacro, escindido de la vida misma. Dificultad de la incorporación de las hibridaciones de escenarios diversos.
-Profundización de lo semiótico en desmedro de lo simbiótico.
<i>Causas próximas:</i>
1-La dificultad histórica de la inclusión de lo novedoso, en los modos de conocer, de aprender. De la duda, de los sueños, de las herramientas, de otras miradas.
2-La obturación de la circulación de saberes entre los colectivos participantes.
3-5-La carencia de espacios genuinos donde poner en tensión, los modos de aprender, de conocer, que afectan los modos de evaluar, y de investigar.
5-6-Dificultad en la política pública educativa para ingresar las nuevas tecnologías informáticas en redes sociales (tic's) para el aprovechamiento interactivo.
<b><i>Aspecto tecnológico-ambiental del problema:</i></b>



<p>1-La falta de visibilidad de la obstaculización para enlazar la pasión, la novedad, con la diversidad, la imaginación y la creatividad.</p> <p>2-La dificultad de la aceptación de saberes y modos de conocer no tradicionales.</p> <p>3-Carencia del aprovechamiento de espacios de diálogos dedicados al acompañamiento de los nuevos usos tecnológicos y las nuevas lógicas.</p> <p>4-Desaprovechamiento de la potencialidad tecnológica, como modo de propiciar lo colectivo-enactivo, para la investigación</p> <p>5-La dificultad de incluir posibilidades lúdicas como maneras del aprendizaje.</p> <p>6-La dificultad para tomar espacios y herramientas dadas.</p>
<p><i>Síntomas:</i></p> <p>1-Desmotivación de la enseñanza-aprendizaje.</p> <p>1-La dificultad de la inclusión de la novedad.</p> <p>2-Desprestigio del colectivo docente</p> <p>3-Encuentros fallidos, que aportan al desinterés por la tarea.</p> <p>4-5-La diversión no tiene espacio.</p> <p>4-Desaprovechamiento académico de las tic's. para las investigaciones enactivas.</p> <p>6-2-Tensión en los criterios de autoridad.</p> <p>6-2-Violencia. Vivencias de exclusión.</p>
<p><i>Consecuencias:</i></p> <p>1-Visibiliza la profunda desafectivización del aprendizaje, y del vínculo con lo educativo.</p> <p>1-Vivir la escuela como una obligación.</p> <p>2-Disminución de la calidad académica.</p> <p>2-El ingreso de lo cotidiano irrumpe sin permiso con lo novedoso e incierto, generando inestabilidad.</p> <p>2-Aburrimento, estar fuera de uno mismo, descimplicado.</p> <p>2-3-La tristeza no es escuchada como tal, suele darse lugar al enojo y culpabilizar al otro diferente.</p> <p>4-Dificultad para intentar una búsqueda compartida de transformaciones.</p> <p>4-Desencuentro entre lo material, lo simbólico y lo afectivo.</p> <p>4-Desaprovechamiento de situaciones colectivas emergentes.</p> <p>3-6-Violencia.</p> <p>2-6-Visibiliza el cambio paradigmático al que la escuela no está adecuándose.</p>

**Tabla 5 \*Componente epistemológico - vincular - pedagógico:**

<i>Causas básicas:</i>
Hegemonía de la lógica capitalista-consumista-dependiente Visión cartesiana del mundo-dualista. Con su ética del deber ser. Método validado para el conocimiento el científico experiencial. Con criterio de certeza y universalidad.
<i>Causas próximas:</i>
1-El histórico criterio de verdad absoluta sólo permite la reproducción. 2-La reproducción no permite el ingreso de otros modos del conocer, aprender. 2-4-La innovación no es estimulada, tampoco la investigación y la duda. 3-La lógica de la racionalidad moderna es la que impera, dejando por fuera todo conocimiento que no sea dado por la razón. 4-Reproducción de la misma lógica en la formación de profesionales docentes. 5-La naturalización del vínculo pedagógico y el modo de aprendizaje. 6-3-Desestimación de la salud de la educación y la educación saludable. 7-Fragmentación disciplinaria de los saberes. 8-3- Lineamientos generales que apuntan a los resultados y no al proceso.
<b><i>Aspecto epistemológico - vincular - pedagógico del problema:</i></b>
1-Dificultad para el ingreso de la diversidad. 2-Dificultad para tomar espacios y herramientas dadas. 3-Desaprovechamiento del espacio educativo como transformador vivencial-enactivo. 4-La inmovilidad generada por la cultura reproductora de conductas ordenadoras, con mecanismos intensamente críticos y culpabilisantes. 5-Desestimación de la huella social en lo vincular-pedagógico de la enseñanza-aprendizaje. 6-Carencia del aprovechamiento de encuentros docentes donde debatir con nuevas miradas las inquietudes de los docentes ante lo tecnológico. 7-La obstaculización de dimensionar la importancia de los registros corporales y emocionales, comunicacionales. 8-El desaprovechamiento de poner en acción un régimen de convivencia debatido con seguimiento.
<i>Síntomas:</i>
1-Inhibición, acatamiento silencioso.

2-Sentimientos de frustración. Pasivización.  
2-Herramientas tecnológicas desaprovechadas.  
3-5-Aburrimiento.  
3-7-Dispersión, dificultad para la concentración áulica.  
4-Baja calidad educativa.  
4-Altos niveles de repitencias. Bajo rendimiento en las evaluaciones.  
5-Deslegitimización del docente y la educación pública.  
5-6-Baja autoestima por pertenecer a un espacio desacreditado.  
5-8-Violencia.  
5-Desestimación de la autoridad, y la ley.  
5-8-Baja autoestima de los colectivos alumnos, por considerar que no saben por no responder como se espera que lo hagan.  
8-5Elevado porcentaje de ausentismo docente, enfermedades y pedido de jubilaciones tempranas.

*Consecuencias:*

1-2-Dificultad en la búsqueda novedosa de la resolución del conflicto.  
1-4-Desaprobaciones en los exámenes, dado que el sistema de evaluación no está acorde al modo de aprendizaje de los alumnos.  
2-No se da la tendencia a la investigación.  
3-Desaprovechamiento de la hibridación de nuevos saberes.  
3-Exceso de horas frente a computadoras, que podrían ser oportunidades para investigaciones-compartidas, y por el diálogo de desencuentros que se establece con sus docentes no llegan a realizarse.  
3-5-Desaprovechamiento de la vivencia colectiva de la emergencia de espacios novedosos, que aportarían a lo social transformando modos de elección desde lo deseante.  
4-Por no visibilizarse la situación sigue reproduciéndose en la formación de formadores docentes.  
4-Han sido la duda y el error severamente criticados. La culpabilización es un modo de dominancia que enferma, encierra y aleja del encuentro con otros.  
5-Desprestigio de la educación pública.  
5-8-Desgano en el cumplimiento de los quehaceres, por ser un espacio desapasionado, no pudiendo el mismo ser mirado como lo saludable del desgano ante lo infértil de la

propuesta del escolar.

6-8-Alto ausentismo. Altísima solicitud del plantel decente de certificados médicos, que permiten un alivio momentáneo.

#### ***4.2 Las Marcas de racionalidad comunicacional:***

*Reconocer y operar el encuentro.*

Sandra Massoni (2013) nos dice de las marcas de racionalidad comunicacional: “son huellas observables etnográficamente que son índices de la concepción teórica que está articulando el encuentro en la situación”. En un segundo registro: aportan al diseño de estrategias como dispositivos de interpelación de la situación a partir de incorporar otros recursos de otras dimensiones de la comunicación y a partir de la caracterización de Matrices socioculturales como autodispositivos colectivos” (p.63).

*En el primer registro: se agrupan los recursos identificables que hacen posibles que las MRC emerjan.*

Cada teoría de la comunicación<sup>39</sup> opera en distintas dimensiones del fenómeno comunicacional y al hacerlo imprime su proyecto, su marca de racionalidad comunicacional.

Algunas dimensiones (Massoni, S., 2003):

---

*-Informativa:* Corresponde al campo de los procesos fácticos.

Da cuenta de la comunicación como un proceso de transmisión de información con una finalidad predeterminada, como difusión de mensajes homogéneos y correspondencias cuantitativas.

- Marcas de racionalidad comunicacional: verticalidad, linealidad, segmentación, comunicación operativa.

---

*-Ideológica o crítica:* Corresponde al universo de los discursos.

Da cuenta de formaciones culturales e ideológicas desde lo supraestructural. Aborda a la comunicación como aparato reproductor de ideología.

---

<sup>39</sup> Teorías de la Comunicación capítulo 3, p.35 del documento.

---

Las teorías que operan en la dimensión ideológica describen los mecanismos y dispositivos de alienación y manipulación, las formas con que opera la ideología en la semantización de lo social.

- Marcas de racionalidad comunicacional: linealidad, verticalidad, segmentación, comunicación operativa denunciando.

---

*-Interaccional:* Corresponde al campo de las motivaciones.

Da cuenta de la comunicación como proceso de producción de sentido atravesado por interacciones personales y grupales que es necesario conocer para mejorar la efectividad de los mensajes. La producción de sentido se da en el vínculo con el otro.

- Marcas de racionalidad comunicacional: linealidad, horizontalidad, segmentación, interacción de sujetos.

---

*-Encuentro sociocultural-comunicacional:* Corresponde al campo de la comunicación como articulación social, como fenómeno social de encuentro, de puesta en común de los actores sociales/colectivos.

Da cuenta de la comunicación como espacio y momento relacionante de la diversidad sociocultural. Se da en el campo de lo fluido.

Las teorías que operan en esta dimensión describen a las Matrices Socioculturales y a las Mediaciones como autodispositivos reconfiguradores de las modalidades del vínculo sociocultural.

Aborda a la comunicación como encuentro: espacio y momento de construcción de la dinámica social, la cotidianeidad de la producción de sentido.

- Marcas de racionalidad comunicacional: heterogeneidad, multiplicidad, redes, comunicación como articulación de la diversidad no dualista, intersubjetiva.

---

Investigamos en el reconocimiento de las Marcas de Racionalidad Comunicacional para poder indagar la dimensión de la comunicación que configura la modalidad del

encuentro, con este procedimiento develamos la dominancia de la dimensión que está operando en dicho encuentro.

*En el segundo registro:* poner en juego los procesos comunicacionales para operar en el diseño de estrategias como dispositivos de indagación del problema, incorporando otros recursos de otras dimensiones de la comunicación diferentes a las actuales, para la transformación del encuentro de la situación indagada.

El investigador estratégico no trabaja para obtener una explicación, ni para responder a un por qué, trabaja en la situación indagando el “cómo” de los encuentros.

Veamos entonces algunas piezas comunicacionales y recursos identificables de la situación cotidiana del espacio educativo, donde podemos leer Marcas de racionalidad comunicacional para poder atender las diferentes modalidades del encuentro sociocultural.

Son huellas observables etnográficamente que son índices de la concepción teórica que está articulando el encuentro en la situación (Massoni 2007). (Massoni 2013, p.63).

Piezas y espacios comunicacionales que elegí para la investigación:

✚ El libro Convivencia del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe: principalmente el Anexo IV donde es trabajado el tema “Conflicto”. Considero: la convivencia, como pieza de máxima importancia dado que es una encrucijada de intereses y valores éticos que convocan a todos los actores intervinientes en el encuentro educativo.

Dice dentro del libro, y es lo que me trae a esta maestría: no debe naturalizarse el conflicto. Durante muchos años en mi trabajo institucional educativo me ocupé de sostener esa tensión permanente de cruces de poderes, deseos, discursos y saberes que se manifiestan en lo que un régimen de convivencia despliega.

Me resultó muy interesante al realizar el análisis de MRC la claridad de las buenas intenciones, pero como se visibiliza sólo una parte del conflicto, se denuncia de modo burocrático y verticalista lo que se cree se debe hacer, informando una posible solución y en el mismo momento profundizando el conflicto educativo.

✚ El Plan Estratégico Provincial (P.E.P) Visión 2030:

fue elegido con la curiosidad del futuro, ¿cómo la provincia miraba su educación a largo plazo?, tal vez por esperar encontrar alguna sorpresa. Y sí la hubo, cómo la mirada economicista sigue tiñendo el campo educativo a futuro, de modo más verticalista construyendo muros de ladrillos.

- ✚ En este caso las piezas comunicacionales han sido recordadas, recreadas, en frases y dichos, vivencias y entonaciones de recortes cotidianos del espacio áulico predominante en cualquier rincón de cualquier escuela.

### *Obediencia de-vida!!*

La escuela es una institución inmersa en el circuito político-comunicacional-epistemológico sociocultural, reproductor de modos y de lógicas que entretejen encuentros intersubjetivos (actores).

Si esta trama se modifica, este dispositivo denuncia lo emergente del cambio, del caos.

Podemos pensar en como este dispositivo ha sido instituido en lógicas de obediencias, y de transmisión de controles del poder político, en el intento de regulación de las pulsiones, y /o de la mirada que de ellas hablan.

Hay poco margen dentro de la institución escolar de incluir lo que no es conveniente ser incluido. Se determina lo que debe ser reproducido como producto, sin mediar interrogante alguno. Sin generar espacios para lo distinto, para lo novedoso, y de ser posible algo de ese tipo, la manera de habitarlo es la establecida, espacios cedidos para que nada cambie.

La política educativa se despliega en un sistema productivo-consumista, donde lo humanístico lleva esa tilde y lo sesga en su intento de lo ambiental-pasional.

El modo de resolución del conflicto es por oposición dualista, o se incluye en lo establecido, o se excluye por peligroso.

Pensemos en sus modos de intercambio, son los dispositivos prácticos del pensamiento-racional, si no hay pensamiento crítico no hay procedimiento crítico (Castoriadis, C 1999).

En este accionar miremos la lucha sindical, la que intenta en un modo denunciata aportar otra mirada, igual queda atrapada en una dualidad más comprometida, y con



muchas dificultades de avanzar más que en ese registro, dado que tampoco hay procedimiento crítico a lo intra-sindical por el padecimiento del atravesamiento de la misma lógica instrumental de poder. Y queda visibilizada predominantemente una política de mercado calmando malestares con mejoras salariales sin profundizar en la violentada salud de sus afiliados por las tareas laborales.

Reformar la educación es reformar el pensamiento y las instituciones (Morin, E. 1998.) Nuestra educación escolar trabaja desde individuos reproductores de pensamientos, con otros individuos que deben ir ocupando esos espacios reproductivos tejiendo sociedad. Al ser el económico en su gestión un componente de tanta dominancia, debido a la base productivista del sistema sociocultural-educativo, es el que tal vez logre hacer visible la complejidad de los circuitos de responsabilidad de quienes transitan lo operacional de nuestra educación.

Podríamos pensar quizás que es baja la consideración que el ejecutivo tiene por la asignación de recursos a la educación. O tal vez no sea poco el porcentaje destinado a la misma, e igual sería interesante no quedar detenidos en la cantidad, sino hacer también lecturas de la calidad. Por ejemplo la distribución del mismo, y/o la supervisión adecuada de los recursos destinados a tal o cual proceso, piezas ambas pertenecientes a un modo de consenso comunicacional con los actores intervinientes, dando visibilidad a una manera de gestión de los fondos públicos. Poniendo la mirada en los derechos y obligaciones de los colectivos-actores, y no dando espacios a enfrentamientos reproductivos.

Sin embargo, el modo de gestión educativa es altamente burocrático, normativo, controlador, paralizante en su movilidad. Se diluyen oportunidades de trabajo conjunto en decisiones que aportan y son partes de la educación, con los ministerios como de economía, salud, seguridad, desarrollo social, y trabajo, no pudiendo ser tomada la educación como parte de cada uno de ellos.

Este modo de mirar no siempre conciente ni intencional, profundiza en su acción que la educación sea algo más en el mercado y no tome el valor subversivo necesario para un cambio social.

La dificultad de pensar en lo comunicacional hace que las decisiones importantes y de posibles buenas intenciones no sean más que eso, y se hagan inversiones de grandes montos sin los beneficios pensados y hasta generen más dificultades en el camino.

✚ *Veamos recursos identificables de MRC en el Régimen de Convivencia. Escuela Secundaria de Santa fe.*

[www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/76521](http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/76521). Encuadre Normativo.

Puede verse toda la pieza, mi interés está en el Anexo IV el Conflicto.

En esta pieza comunicacional podemos leer como MRC la *linealidad y la verticalidad* asociadas a una *comunicación operativa* que remite a una información de la resolución del conflicto para una buena convivencia.

Se intenta la participación de los colectivos, igual acerca del eje del problema no se interactúa en la situación. Es la comunicación que informa.

✚ *Otros recursos identificables donde podemos leer las marcas de racionalidad comunicacional (MRC) que configuran modos de encuentros, reiterándose en las escuelas cotidianamente:*

#### *Linealidad*

\*Aulas donde profesores y alumnos despliegan, la cotidianeidad del encuentro, enfrentados espacialmente unos y otros.

\*Plenarias: la disposición espacial suele ser similar al modo áulico, aunque también como en algunos momentos en las clases se agrupan para el trabajo. Luego se hacen exposiciones compartidas, donde cada grupo lee lo suyo al resto.

\*Programas anuales de materias repetidos años tras años y las planificaciones acordes.

\*Actos escolares cuya disposición espacial replica la áulica.

\*Actos escolares utilizando discursos que informan narrando la causa del evento.

\*Disposición áulica pupitres separados e individuales.

\*Plenarias: de temáticas pautadas por el ministerio, se trabaja durante la jornada y se elevan las conclusiones

#### *Verticalidad*

\*Supervisiones de clases, de parte de los directivos del establecimiento.

\*Inspecciones programadas o no a las instituciones escolares desde el ministerio.

- \*Actos escolares organizados por departamentos, pautado desde comienzo de año.
- \*Actos escolares organizados con ceremoniales pautados.
- \*Programas ministeriales de inversiones económicas importantes como “Conectar Igualdad”.
- \*Plenarias docentes: donde el temario llega establecido desde el ministerio.
- \*Modificaciones ministeriales continuas de disposiciones formales. (pág.12 del documento).
- \*Cursos o capacitaciones pautados desde el ministerio.
- \*Profesores hablando detrás de un escritorio, subido a alguna tarima, o simplemente parado con distancias espaciales donde los estudiantes deben alzar sus cabezas para mirar al profesor-autoridad de la clase.

### *Segmentación*

- \*Paros sindical a repetición y tomas del espacio público por manifestaciones.
- \*Paritarias largas y de enfrentamiento.
- \*Diferentes gremios docentes.

### *No veo la hora de salir de acá!*

Es el “no lugar”<sup>40</sup>, a lo emocional-vital de las hambres de la mayoría de los actores que participan en él. Me parece interesante preguntarnos ¿cómo es el modo de encuentro si no está en él los intereses de quienes participan, Si no están los sentires, las curiosidades, los proyectos, si está sólo lo universal-vacío de tradiciones, de historias lugareñas, de héroes que recorrieron los mismos caminos?

En el modo reproductivo, no hay espacio para los latires, para la autopoiesis (Maturana, H., 2003), para los interrogantes, para la vida misma. Es por eso que suena tan claro cuando la mayoría de los actores que con-forman la misma dinámica dicen: no veo la hora de salir de acá adentro, como una prisión que los aprisiona, que los desmezcla de ellos mismos, que tiñe de aburrimiento los encuentros interbujetivos.

Las materias como las artísticas y/o las deportivas, que enlazan otros tiempos y otros espacios, son las que tienen devaluada su cotización, son las de relleno, incluidas en

---

<sup>40</sup> Concepto trabajado por Marc Augé (1993)

estas miradas, las materias o actividades de talleres, donde los chicos suelen encontrar contacto con otras dimensiones-acciones, ellas son desvalorizadas en relación a las teóricas, intelectuales, reproductoras con facilidad por excelencia, entonces lo sociocultural se homogeniza y cuantifica. Esto es observable en las escuelas técnicas, donde los profesores de aula gozan de mayor status que los de taller.

Hay una naturalización de la fragmentación de la vida cotidiana y lo escolar.

Este último no es un espacio de referencia para lo novedoso, lo vital, lo manual-corporal, lo creativo, lo convivencial imaginativo de sus colectivos. Es sólo un espacio para lo informativo-repetitivo-reproductivo universalizado.

Tampoco la diversidad sociocultural es algo que ingresa de modo fluido ni emergente, no hay espacio para lo autoorganizativo, vía registros simbólicos, materiales y afectivos. Aspectos vitales desbordantes de sentido simbólicos establecidos, son escuchados cuando ingresan como desbordes a ser controlados, sin dar espacios a enacciones-autopoiéticas como las que las metodologías de la comunicación estratégica propician mediante el diseño de estrategias de comunicación.

✚ *Las siguientes piezas comunicacionales (fig.2-3-4-5-6-7), son pertenecientes al Plan Estratégico Provincial de Santa Fe (visión 2030)<sup>41</sup>, en las mismas se presentan edificios en los que no se observan seres vivos.*

En la fig. 2 de la presentación del capítulo dedicado a la educación pública y de calidad refiere datos mercantilistas edificios nuevos y antenas satelitales para la conexión a la red provincial.

(fig.3-4-5-6-7) Cuantos millones de pesos serán utilizados en más edificios de cada una las regiones y alude a la formación docente. Datos económicos destinados a la decisión de la construcción de nuevos edificios, tecnología, y más formación docente.

---

<sup>41</sup> Libro del Plan Estratégico Provincial, Gobierno de Santa Fe (wwwplan estratégico de santa fe 2030).

Podemos observar como MRC dominante: *Verticalidad. Comunicación operativa, Linealidad.*



### Educación pública y de calidad

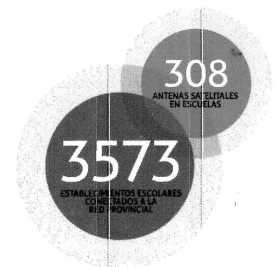


Figura Nº 2 Datos generales del PEP, total provincia Santa Fe (Visión 2030)

260 nuevas escuelas. 39 edificios educativos. 308 antenas satelitales e las escuelas.3573 establecimientos escolares conectados a la red provincial.

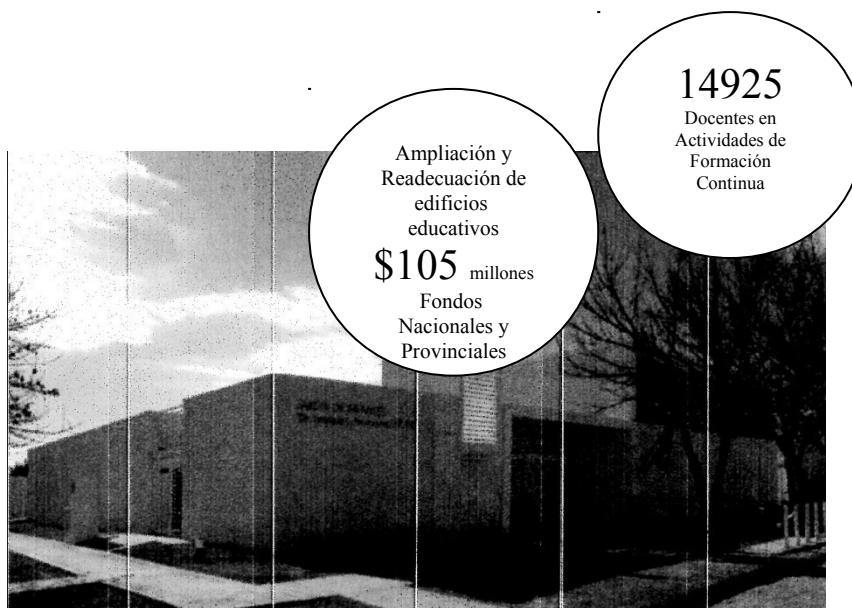


Fig.3 Datos Región 3

Región 5

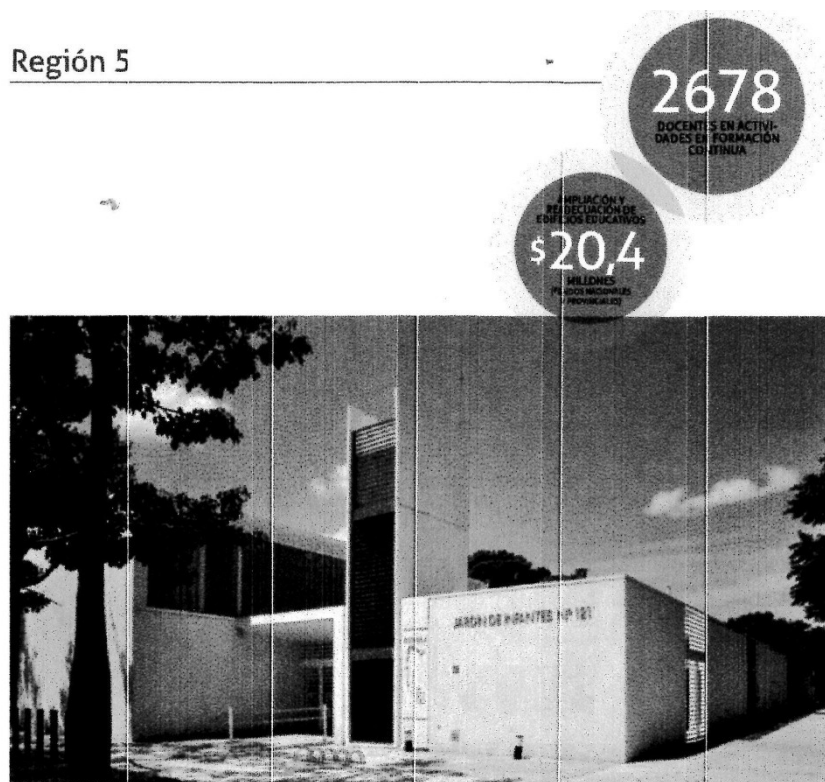


fig.4 Datos Región 5

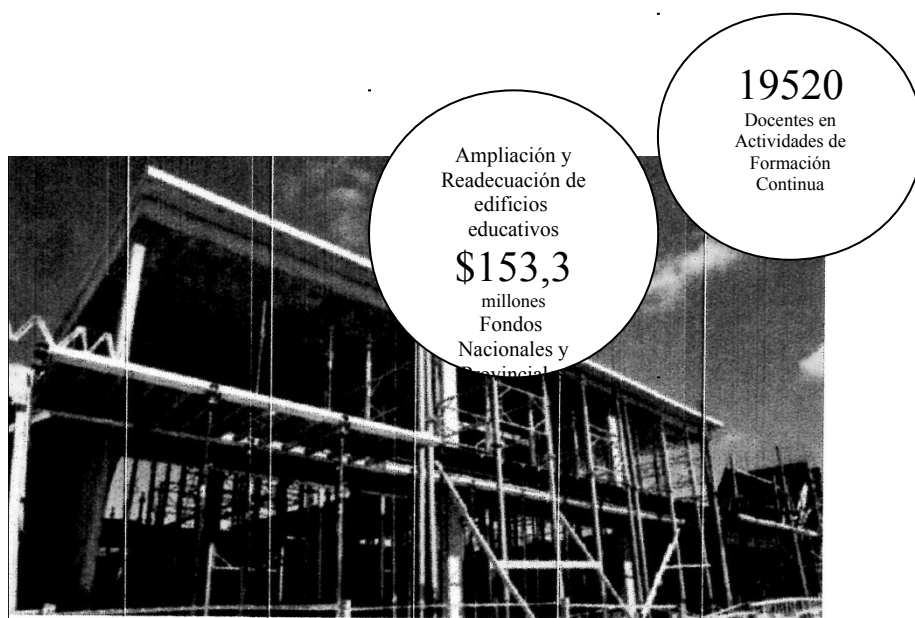


Fig.5 Datos Región 4

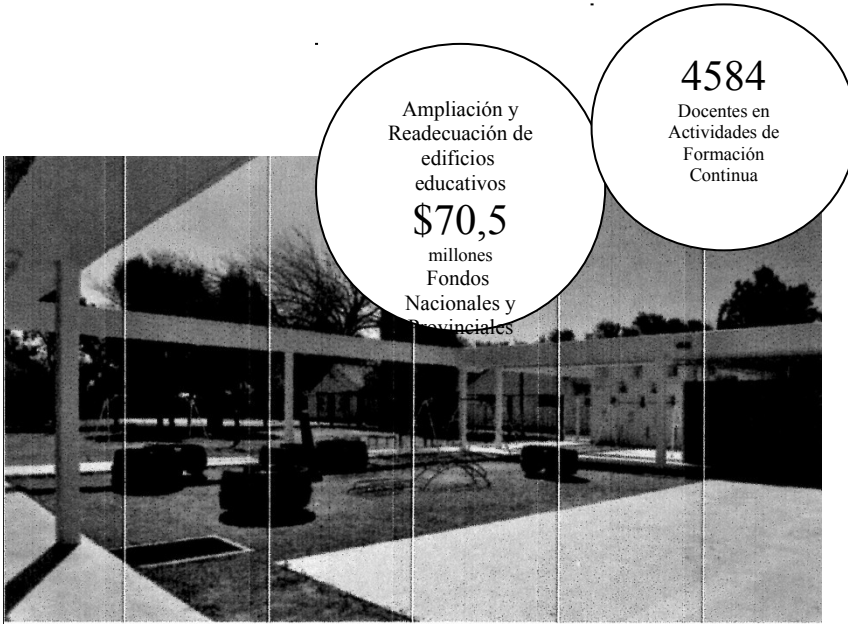


Fig.6 Datos Región 2

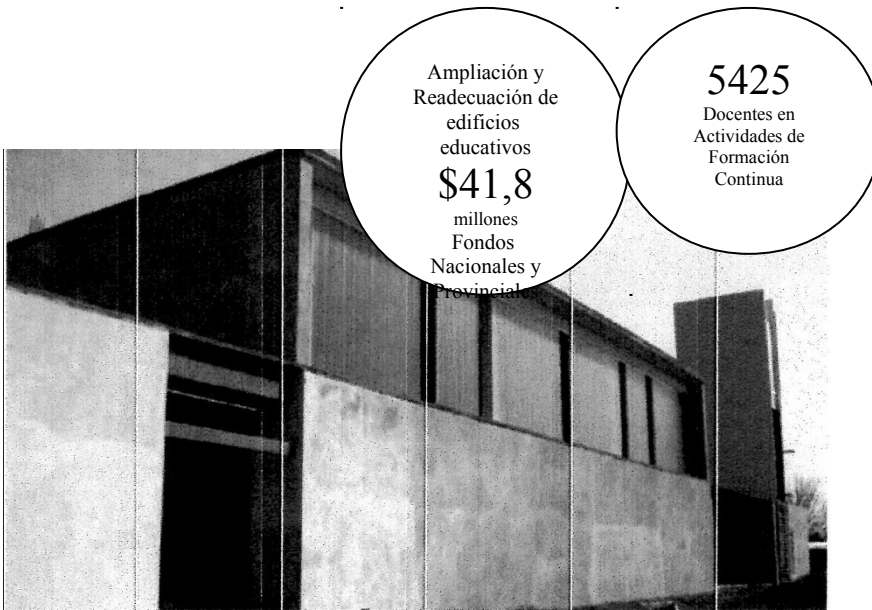


Fig.7 Datos Región 1

### *Una nube de smog de la morada*

Desde la configuración espacio-temporal, como ambiente: es C. Galano quien trabaja el concepto de ambiente como “un objeto complejo donde se configuran entes híbridos, hechos de naturaleza, de tecnología y de textos”.

Dice: que habitar es ser, en un lugar y en un tiempo, que es lo que da una identidad. Vamos construyendo la morada y al hacerlo vamos relacionándonos con la naturaleza. La risa, el arte y el cuerpo tienen poco espacio, tampoco lo tiene el erotismo. Lo que deteriora la habitabilidad de la educación es la tristeza que en ella habita. Se censura la alegría porque se confunde con bullicio molesto. La risa es vivida, al decir de U. Ecco en el Nombre de la Rosa, como peligrosa. La risa estaba asociada a los libros prohibidos, como “la poética”, porque a través de la risa es que se puede dar gloria a Dios, y esto podía incitar a los hombres a perder el miedo al infierno y no necesitar de Dios. Por eso quien leía ese libro de la risa debía encontrar la muerte. Es una buena metáfora de la escuela misma.

✚ *Más recursos identificables donde reconocer (MRC) que configuran la modalidad del encuentro.*

#### *Verticalidad*

- \*Las aulas son tabicadas según edades.
- \* “Por favor cada uno en su lugar”
- \*Hay pocas escuelas “bellas” en sus edificios, suelen ser restauradas como patrimonios arquitectónicos.
- \* “¿Quién fue?”
- \* “El Silencio” pedido de modo continuo.
- \* El profesor desde su computadora en red mira que hacen los chicos en las suyas.
- \* Las tic’s son muy utilizadas en las horas libres por parte de chicos y sus preceptores.

#### *Linealidad*

\*Los profesores de materias tradicionales utilizan las tic’s como transferencia del material en pen-drive.

Las paredes caen con las redes tecnológicas y esto conmociona los modos de transmisión de la educación.



Plantea una asimetría entre docentes y alumno pero ahora en un orden invertido. Visibiliza una brecha paradigmática.

Podemos mirar la *segmentación* en los modos de transmisión de lo tecnológico. Puede verse un modo denunciista de la dificultad de incorporar la novedad.

*¿Adónde dice eso?*

Al decir de D. Najmanovich, el conocimiento es como un producto estable y definido, que se puede producir en serie y transmitir masivamente, que puede acapararse y privatizarse, a imagen y semejanza de cualquier otra mercancía. Las virtudes cardinales son la disciplina y la aplicación al trabajo, la memoria, la prolijidad y la uniformidad.

Las culturas sufren transformaciones a partir de cambios en las articulaciones de las prácticas y modos que la integran.

Las pautas de disciplinas y de estandarización son controles atemorizantes, e inhiben la expresión y la expansión de la imaginación, de lo creativo, de lo posibilitador de ocurrencias, de la duda, y reproducen por sus censuras el desencuentro con otros.

La escuela está aislada, el conocimiento está escindido de la diversión, de la salud, de la creación, de la interrogación, de la decisión y la acción. Cada institución intenta tener sus fronteras custodiadas y limitar su accionar vivo, catatonizándolo. Lo pasional y lo emergente desborda límites pautados.

✚ *Otras piezas comunicacionales como recursos donde seguir investigando*

*Marcas de racionalidad comunicacional:*

*Linealidad y verticalidad*

- \* La memorización es el modo de estudio predominante.
- \* “Escriban que les dicto”.
- \*”No se muevan, cada uno en su asiento”.
- \* “Eso está en el libro” o, la conocida frase: “¿adónde dice eso?”
- \* La utilización de las “definiciones” como modo evaluativo del aprendizaje.
- \*Las evaluaciones por escrito como documentación.
- \*Programas de materias descontextualizados de las regiones donde se aplican.
- \*Herramientas obsoletas para el aprendizaje.


- \* No se estimula la investigación.
- \*Fragmentación de materias no vinculadas entre sí.
- \* Teorías y prácticas escindidas de lo cotidiano.
- \*Sanciones disciplinarias preestablecidas.
- \*Régimen de convivencia estipulado desde lo ministerial, sin actualizaciones permanentes.

*Segmentación*

- \*Insistencia en las aulas y fuera de ellas de “violencia” explícita: entre los estudiantes, con los profesores, los profesores con los directivos y directivos con profesores.

El análisis ha dado como resultado la predominancia de las siguientes MRC, según las piezas elegidas:

Tabla 6 Marcas de Racionalidad Comunicacionales

 Piezas comunicacionales	MRC
Libro Convivencia	Linealidad, Verticalidad y Comunicación operativa
Plan Estratégico Provincial	Verticalidad, Linealidad y Comunicación operativa.
En piezas comunicacionales de la cotidianeidad escolar	Linealidad, Verticalidad y Comunicación operativa  Y en menor modo: Segmentación y Denuncismo

Podemos ver cómo en el sistema educativo opera como modalidad del encuentro la dimensión informativa de manera hegemónica, no excluyente de otras dimensiones también transitadas sólo que en menores escalas. La dimensión informativa da cuenta de la comunicación como un proceso de transmisión de información con una finalidad predeterminada, de modo lineal, de reproducción verticalista, pretende un receptor pasivo y una metodología de transmisión de información segmentada, se describen datos homogéneos centrándose en mensajes y su distribución.

La imaginación, la creatividad y la innovación no es algo estimulado. Se le da al aprendizaje un valor de producto final, evaluándolo con una nota numérica unilateral, no se visibiliza el proceso del enseñar- aprender como tal.

Aunque no ya como modalidad dominante, también podemos ver las huellas de la dimensión ideológica, en su aspecto denunciante, sería los lugares ocupados predominantemente por los gremios en este tipo de encuentro, repitiendo-reproduciendo en sus modos denunciista los modos duales, lineales del sistema, describen los mecanismos y dispositivos de alienación y manipulación., (cada uno de estos lugares ocupados por sus actores deben ser visibilizados para poder ser operativos en sus logros, de lo contrario el esfuerzo transitados por ellos serían desaprovechados para el encuentro anhelado).

### 4.3 Reconocimiento y jerarquización de los actores

Los actores<sup>42</sup> son personas, grupos o instituciones con quien interactuamos según la problemática situada, aquellos que están de algún modo comprometidos en la dinámica que abordamos. El escenario del problema es lábil y fluido, cambia permanentemente dicha dinámica. Tener en cuenta el devenir de la situación como parte integrante de la misma permite no detener el proceso. Es por esto que los actores se reconocen en cada aspecto del problema desde una perspectiva de la complejidad.

Actores que se relacionan con una lógica de funcionamiento, con cada aspecto y nivel del problema definido en la frase núcleo. Rodeando el aspecto central estarán los actores más relevante para dicho aspecto, enlazados a otros que se relacionan entre sí, y luego otros con menor relación, aislados.

#### ACTORES QUE TIENEN INJERENCIA EN LOS DISTINTOS NIVELES Y ASPECTOS POLÍTICOS LEGISLATIVOS DEL PROBLEMA

#### ACTORES RELEVANTES Y REDES SOCIALES INVOLUCRADOS EN CADA NIVEL

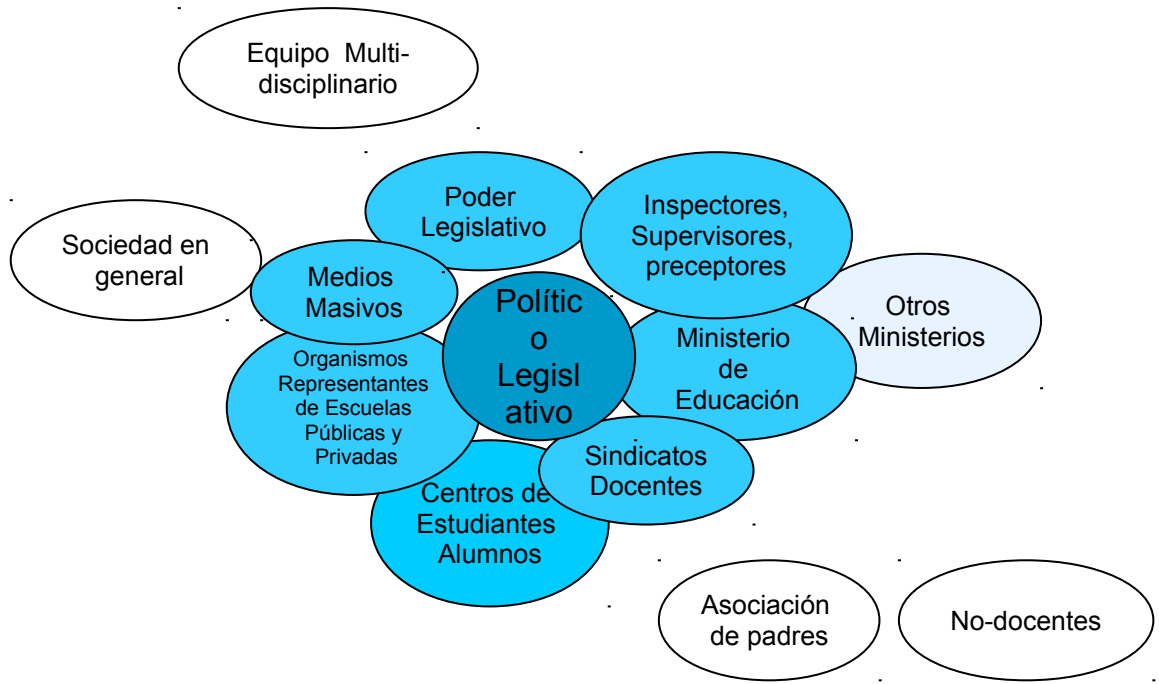
Tabla 7

<b>Causas próximas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autoridades del ministerio de educación provincial.</li><li>• Supervisores-inspectores-directivos de escuelas-preceptores.</li><li>• Autoridades del legislativo provincial.</li><li>• Sindicatos docentes.</li><li>• Docentes.</li></ul>
<b>Causas básicas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autoridades a nivel nacional y provincial.</li></ul>

<sup>42</sup> Actor/matriz sociocultural: Massoni, S (2013) del libro: *Metodologías de la comunicación estratégica*. (pp84/85)

<b>Aspecto político-legislativo del problema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades del ministerio de educación provincial.</li> <li>• Autoridades del poder legislativo provincial.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Inspectores</li> <li>• Supervisores</li> <li>• Docentes.</li> <li>• Preceptores.</li> <li>• Estudiantes.</li> <li>• Medios masivos.</li> </ul>
<b>Síntomas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades en general.</li> <li>• Inspectores.</li> <li>• Supervisores.</li> <li>• Docentes</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Preceptores.</li> <li>• Estudiantes.</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades en general</li> <li>• Docentes</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Medios masivos de comunicación</li> <li>• Padres.</li> </ul>

Figura N° 8: Jerarquización de actores correspondientes al Componente político - legislativo



ACTORES QUE TIENEN INJERENCIA EN LOS DISTINTOS NIVELES  
Y ASPECTOS **SOCIOCULTURALES** DEL PROBLEMA

ACTORES RELEVANTES Y REDES SOCIALES  
INVOLUCRADOS EN CADA NIVEL

Tabla 8

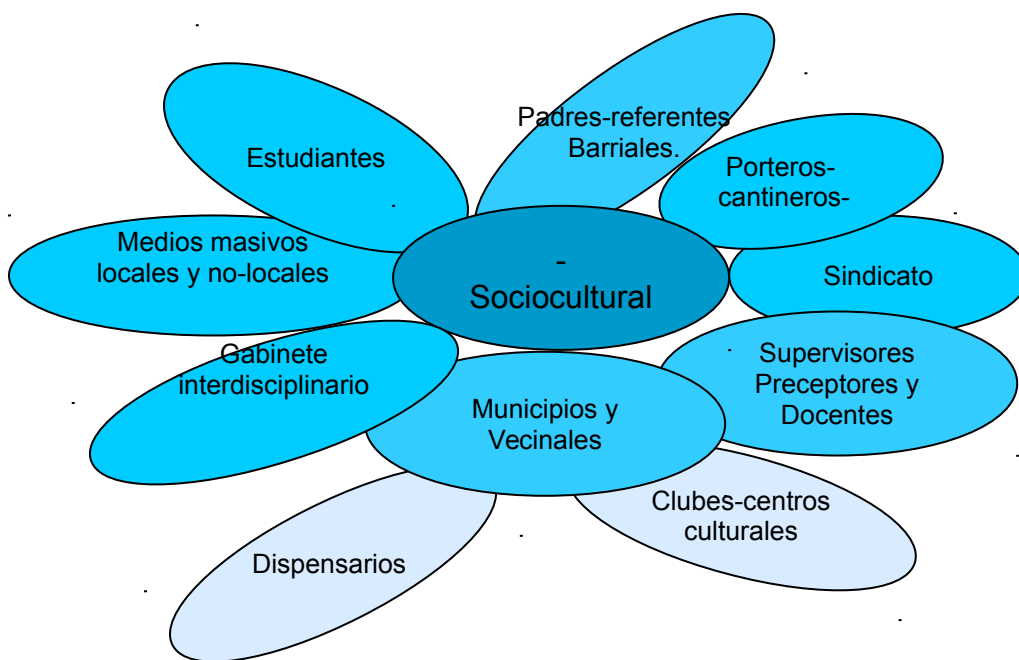
<b>Causas próximas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades nacionales y provinciales</li> <li>• Inspectores.</li> <li>• Supervisores.</li> <li>• Directivos</li> <li>• Docentes.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Gabinetes interdisciplinarios.</li> <li>• Estudiantes.</li> <li>• Padres.</li> <li>• Vecinales.</li> <li>• Medios masivos locales.</li> <li>• Sociedad</li> </ul>
<b>Causas básicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades a nivel nacional y provincial.</li> </ul>
<b>Aspectos socioculturales del problema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Gabinetes interdisciplinarios.</li> <li>• Clubes.</li> <li>• Vecinales.</li> <li>• Medios masivos de comunicación</li> <li>• Estudiantes.</li> <li>• Porteros</li> <li>• Cantineros.</li> <li>• Padres.</li> <li>• Referentes barriales.</li> </ul>
<b>Síntomas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes.</li> <li>• Inspectores.</li> <li>• Supervisores.</li> <li>• Estudiantes</li> <li>Padres.</li> <li>• Autoridades provinciales.</li> <li>• Gabinetes interdisciplinarios</li> <li>• Medios masivos de comunicación</li> <li>• Preceptores.</li> </ul>

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referentes barriales.</li> <li>• Clubes.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes</li> <li>• Estudiantes</li> <li>• Padres-familia</li> <li>• Medios masivos de comunicación.</li> <li>• Autoridades provinciales.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Preceptores.</li> </ul>

---

Figura N° 9: Jerarquización de actores correspondientes al Componente Sociocultural





QUE TIENEN INJERENCIA EN LOS DISTINTOS NIVELES  
Y ASPECTOS DE LA **GESTIÓN** DEL PROBLEMA

ACTORES RELEVANTES Y REDES SOCIALES  
INVOLUCRADO EN CADA NIVEL

Tabla 9

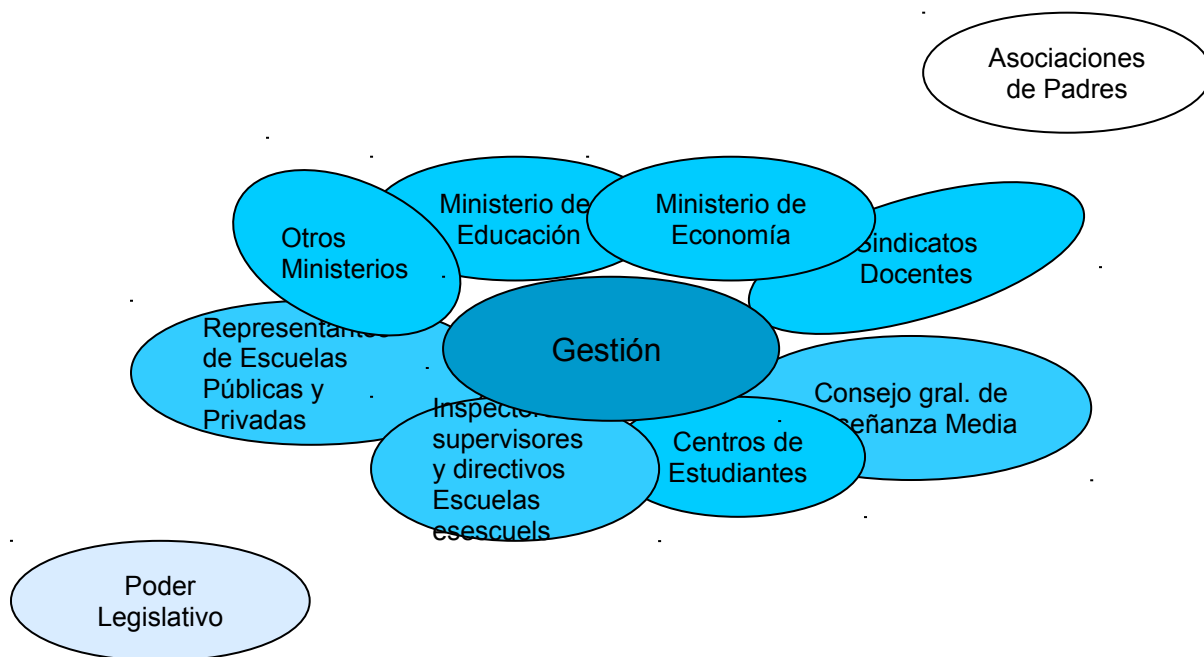
<b>Causas próximas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades de Educación y de Economía a nivel provincial.</li> <li>• Representantes de escuelas públicas y privadas.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Consejo gral. de escuelas de enseñanza superior y media.</li> <li>• Inspectores.</li> <li>• Supervisores.</li> <li>• Directivos</li> <li>• Docentes.</li> <li>• Otros ministerios.</li> </ul>
<b>Causas básicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades a nivel nacional y provincial.</li> </ul>
<b>Aspectos de la gestión del problema.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Autoridades ministeriales de Educación y Economía Prov.</li> <li>• Otros ministerios.</li> <li>• Inspectores.</li> <li>• Supervisores.</li> </ul>
<b>Síntomas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades de educación y economía a nivel provincial.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Docentes.</li> <li>• Alumnos.</li> <li>• Directivos.</li> <li>• Inspectores-supervisores.</li> <li>• Organismos representantes de escuelas públicas y privadas.</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades provinciales del ministerio de educación y economía</li> <li>• Docentes.</li> <li>• Alumnos.</li> <li>• Inspectores.</li> <li>• Supervisores.</li> <li>• Directivos.</li> <li>• Organismos representantes de escuelas públicas y</li> </ul>

---

privadas.

---

Figura N° 10: Jerarquización de actores correspondientes al Componente Gestión



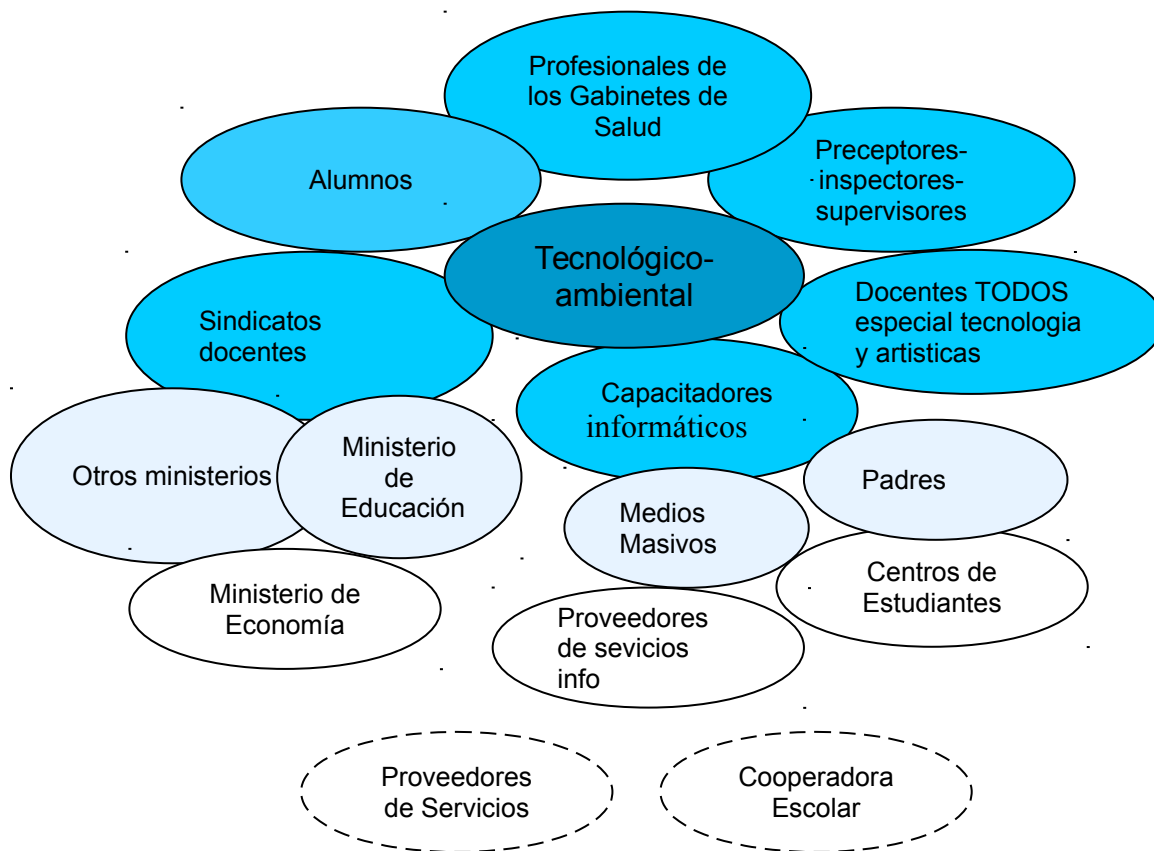
ACTORES QUE TIENEN INJERENCIA EN LOS DISTINTOS NIVELES Y  
ASPECTOS **TECNOLÓGICOS - AMBIENTALES** DEL PROBLEMA

ACTORES RELEVANTES Y REDES  
SOCIALES INVOLUCRADOS EN CADA NIVEL

Tabla 10

<b>Causas próximas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes.</li> <li>• Autoridades ministerio de educación provincial.</li> <li>• Alumnos.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Capacitadores informáticos.</li> <li>• Profesionales de gabinetes escolares.</li> <li>• Padres.</li> <li>• Medios masivos de comunicación</li> </ul>
<b>Causas básicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades a nivel nacional y provincial.</li> </ul>
<b>Aspectos tecnológicos-ambientales del problema.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes.</li> <li>• Alumnos.</li> <li>• Preceptores.</li> <li>• Directivos.</li> <li>• Padres.</li> <li>• Sindicatos docentes</li> <li>• Supervisores.</li> <li>• Medios masivos de comunicación.</li> </ul>
<b>Síntomas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes.</li> <li>• Alumnos.</li> <li>• Autoridades en función docente.</li> <li>• Autoridades prov. de educación.</li> <li>• Preceptores.</li> <li>• Directivos.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Supervisores.</li> <li>• Profesionales de los gabinetes escolares.</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes.</li> <li>• Alumnos.</li> <li>• Preceptores.</li> <li>• Directivos.</li> <li>• Sindicatos docentes.</li> <li>• Padres.</li> </ul>

Figura N° 11: Jerarquización de actores correspondientes al Componente Tecnológicos-Ambientales



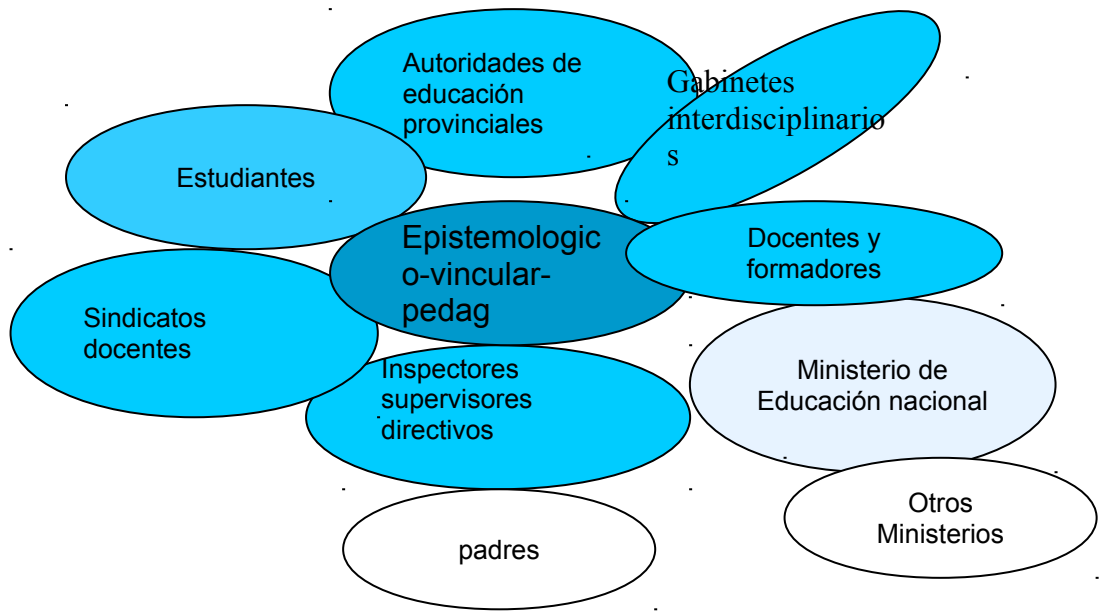
ACTORES QUE TIENEN INJERENCIA EN LOS DISTINTOS NIVELES y  
ASPECTOS **EPISTEMOLÓGICOS-VINCULARES-PEDAGÓGICOS** DEL  
PROBLEMA

ACTORES RELEVANTES Y REDES  
SOCIALES INVOLUCRADOS EN CADA NIVEL.

Tabla 11

<b>Causas próximas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades del ministerio de educación nacional y provincial.</li> <li>• Personal trabajando en función docente.</li> <li>• Organismos de representantes de escuelas públicas y privadas.</li> <li>• Docentes.</li> <li>• Estudiantes</li> <li>• Sindicatos de docentes.</li> <li>• Supervisores-inspectores.</li> <li>• Directivos.</li> <li>• Profesionales de gabinetes escolares.</li> </ul>
<b>Causas básicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades a nivel nacional y provincial.</li> </ul>
<b>Aspectos epistemológico-vincular-pedagógico del problema.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes.</li> <li>• Docentes formadores de docentes</li> <li>• Autoridades educativas provinciales.</li> <li>• Sindicatos de docentes.</li> <li>• Estudiantes</li> </ul>
<b>Síntomas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisores.</li> <li>• Inspectores</li> <li>• Estudiantes</li> <li>• Docentes</li> <li>• Autoridades del ministerio de educación provincial</li> <li>• Profesionales de gabinetes escolares</li> <li>• Sindicatos docentes</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes</li> <li>• Docentes</li> <li>• Autoridades ministerio de educación de la provincia</li> <li>• Sindicatos docentes</li> <li>• Inspectores</li> <li>• Supervisores</li> <li>• Docentes formadores de docentes</li> </ul>

Figura N° 12: Jerarquización de actores correspondientes al Componente Epistemológico-Vincular-Pedagógico





### ***4.3.1 Caracterización de Matrices socioculturales en torno al problema.***

Se agrupan los actores según su modalidad actual de vínculo con la problemática en un registro de intersubjetividad no dualista.

“Al ser el diseño de una estrategia comunicacional busca instalar una conversación macrosocial desde el paradigma de lo fluido, que rebasa el registro descriptivo de los paradigmas clásicos.” (S. Massoni 2013, p.94)

*Matriz sociocultural:*

“Llamamos así al esquema que describe los rasgos principales de la lógica de funcionamiento de un grupo o sector social, su linaje de transformaciones.

Una matriz sociocultural es un autodispositivo colectivo que programa en cada grupo o sector su sistema de percepción acción.

Es su particular modalidad del vínculo macrosocial con la problemática. Incluye no sólo las condiciones, sino la percepción que cada grupo tiene de ellas (lo simbólico, lo material, y lo afectivo imbricados).

Esta categoría nos permite introducir la problemática del placer en el marco de las determinaciones socioculturales: si alguien hace algo es porque hay una conexión de algún tipo. La pulsión y la tensión entran en juego.” (Sandra Massoni 2013 p. 83).

Al decir matrices socioculturales hablamos de agrupamientos de actores que comparten el ámbito de acción, la lógica de funcionamiento, de movimiento en relación al problema.

Es una categoría comunicacional, investigamos la modalidad del vínculo, nos interesa la manera de vincularse con la problemática, recuperando *saberes, intereses, necesidades y expectativas*. (S. Massoni 2013, p.84).

En torno al reconocimiento y el respeto a la dignidad de las identidades colectivas. Elaborada desde el paradigma de lo fluido es un dispositivo de conversación sociocultural, para entrar en un proceso de heterogeneidad compleja que haga emerger nuevas realidades genuinamente participadas. (S. Massoni 2013, p.89).

Las cinco matrices socioculturales caracterizadas en el territorio son:

Los que educan disciplinando, los que se educan, los que cuestionan dentro del campo educativo, los decisores, los que trabaja en una educación saludable.

**Tabla 12**

<b>Los que educan disciplinando:</b> (directivos, preceptores, docentes, formadores de formadores)	
<i>Expectativas:</i>	Que se logre el aprendizaje y los buenos modos. Sentir que sus acciones toman prestigio por ser reconocidas. Desarrollar sus tareas sin inconvenientes y cumplimentar programas establecidos
<i>Saberes:</i>	Son repetitivos y no se adecuan al interés de quienes son su preocupación vocacional. Predominantemente cuesta el cambio, hay temor a la novedad, lo diverso por no ser modo aceptado del campo educativo organizacional. Académicos y específicos, sin interpelaciones ni articulación con lo experiencial-vivencial-cotidiano, los sentires se ponen en juego en relación a la crítica o su contracara la culpabilización.
<i>Intereses:</i>	Sentir que aportan al aprendizaje y la buena conducta, y por ello ser reconocidos. Convencer a los alumnos que estudien y aprendan lo que para ellos es importante, esperan esto se de en el marco de una convivencia sin dificultades. Cumplimentar la tarea pautada en los programas y normas establecidos.
<i>Necesidades:</i>	Evaluar/se con éxito, calificando para ser calificados sus logros. Corroborar que cumplimentan la tarea instructiva.

Tabla 13

<b>Los que se educan:</b> (estudiantes, docentes en formación)	
<i>Expectativas:</i>	Finalizar los estudios. Aprender y comprender. Ser escuchados.
<i>Saberes:</i>	Diversos, según sus recorridos e intereses en general deportivos, artísticos, tecnológicos, lúdicos. Los que la escuela les brinda en espacios de intercambios áulicos. Otros tomados de lo cotidiano, de lo social experiencial-vivencial, novedosos, acorde a al paradigma de lo fluido.
<i>Intereses:</i>	Finalizar los estudios. Aprender sin esfuerzos. Tiempos para realizar actividades convocantes. Ser escuchados. Comprender. Conexiones livianas y fluidas.
<i>Necesidades:</i>	Ser escuchados y respetados. Tener el espacio para participar y poder protagonizar. Habitar con sus deseos, y sus vivencias “el lugar” de la creatividad y la interrogación. No ser molestados, ni presionados. Sentirse valorados.

Tabla 14

<b>Los que cuestionan dentro del campo educativo:</b> (docentes, sindicatos docentes, estudiantes/centros de estudiantes, directivos, preceptores)
--

<i>Expectativas:</i>	Aportar para que algo cambie, para que el encuentro educativo se realice. Preocupación por lo vital de la educación. Que el cambio se realice con-venciendo el poder de otros.
<i>Saberes:</i>	Académicos y no académicos. Cotidianos experienciales-vivenciales. Informativos. Cuestionan con la misma lógica de poder dualista por el que están atravesados.
<i>Intereses:</i>	Que la educación tenga mejor espacio y reconocimiento intra y extra muros. Que se reconozca su actividad. Puja por el poder político para el cambio. Hacer visible los errores en el campo educativo, sintiendo que ese es el modo de accionar en el cambio. Cultura de la queja, algunos adoptan la militancia, insiste la crítica y la culpabilización al otro que no acepta ni cambia.
<i>Necesidades:</i>	Reconocimiento por su gestión. Hacer y visibilizar la gestión, distinguirse del modo hegemónico fallido oficial.

Tabla 15

<b>Los decisores:</b> (autoridades nacionales y provinciales en educación, legisladores- supervisores, inspectores, medios masivos).	
<i>Expectativas:</i>	Que se realicen sus decisiones de manera óptima. Obtener rédito político de cada acción. Sostener su poder. Que la cosa funcione haciendo movimientos dentro de lo establecido jurídico y legalmente.
<i>Saberes:</i>	Legislativos. Ejecutivos. Académicos. Jurídicos. Deben focalizar los esfuerzos en la gestión, coordinación, supervisión, ejercer el mando, tomar decisiones complejas, contener a los que tienen intereses afectados).
<i>Intereses:</i>	Controlar la gestión según su incumbencia. Que su gestión sea exitosa. Mantener el poder político. Ser reconocido. Que no se generen durante su gestión conflictos de oposición.
<i>Necesidades:</i>	Reconocimiento por su gestión y visualización de la misma para mantener en el poder y el control. Obtener mediciones favorables. Evaluaciones exitosas.

Tabla 16

<b>Los que trabajan en una educación saludable:</b> (gabinetes íter disciplinares, docentes/sindicatos docentes, representantes medios masivos de comunicación/locales, estudiantes/centros de estudiantes, docentes con experiencias en escuelas divergentes)	
<i>Expectativas:</i>	Mejorar la calidad de vida de la educación y de los actores intervinientes. Tensionar saberes, ampliar miradas.
<i>Saberes:</i>	Diversos, académicos, filosóficos, epistemológicos, artísticos, científicos, comunicacionales, ambientales. Disciplinares de la salud. Investigadores.

<i>Intereses:</i>	Una educación vital. Abrir ventanas en la educación, acompañar procesos novedosos, investigar, trabajar en la diversidad, realización de encuentros saludables.
<i>Necesidades:</i>	Realizar acciones intelectuales- sociales-vitales para la transformación educativa. Aprender, compartir, tensionar, trascender lo establecido, pensar lo no pensado, cartografiar encuentros diversos.

#### 4.4 *Árbol de soluciones*

¿Qué procesos de comunicación queremos promover?

Los actores tienen diferentes vinculaciones con el problema que aborda el proyecto y en función de esto será necesario trabajar en uno u otro proceso comunicacional con cada uno de ellos.

El actor/matriz con el que queremos trabajar en cada sub-aspecto del problema: ¿reconoce el problema como tal o es necesario trabajar primero en la sensibilización para que la información tenga más oportunidad de ser escuchada?

¿La información está disponible y los actores están sensibilizados con la cuestión y entonces es necesario generar espacios de participación para favorecer su apropiación?

Esta es la descripción de algunos **procesos básicos de comunicación** que sirven de guía para analizar en cuál trabajar y para explorar/enlistar las modalidades más propicias para hacerlo.

Luego se enlistan y sistematizan acciones y productos comunicacionales que aporten en la dirección buscada en el despliegue de la estrategia que buscamos promover en cada una de las matrices socioculturales y planificar las acciones necesarias para desplegarlos. (S.Massoni 2013).

<b>Sensibilización</b> DIMENSIÓN IDEOLÓGICA	Proceso comunicacional que aporta a la Motivación “darse cuenta”
<b>Información</b> DIMENSIÓN INFORMATIVA	Proceso comunicacional elaborado en el registro de cómo opera el dato. Aporta a transferencia
<b>Participación</b> DIMENSIÓN INTERACCIONAL	Proceso comunicacional de interacción con otros. Aporta a la apropiación-empoderamiento.
<b>Encuentro sociocultural</b> DIMENSIÓN COMUNICACIONAL	Acciones y sentidos compartidos con otros. Pone en marcha transformaciones en torno a problemas situados. Incluye a la sensibilización a la información, a la participación y a otros procesos comunicacionales

**Tabla 17 1-Políticos legislativo**

Aspectos/sub aspectos	Matrices	Procesos comunicacionales	Acciones a desarrollar
<p>La dificultad de accionar por una visión dualista del conflicto. Puja de intereses del poder político.</p>	<p>-Decisores. -Los que cuestionan desde dentro del campo educativo. -los que educan disciplinando</p>	<p>Sensibilizar</p>	<p>Talleres vivenciales (con experiencias cotidianas)</p>
<p>Insuficiencia del dispositivo escolar para alojar la diversidad</p>	<p>-Los que trabajan para una educación saludable. -los que se educan -los que educan disciplinando</p>	<p>Participación</p>	<p>Taller de palabras sin opuestas. Organización de reuniones dentro del establecimiento educativo.</p>
<p>-El instituido respeto por las jerarquías hace que se acaten las decisiones sin cuestionarlas.</p>	<p>-los que educan disciplinando. -los que se educan.</p>	<p>Sensibilizar.</p>	<p>Reuniones debates.</p>
<p>El tratamiento diferenciado y prejuicioso hacia los chicos que asisten a las escuelas de zonas marginales.</p>	<p>-Decisores -Los que educan disciplinando -Los que se educan.</p>	<p>Sensibilizar</p>	<p>Cines a la canasta (que las películas sean elegidas con criterio previo debate)</p>
<p>-Dificultad para mirar más allá de lo económico, la salud de la educación y una educación saludable.</p>	<p>-Decisores. -Los que educan disciplinando -Los que cuestionan desde dentro.</p>	<p>Sensibilizar</p>	<p>Seminario de ambientalismo. “somos el ambiente”</p>

**Tabla 18 2. Sociocultural**

<b>Aspectos y sub.- aspectos</b>	<b>Matrices</b>	<b>Proceso comunicacional</b>	<b>Acciones a desarrollar</b>
1-La naturalización la situación educativa en un terreno de necesidad-obligatoriedad, y no se interpela desde la intersubjetividad-vital.	-Los que educan disciplinando -Los que se educan	Sensibilizar	Talleres vivenciales (con temáticas cotidianas)
2-Enorme dificultad de habitar los espacios y tomar las herramientas que ya están a disposición.	-Los que educan disciplinando -Decisores. -los que cuestionan desde adentro -Los que trabajan en una educación saludable	Sensibilizar  Participación	-Teatralizaciones como dispositivo de la cultura de la queja. -Reuniones debate de intercambio de experiencias.
3-La no inclusión de vivencias y conocimientos actuales de los adolescentes en la currícula escolar.	-Decisores -Los que educan disciplinando -los que se educan -Los que trabajan en una educación saludable	Información  Sensibilización  Participación	-Seminarios de apertura a experiencias de modos de conocer. --Talleres vivenciales con técnicas orientales -Talleres experienciales.
4-Desaprovechamiento de proponer a la escuela como espacio de encuentro comunitario más allá de lo curricular amparado mayormente en criterios de inseguridad.	-Los que trabajan en una educación saludable -Decisores -Los que se educan -Los que educan disciplinando -Los que cuestionan dentro del campo -Los que trabajan en una educación saludable	Sensibilizar  Encuentro sociocultural	-Organización de eventos acordados dentro de la escuela, con objetivo debatido previamente.
5-Desacreditación de lo artístico, lúdico, corporal, manual.	-Los que educan disciplinando -Los decisores -Los que se educan -Los que trabajan en una educación saludable	Sensibilizar	-Espacios lúdicos de interacción como disparadores, que se continúen con seminarios donde se rescate lo vivenciado.

**Tabla 19 3- Gestión**

<b>Aspectos y sub- aspectos</b>	<b>Matrices</b>	<b>Proceso comunicacional</b>	<b>Acciones a desarrollar</b>
1-Los desaprovechados encuentros de diálogos, entre los actores participantes, responsables gubernamentales, entre ministerios, con los sindicatos, etc.	-Decisores -Los que cuestionan dentro del campo educativo.	Información  Sensibilización	Seminarios de intercambio de experiencias cotidianas donde se compartan las gestiones.
2-Dificultad para el debido seguimiento del gasto público.	-Decisores -Los que cuestionan desde dentro del campo educativo	Información Sensibilización	Talleres de intercambios de evaluación de objetivos.
3-Desaprovechamiento de inversiones costosas por el modo unilateral de las decisiones.	-Decisores -Los que cuestionan dentro del campo educativo. -Los que educan disciplinando	Sensibilización  Participación	Talleres de intercambio y evaluación de experiencias.
4-Lo engorroso de la estructura organizativa excesivamente burocrática.	-Decisores -Los que educan disciplinando -los que cuestionan dentro del campo educativo	Sensibilización	Talleres de innovación y debate con reconocimiento de dificultades para la realización.
5- La cultura del temor al error y a la crítica, no permite la innovación	-los que educan disciplinando -Los que trabajan en una educación saludable.	Sensibilización  Participación	Talleres vivenciales



**Tabla 20 4-Tecnológico-ambiental**

<b>Aspectos/sub aspectos</b>	<b>Matrices</b>	<b>Procesos comunicacionales</b>	<b>Acciones a desarrollar</b>
1-La falta de visibilidad de la obstaculización para enlazar la pasión, la novedad, con la diversidad, la imaginación y la creatividad.	-Decisores -Los que educan disciplinando -Los que se educan -Los que cuestionan dentro de del campo educativo	-Sensibilizar	Laboratorios de inventos
2-La dificultad de la aceptación de saberes y modos de conocer no tradicionales.	-los que educan disciplinando -Decisores	Sensibilización	Talleres con técnicas orientales
3-Carencia del aprovechamiento de espacios de diálogos dedicados al acompañamiento de los nuevos usos tecnológicos y las nuevas lógicas.  4-Desaprovechamiento de la potencialidad tecnológica, como modo de propiciar lo colectivo-enactivo, para la investigación	-Los que educan disciplinando -Decisores -Los que trabajan en una educación saludable -Los que se educan -Los que cuestionan dentro del campo	Sensibilización  Participación  Encuentro sociocultural	-Encuentros interactivos multimedia -Talleres de la risa Organización de experiencias lúdicas con participación tecnológica, donde se visibilice la importancia de la misma.
5-La dificultad de incluir posibilidades lúdicas como maneras del aprendizaje.	-Los que educan disciplinando -Los que se educan	Sensibilización  Participación	Talleres de respiración y técnicas corporales
6-La dificultad para tomar espacios y herramientas dadas	-Los que educan disciplinando -Los que cuestionan dentro del campo educativo	Sensibilización	Talleres de construcción con reciclaje

**Tabla 21 5-Epistemológico-vincular-pedagógico**

<b>Aspectos/sub aspectos</b>	<b>Matrices</b>	<b>Procesos comunicacionales</b>	<b>Acciones a desarrollar</b>
1-Dificultad para el ingreso de la diversidad	-Decisores -Los que educan disciplinando	Sensibilizar	Talleres de disfraces
2-Dificultad para tomar espacios y herramientas dadas.	-Los que educan -los que cuestionan dentro del espacio educativo	Sensibilizar	Talleres de construcción y reciclaje
3-Desaprovechamiento del espacio educativo como transformador vivencial-enactivo.	-Decisores -Los que educan disciplinando -Los que se educan	Sensibilizar	Talleres multimedia con orientación lúdica
4-La inmovilidad generada por la cultura reproductora de conductas ordenadoras, con mecanismos intensamente críticos y culpabilisantes.	-Los que educan disciplinando -Decisores -Los que trabajan en una educación saludable	Sensibilizar  Participación	Talleres de la risa con debate
5-Desestimación de la huella social en lo vincular-pedagógico de la enseñanza-aprendizaje.	-Decisores -Los que educan disciplinando -Los que trabajan en una educación saludable	Sensibilizar	Encuentros de teatro y reflexión
6-Carencia del aprovechamiento de encuentros docentes donde debatir con nuevas miradas las inquietudes de los docentes ante lo tecnológico.	-Los que enseñan -Los que trabajan en una educación saludable	Sensibilizar	Talleres de la risa con reflexión
7-La obstaculización de dimensionar la importancia de los registros corporales y emocionales, comunicacionales.	-Los que educan disciplinando -Decisores -Los que trabajan en una educación saludable Los que se educan	Sensibilizar	Prácticas de sensibilización con técnicas orientales
8-El desaprovechamiento de poner en acción un régimen de convivencia debatido con seguimiento	-Los que trabajan en una educación saludable -Decisores -Los que educan disciplinando -Los que se educan	Sensibilizar  Participación	-Juegos de roles, - Talleres con casos de convivencia exitosos -Talleres ínter escuelas. -Organización de eventos deportivos, culturales, artísticos

## BIBLIOGRAFÍA

Deleuze, G (1990) *¿Qué es un dispositivo?*. Gedisa

Escuela de comunicación estratégica de Rosario (2012)

<https://comunicacionestrategicarosario.sites.google.com/site/comunicacionestrategica>

Galano, C (2012) *La Crisis ambiental es una crisis de civilización*  
[www.youtube.com/watch?v=v81FmexWlro](http://www.youtube.com/watch?v=v81FmexWlro)

Massoni, S. (2003) *Estrategias comunicación rural: un modelo de abordaje de la dinámica comunicacional para el desarrollo sostenible entendido como cambio social conversacional*. (Tesis Doctoral) Buenos Aires. UBA.

Massoni, S (2007) *Estrategias: los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario. Homo Sapiens.

Massoni, S (2011) *Comunicación estratégica: Comunicación para la innovación*. Rosario. Homo Sapiens.

Massoni, S (2013) *Metodologías de la Comunicación Estratégica: del inventario al encuentro sociocultural*. Rosario. Homo Sapiens

Massoni, S (2015) *Artículos varios en: [www.tendencias21.net/fluido](http://www.tendencias21.net/fluido)*. Rosario, Argentina.

Massoni, S (2015) *Avatares del Comunicador complejo y fluido*. Mencionado en la conferencia del Fisec.

Maturana, H y Ximena Dávila: (2015) [www.escuelamatriztica](http://www.escuelamatriztica). Santiago de Chile.

Maturana, H y Varela, F. (2003) *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Buenos Aires. Coedición de Editorial Universitaria con Editorial Lumen.

Morin, E. (1998) *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós

Najmanovich, D. (2008) *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas de la ciencia y el pensamiento complejo*. Biblos

Sotolongo Codina, P y Delgado Díaz, C. (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social, campo virtual*. CLACSO

Varela, F (1990) *Conocer: las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas, cartografía de las ideas actuales*. Gedisa

## CAPITULO 5:

### **RESULTADOS Y CONCLUSIONES:**

Este proyecto de investigación en comunicación pone a conversar a las cinco matrices socioculturales reconocidas en este territorio (ver p.116) a partir de procesos comunicacionales que han sido identificados como deseables y posibles (ver p.121) para la situación bajo análisis, emergiendo así una micro/macro transformación, rebasando lo ya pensado, contemplando en su acción la fluidez del mundo y del estar vivos.

En estas conclusiones iré hilvanando algunas reflexiones enlazadas a los logros de esta investigación con los del tránsito por la maestría como espacio curricular por considerar que es un logro de la misma ampliar mi mirada en el terreno transdisciplinar, tensionando el campo científico clásico en el cual estaba ubicada con anterioridad a este trayecto en mi formación.

Decía en el comienzo de este documento, que alrededor de los últimos 20 años de mi experiencia en instituciones educativas el malestar del encuentro desvitalizado y desapasionado de la mayoría de los actores que trabajan en el espacio educativo se va acrecentando por los muchos y variados cambios que se vienen sucediendo, y también decía, que estos cambios comenzaron a exceder mi campo profesional como psicóloga. Mi mirada tomada por el recorte de la disciplina a la que pertenezco, no me habilitaba más que a una observación que intermitentemente desbordaba territorios.

En los capítulos 1 y 2 incluyo observaciones etnográficas realizadas en distintas escuelas y las contrasto con el análisis de entrevistas y actividades grupales con educandos, docentes, autoridades y padres, a partir de las cuales fui vivenciando una transformación sin guión, incierta, de cierta forma aparentemente inasible. Con el estallido de las *nuevas tecnologías* en comunicación digital y las redes sociales, ha sido evidente la afectación del aprendizaje de los jóvenes. El trayecto nos va contando de esos cambios, y de cómo nuestros dispositivos socioculturales tradicionales dejaron de alojarnos en los tiempos y espacios habituales, no somos quienes éramos, estamos siendo otros.

Esta investigación ha sido realizada en el campo educomunicacional escolar del nivel medio, donde se hace propicio este abordaje complejo; cualquier otra metodología basada en recortes de miradas y escuchas parciales sería desbordada por la complejidad misma de la situación.

Vengo de las ciencias sociales, del psicoanálisis, (apartado 2.1, p.15) disciplina que tuvo nacimiento en un momento donde el método científico, medible, cuantificable, experiencial y universal excluía otras miradas. Cuando lo propio, lo uno, lo emocional, lo singular se pone en acción la ciencia tradicional no aloja, encasilla y suele medicar.

Este espacio comunicacional me ha devuelto la alegría de sentir que la investigación científica sigue viva, su *metodología enactiva* hace emerger mundos, no sólo en transformaciones micro/macro sociales situadas, sino también tensionando al interior del pensamiento científico, midiéndonos vivos, andando, fluidos.

Desde esa mirada la Comunicación toma la dimensión de lo comunicacional, de lo multidimensional y lo multiparadigmático, entonces ese “entre” mi disciplina y la comunicación se abrió, en un singular y común, como un holograma fractálico (como el que trabaja Morin, p.40), abriendo mi modo de mirar. Mis interrogantes que venían siendo desde el espacio educativo -la enseñanza-aprendizaje y sus manifestaciones en los jóvenes- me llevaron a constatar que al modificarse sus enlaces comunicacionales todo su modo vivencial se vio afectado, como una banda de Moebius.<sup>43</sup>

Esta mirada transdisciplinar, la de la Comunicación Estratégica (Massoni, S 2003), ocupándose del encuentro comunicacional, brinda una metodología situada, contextual y enactiva, dispuesta al desafío conversacional (apartado 3.2.3, p.48).

Desde aquí puede decirse que la *Comunicación Estratégica* en acción situada y emergente, rebasa a otras metodologías que por sus recortes dejan por fuera la conversación, los intereses y los deseos de los actores que hacen al problema.

La indagación fue girando en el cómo del encuentro educomunicacional-organizacional. Todos decíamos estar preocupados por lo mismo, pero algo pasaba: que no veíamos como hacerlo nutricio.

El problema es tan complejo como paradójico, eso que se busca está tan presente que no se ve. Me preguntaba por el encuentro y el aprendizaje, ambos estaban; pero deshabitados en la conversación.

---

<sup>43</sup> Banda de Moebius: cinta con una sola cara y un solo borde. Sin adentro, ni afuera. Sin principio ni fin. El todo esta en la parte y la parte en el todo.

El objetivo específico de esta investigación ha sido conocer el cómo de los encuentros existentes, para propiciar otros encuentros convocando a los actores ¿desde dónde?, ¿a quienes?, ¿cómo?. La estrategia es un *dispositivo comunicacional* (apartado 3.3, p.63) una mirada respetuosa de las diversidades socioculturales.

Este dispositivo está construido con técnicas y herramientas (Massoni, S 2013) que permiten sostener la fluidez del encuentro autoorganizativo-autopoiético en la situación problema (cap.4):

Como primer logro de esta investigación situada: la modalidad del vínculo dominante, en este encuentro se despliega en la dimensión informativa (tabla 6), la cual es hegemónica en la situación, la que está encarnadas en las matrices socioculturales de los decisores (tabla 15), y en los que educan para disciplinar (tabla 12). Poder visibilizar que las emociones que tiñen los encuentros deshabitados son los miedos que están íntimamente enlazados en los modos críticos y culpabilizantes del temor a la equivocación de los paradigmas que le dan origen, es un aire fresco y una oportunidad de mirar la posibilidad de ser puestos en escena para ser trabajados ya no sólo como control.

Tiene registro también en la comunicación que es propia de algunas matrices socioculturales, aunque ya no como dominante, la dimensión ideológica (tabla 6) en particular por los actores/matrices que cuestionan la educación dentro del campo educativo (tabla 14).

Esto permite identificar puntos de encuentros para operar entre matrices socioculturales (apartado 4.4) en el entorno de una estrategia conversacional. En ella se abre una oportunidad de que los actores se vinculen a la acción y al deseo, cambio que hace nutrir el espacio compartido. Las acciones comunicacionales propuestas son las que están atentas no a resolver el problema de modo intervencionista, sino a desbordar, a rebasar lo ya pensado. Tensionan la fluidez vital, al propiciar espacios centrados en cómo habitar el encuentro conversacional. La conversación se dispone desde la implicancia y el compromiso al cambio, a la transformación, en un mundo fluido.

En el caso de este problema y para operar el encuentro, el proceso comunicacional más pertinente es el de sensibilizar; las acciones disponen espacios lo menos reglados posibles para favorecer emergencias novedosas y autopoiéticas, (tablas 17.18.19.20.21) La participación se visibiliza a partir de las acciones de la matriz sociocultural de los que trabajan en una educación saludable (tabla 16).

Y la dinámica de cambio con la matriz de los que se educan (tabla 13), aporta modos diferentes (atractores de desborde) influyentes en el desequilibrio actual (apartado 3.1 p.42).

La dinámica sociocultural denominada educación (cap. 3), que está sostenida en un equilibrio de saber, decir, deseo y poder vertical y lineal, está siendo alterada en su trayectoria de evolución, aparecen opciones y los caminos se bifurcan, no sabiendo qué camino tomará un sistema que llegó a la bifurcación. Esta investigación enactiva, aborda desde lo identitario de los componentes comunicacionales, desde la mirada compleja que hace conjunción y trabaja con las hambres, persistiendo, ligando encuentros, uniendo intereses, persistiendo, no resistiendo la otredad. Esto genera emergentes, autodispositivos autoorganizativos que anida interrogantes desde la enacción (p.57), otro encuentro superador del desencuentro inicial, bifurcaciones alternativas transformadoras, por implicantes, de las diversidades socioculturales.

En el espacio educomunicacional está debilitado el encuentro nutricional y vivo, está el espacio y están las herramientas dadas, el aporte de esta investigación tal vez sea mostrar que hay un dispositivo posible para que este encuentro sea habitado conversacionalmente.

En otra futura fase de esta investigación sería enriquecedor el despliegue de los componentes educomunicacionales regionales con el objetivo de profundizar un trabajo de campo que permita desplegar la diversidad histórica de lo comunicacional en el contexto provincial así como completar todos los pasos de una investigación enactiva en comunicación.



## Bibliografía

- Appadurai, A. (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce/FCE.
- Barbero, J. M. (1987) *De los medios a las mediaciones*. México: Editorial Gilli.
- Barbero, M: (1998) *Procesos de comunicación y matrices de cultura*. México. Editorial Gustavo Gilli.
- Barbero, J. M. (2002) *Jóvenes: Comunicación e Identidad*. Revista de Cultura Pensar Latinoamérica. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Barbero, J. M. (2007) *Transformaciones comunicativas y tecnologías de lo público*. Galaxia.
- Carpintero, E. (2007) *La alegría de lo necesario. Las pasiones y el poder en Espinoza y Freud*. 2º ed. Buenos Aires: Topía.
- Castoriadis, C.: (1999) *Figuras de lo pensable*. Valencia. Frónesis. Cátedra Universitat de Valencia.
- Castoriadis, C (2010) *La institución imaginaria de la sociedad*. 1º ed. 1º reimp. Buenos Aires. Ed. Tusquets.
- Deleuze, G. y Parnet, C (1980) *Diálogos*. Valencia. Ed. Pretexto
- Deleuze, G. (1990) *¿Qué es un dispositivo?* Gedisa.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pretexto
- Deleuze, G. (2008) *En medio de Spinoza* 2º ed. Buenos Aires. Cactus. Serie Clases.
- Derrida y otros (1997) *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicancias conceptuales*. Barcelona. Proyecto A Ed. Barcelona.
- Díaz, E. (2007) *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología aplicada*. 1ed. .Buenos Aires. Biblos.
- Escuela de comunicación estratégica de Rosario (2012)  
<https://comunicacionestrategicarosario.sites.google.com/site/comunicacionestrategica>
- Fabri, P. (1993) *Comunicación, discursos, semióticas*. UNR Editora, Rosario.
- Franco Y. (2003) *Magma.Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires Ed. Biblos.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Méjico Siglo XXI.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la Esperanza*. Méjico Siglo XXI.

- Galano, C (2005) *La Crisis Ambiental, Crisis de la Humanidad, la Cultura y las Ciencias*. Ciencia Ergo Sum. Universidad Autónoma de Méjico.
- Galano, C. (2006) *Luchas ambientales. Verde Jujuy*. Ed. Semanario Peripecias Recuperada: [www.ecologiasocial.com/biblioteca/GalanoLuchasAmbientales](http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/GalanoLuchasAmbientales).
- Galano, C (2012) *La crisis ambiental es una crisis de civilización*, Recuperado: [www.youtube.com/watch?v=v81FmcxWlro](http://www.youtube.com/watch?v=v81FmcxWlro)
- Galano, C. (2013) *El desafío de la educación ambiental y las tic's*. Recuperado: [www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/el-desafio-de-la-educacion-ambiental-y-las-tic-entrevista-al-profesor-carlos-galano-912](http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/el-desafio-de-la-educacion-ambiental-y-las-tic-entrevista-al-profesor-carlos-galano-912)
- Galindo Cáceres, L. J. (2011) *Ingeniería en comunicación social y promoción cultural. Sobre cultura, cibercultura y redes sociales*. Rosario: Homo Sapiens.
- García Canclini, N. (2003) Noticias recientes sobre la hibridación. México: *Revista transcultural de música*. México.
- García Canclini, N. (2001) *Globalización ¿productora de culturas híbridas?* Méjico.
- García Canclini, N, Cruces, F y Urteaga Castro Pozo, M. (coords.) (2012) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. 1º ed .Buenos Aires. Ed. Ariel.
- Hornstein, L. (2008) *Proyecto Terapéutico: de Piera Aulagnier al psicoanálisis actual*. Buenos Aires. Paidós.
- Havelock, E. (1996) *La musa aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.
- Kuhn, T: (1962) *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica de Méjico.
- Lander, E (2000) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Caracas. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Leff, E (2010) *Discursos sustentables*. México. Ed. Siglo XXI.
- Lewkowicz, I (2001) *Del fragmento a la situación*. 1º ed. Impreso en la Argentina por Gráfica México.
- Lewkowicz, I. (2012) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Mandelbrot, B (1993) *Los objetos fractales*. Barcelona. Tusquets.
- Massoni, S: (1996) Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Comunicación Social UNR, publicada en Revista *Medios y enteros* .Año 3 UNR Equipo de Comunicación Estratégica de la Escuela de Comunicación Social de UNR.

- Massoni, S. (2003) *Estrategias comunicación rural: un modelo de abordaje de la dinámica comunicacional para el desarrollo sostenible entendido como cambio social conversacional*. (Tesis Doctoral) Buenos Aires. UBA.
- Massoni, S: (2007) *Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*, Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Massoni, S. (2011) *Comunicación Estratégica. Comunicación para la innovación*. Rosario. Editorial Homo Sapiens.
- Massoni, S. (2013) *Metodologías de la Comunicación Estratégica: del inventario al encuentro sociocultural*. Rosario. Homo Sapiens
- Massoni, S. (2015) *Avatares del comunicador complejo y fluido*. Mencionado en conferencia del Fisec. Colombia.
- Massoni, S. (2015) Artículos varios en: [www.tendencias21.net/fluido](http://www.tendencias21.net/fluido). Rosario, Argentina.
- Maturana, H y Varela, F. (2003) *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Buenos Aires. Coedición de Editorial Universitaria con Editorial Lumen.
- Maturana, H y Dávila, X. (2015) [www.escuelamatriztica](http://www.escuelamatriztica). Santiago de Chile.
- Mcluhan, M (1996) *Comprender los Medios de Comunicación. Las extensiones del ser humano*. Buenos Aires. Ed. Paidós. MORIN, E.(1994) *El Método III El conocimiento del conocimiento*. Libro 1º Antropología del conocimiento. Cátedra Madrid.
- Morin, E.(1994) *El Método III El conocimiento del conocimiento*. Libro 1º Antropología del conocimiento. Madrid. Cátedra
- Morin, E. (1998) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Morin, E: (2002) *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Española a cargo de Pakman, M 5º reimp. Junio 2001. Barcelona. M Gedisa
- Najmanovich, D: (2008) *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas de las ciencias y Pensamiento Complejo*. 1º Ed. Buenos Aires. Biblos.
- Núñez Hurtado, C. (coord.). (2007) *Diálogos Freire-Morin*. Centro de Cooperación regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe.
- Observatorio de economía latinoamericana (2014) Recuperado: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/2007/fwrf-aprender.htm>
- Ong, W. (1997) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (Traducción de Angélica Schep). 2º imp. México 1987. Fondo de Cultura Económica.

- Orozco Gómez G. (coord.) (2002) *Recepción y mediaciones*, casos de investigación en América Latina. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y comunicación. 1º Ed. Buenos Aires. Grupo editorial Norma.
- Orozco Gómez, G (29 junio 2010) entrevista programa café 2.0 Rosario. UNR. <https://www.youtube.com/watch?v=QGMtOufURAU>.
- Pasquali, A: (1970) *Comunicación y culturas de masas*. Venezuela. 2º ed. Monte Ávila Editores.
- Piscitelli, A. (2006) Nativos e Inmigrantes Digitales. *Revista Mejicana de Investigación en Educación*.
- Prigogine, I e Stengers, I (1990) *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Madrid. Alianza.
- Saintout, F y Díaz Larrañaga N. (28 de agosto de 2013). Trabajo práctico y resumen. Lic. y Prof. Comunicación Social(Univ. Nac. de la Plata)-Locutor Nacional. [ptdelafacu.blogspot.com.ar/2013/08/resumen-parcial-teorias-de-la\\_28.html](http://ptdelafacu.blogspot.com.ar/2013/08/resumen-parcial-teorias-de-la_28.html).
- Schnitman, D. (1998) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Scolari, C. (2015) *Ecología de los medios*. Gedisa.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. 1º ed en español. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Simposio sobre la ética y desarrollo sustentable (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética para la Sustentabilidad. *Revista Ambiente y sociedad*. Bogotá. Tangencial
- Sotolongo Codina, P y Delgado Díaz, C (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social, campo virtual*. 1º ed. Buenos Aires. CLACSO.
- UNICEF, (2011) *La repetición de grado*. Argentina Santa Fe. Recuperado.:[http://www.unicef.org/argentina/spanish/santa\\_fe.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/santa_fe.pdf)
- Uranga, W. (2012), *Gestión de la comunicación en los nuevos escenarios*. Congreso sobre Democracia, Rosario Recuperado: [http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14&Itemid=105](http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=105)
- Uranga, W. (2014) *Gestión de la comunicación en organizaciones (entrevista)*. Rosario: Medios y Enteros UNR Recuperado.: [http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14&Itemid=105](http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=105)
- Uranga, W. (2007) *Mirar desde la comunicación, una manera de analizar las prácticas sociales* Recuperado: [http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29:propios-14&catid=8:textos-propios&Itemid=107](http://www.washingtonuranga.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=29:propios-14&catid=8:textos-propios&Itemid=107)

Varela F. (1990) *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales.* Barcelona, Gedisa.

Varela, F. (2005) *Conocer.* 4º reimp. Barcelona. Gedisa.

Wallerstein, I. (1996) *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales.* México. Siglo XXI Editores.

## INDICE DE TABLAS:

Tabla 1: Componente de la Versión Técnica Comunicacional: político-legislativo.

Tabla 2: Componente de la Versión Técnica Comunicacional: sociocultural.

Tabla 3: Componente de la Versión Técnica Comunicacional: gestión.

Tabla 4: Componente de la Versión Técnica Comunicacional: tecnológico-ambiental.

Tabla 5: Componente de la Versión Técnica Comunicacional: epistemológico-vincular-pedagógico.

Tabla 6: Marcas de Racionalidad Comunicacional diagnosticadas.

Tabla 7-8-9-10-11: Actores involucrados en cada nivel.

Tabla 12: Matrices Socioculturales: los que educan disciplinando.

Tabla 13: Matrices Socioculturales: los que se educan.

Tabla 14: Matrices Socioculturales: los que cuestionan dentro del campo educativo.

Tabla 15: Matrices Socioculturales: los decisores.

Tabla 16: Matrices Socioculturales: los que trabajan en una educación saludable.

Tabla 17-18-19-20-21: Árbol de Soluciones por componente indagado.

## ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1: la repetición por nivel en la educación común.

UNICEF, 2010, *la repetición de grado*, Argentina Santa fe. Recuperado:  
[www.unicef.org/argentina/spanish/santa\\_fe.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/santa_fe.pdf)

Figura 2: Datos generales del Plan Estratégico Provincial (PEP) de Santa Fe. (Visión  
(2030).

Figura 3: (PEP) de Santa Fe (Visión 2030) Región 3.

Figura 4: (PEP) de Santa Fe (Visión 2030) Región 5.

Figura 5: (PEP) de Santa Fe (Visión 2030) Región 4.

Figura 6: (PEP) de Santa Fe (Visión 2030) Región 2.

Figura 7: (PEP) de Santa Fe (Visión 2030) Región 1.