

DE LOS LIBROS DE TEXTO A LOS PORTALES EDUCATIVOS: UN ANÁLISIS SOCIOSEMIÓTICO SOBRE SUS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS. EL CASO DE *INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN Y EDUCAR*

Lic. María Agustina Sabich
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
msabich@sociales.uba.ar

Recibido el 2 de agosto de 2015

Aceptado el 20 de noviembre de 2015

Resumen

Este artículo se propone analizar algunos de los procedimientos discursivos presentes en un manual argentino de enseñanza media de Comunicación (*Introducción a la Comunicación, Aula Taller, 2012*) y en un portal educativo del mismo país, nivel y área (*Educ.ar*), tomando como principal herramienta teórico-metodológica la Teoría de los Discursos Sociales de Eliseo Verón (1993 [1988]), disciplina que pone el acento en los procesos sociales de producción del sentido.

El objetivo de esta investigación es relevar, por un lado, las estrategias generales que caracterizan al dispositivo impreso y al digital y, por el otro, identificar ciertas representaciones que configuran al campo comunicacional según el soporte en el que se manifiesta.

Dado el contexto creciente de *hipermediación* (Scolari, 2008) y de hibridación de géneros y de estilos, consideramos que el análisis discursivo de los textos escolares y de los portales educativos constituye un instrumento fundamental para contribuir en el desarrollo de los modelos educativos latinoamericanos. Por esta razón entendemos que es relevante abordar no solo los contenidos y las estrategias didácticas dinamizados en ellos, sino también, los aspectos formales que estructuran su diseño, con el objetivo de optimizar su futura utilización en los diversos niveles de enseñanza y áreas de conocimiento.

Palabras clave: libros de texto – portales educativos – sociosemiótica – hipermediación

FROM TEXTBOOKS TO EDUCATIONAL PORTALS: A SOCIOSEMIOTIC
ANALYSIS OF ITS DISCOURSE STRATEGIES. THE CASE OF
"INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN" AND "EDUCAR"

Abstract

This paper proposes to analyze some of the discursive procedures that are present in a High School Communication textbook from Argentina (*Introducción a la Comunicación, Aula Taller, 2012*) and in an educational portal from the same country and level (*Educ.ar*), from the theoretical and methodological perspective of the Eliseo Veron's Theory of Social Discourses (1993 [1988]), which focuses on the social processes of production of meaning.

On the one hand, this research aims to underline the strategies that characterize the printed and digital device of both resources, and on the other hand it tries to identify the representations that the communication assumes depending on the medium.

Given the growing context of hypermediations (Scolari, 2008) and hybridization of genres and styles, we believe that Discourse Analysis of textbooks and educational portals is a key to contribute to the development of Latin American educational models. For this reason we believe that it is important to address not only the content and teaching strategies energized in both educational resources, but also the formal aspects that shape their design in order to optimize its future use in the various levels of education and knowledge areas.

Keywords: Textbooks, educational portals, sociosemiotic , hypermediacy.

Como citar este artículo:

Sabich, M. A. (2015). "De los libros de texto a los portales educativos. Un análisis sociosemiótico sobre sus estrategias discursivas. El caso de *Introducción a la comunicación y Educar.*", en *Perspectivas de la Comunicación*, Vol 8, nº 2. pp. 59-93.

Introducción: punto de partida

En el terreno educativo, la emergencia de nuevas pantallas, actores y prácticas conlleva la aparición de un escenario mass-mediático complejo y dinámico caracterizado por una cultura de la convergencia (Jenkins, 2008), entendida como un flujo variante de contenidos que transitan una diversidad de plataformas, industrias y audiencias. Nos encontramos atravesando un mundo en el que los relatos se expanden y diversifican como consecuencia de la transformación del modelo comunicacional de *broadcasting* al de *networking*. En este sentido, las acciones de los usuarios recorren experiencias híbridas que rozan el entretenimiento, la información, la socialización, la producción y la (re)producción del conocimiento.

Si bien, como sostienen Dussel y Quevedo (2010), en los últimos años puede observarse una tendencia en los Estados nacionales de Latinoamérica a desarrollar diferentes programas, políticas y plataformas destinadas a la incorporación de tecnologías educativas en el aula (en Argentina, el programa *Conectar igualdad*, en Chile el programa *Enlaces*, en Perú el proyecto *Huascarán*, entre otros), se sigue observando la falta de capacitación, la inestabilidad en la conexión y la ineficiencia de instrumentos teórico-prácticos que permitan una inclusión genuina de las TIC en el ámbito educativo.

Las preguntas que guiaron la elaboración del artículo son las siguientes: ¿Cómo abordar estos nuevos soportes tecnológicos? ¿Cómo se muestra un contenido didáctico en un libro de texto a diferencia de su presentación en un portal educativo? ¿Qué representaciones se construyen acerca de las figuras del docente, del alumno y de la escuela? ¿Cómo se configura el vínculo entre estos actores?, ¿Cuál es el rol de la comunicación en este proceso? ¿Cómo optimizar el diseño de interfaces educativas para contribuir en un uso significativo por parte de los receptores?

Para responder algunas de estas preguntas nos propusimos realizar la comparación de un manual¹ de enseñanza media de Comunicación (*Introducción a la Comunicación, Aula Taller, 2012*) y de un portal educativo de igual nivel y área (*Educ.ar*)². En el análisis, se utilizarán algunos aportes del campo de las

¹Si bien aquí equiparamos el concepto de "manual" con el de "libro de texto", es importante aclarar que el primero suele utilizarse para hacer referencia al material que se emplea en la Educación Primaria (EP), dado que en él se incluyen las cuatro áreas principales de estudio (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemática), mientras que el segundo, suele emplearse para aludir al material usado en la Educación Secundaria (ES), de acuerdo con los Ciclos Orientados (CO) que corresponden a cada institución, según "las distintas áreas de conocimiento, del mundo social y del trabajo" (Ley de Educación Nacional n° 26.206, art. 31). Por otro lado, y siguiendo los planteos de Tosi (2011a), el término también suscita variaciones semánticas en relación con el país de origen (en Argentina y en España se denomina "libro de texto", mientras que en Colombia se llama "texto escolar" y en Brasil, "libro didáctico"). En el desarrollo de este trabajo, utilizaremos indistintamente dichos términos para referirnos a esta clase de libros, es decir, los destinados para su uso "sistemático en el aula" (Johnsen, 1996).

²La elección de solo dos materiales didácticos para realizar nuestra investigación responde al hecho de que, hasta el momento, son escasos los libros de texto de Comunicación orientados al nivel

Tecnologías Educativas y del área de la Comunicación y la Educación, principalmente a partir de un enfoque sociosemiótico, el cual se ocupa del estudio de los mecanismos sociales de producción, circulación y reconocimiento del sentido.

La hipótesis central que condujo la investigación se sostuvo en la idea de que, dado el contexto creciente de *hipermediación* (Scolari, 2008), los portales educativos constituyen, una herramienta fundamental para el desarrollo de los modelos educativos. Por tal motivo, entendemos que además de estudiarse los contenidos y las estrategias didácticas dinamizadas –en el soporte digital como, asimismo, en el soporte impreso–, debe ocupar la atención del investigador todo lo que refiere a su construcción formal, es decir, a su presentación y diseño en uno y otro medio.

Herramientas metodológicas

Tal como hemos mencionado, la investigación adoptará un enfoque sociosemiótico. Al respecto, seguiremos los planteos de la Teoría de los Discursos Sociales (TDS), de Eliseo Verón (1993 [1988]), la cual consiste en “el conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social”, o sea, tal como el autor la define, “la dimensión significativa de los fenómenos sociales” (1993: 125). En particular, llevaremos adelante un análisis en *producción*, esto es, un análisis que puede delimitar “un campo de efectos posibles de sentido”³ (1993: 20), o dicho en otros términos, que solo permite inferir el conjunto de reglas de lectura que se aplicaron a un discurso o paquete discursivo en un momento histórico-social determinado.

La TDS se ocupa del estudio⁴ de los fenómenos sociales en tanto “procesos de producción de sentido”, es decir, parte del principio de que dichos procesos se definen por un conjunto de condiciones socio-históricas, cuyas huellas se hacen presentes en los textos a través de marcas.

De acuerdo con los planteos del autor, las marcas se evidencian en la superficie textual; son *propiedades significantes*; mientras que las huellas, en cambio, no aparecen visibles, sino que funcionan, por lo general, como “índices”. La relación entre dichas marcas y sus condiciones de producción hará que aquellas se conviertan en huellas; huellas que serán más o menos reconocidas por el analista

secundario y, posiblemente debido a que se trata de un campo en plena formación, son pocas las plataformas que incorporan “formalmente” recursos para la enseñanza de tal disciplina.

³Los cuales efectivamente se producen al ser estudiados en el terreno del análisis en reconocimiento.

⁴Los objetos con los que trabaja la TDS son *heterogéneos*, en primer lugar porque existen distintas materias significantes que se combinan entre sí (imagen, texto lingüístico, cuerpo, sonido) y, en segundo lugar, porque todo texto es susceptible de ser analizado desde una diversidad de enfoques (marcas de autor, marcas del inconsciente, marcas productivas). A la TDS le interesaría dar cuenta de estas últimas, es decir, las condiciones de producción (más) las condiciones de reconocimiento de los discursos.

de acuerdo con el capital simbólico que el mismo posea. Al respecto, Verón (1993 [1988]: 126-127) señala:

“Toda producción de sentido, en efecto, tiene una manifestación material. Esta materialidad del sentido define la condición esencial, el punto de partida necesario de todo estudio *empírico* de la producción de sentido. Siempre partimos de ‘paquetes’ de materias sensibles investidas de sentido que son productos; con otras palabras, partimos siempre de configuraciones de sentido identificadas sobre un soporte material (texto lingüístico, imagen, sistema de acción cuyo soporte es el cuerpo, etcétera...) que son fragmentos de la semiosis (...)”

En lo que respecta específicamente a los aspectos metodológicos, la investigación considerará las conceptualizaciones que Steimberg (1993) formula acerca de los tres niveles de construcción textual. Para este semiólogo, dichos niveles son: *el retórico, el temático y el enunciativo*. Como destaca el autor, en la actualidad, los tres paquetes de rasgos diferenciados no constituyen “un sistema de relaciones mutuamente excluyentes” sino más bien, un sistema de relaciones *entreveradas*. Siguiendo los planteos de Bremond y Durand, Steimberg señala que el orden retórico no debe entenderse como aquél que se corresponde con los elementos del *ornamento* del discurso: constituye, por el contrario, una dimensión esencial a todo acto de significación y abarca todos los mecanismos de configuración de un texto; es decir, por ejemplo, organización de secuencias, tipo de música incidental empleada, utilización de tal o cual tipo de adjetivaciones, entre otros. Por su parte, retomando los planteos de Segre, Steimberg define lo temático como las situaciones y acciones que responden a esquemas de representabilidad, históricamente elaborados y relacionados, previos al texto. Los temas constituyen aquellos elementos estereotipados que dan cuenta de lo que semánticamente trata *todo* o *gran parte* de un discurso y que, por lo general, no se evidencian en la superficie del mismo, mientras que los *motivos* –que pueden estar presentes incluso en un número elevado– se manifiestan en la superficie textual, ocupando fragmentos específicos; estos pueden ser, *tipos de personajes* (el “bobo”, la “heroína”, el “villano”) o de *situaciones* (la boda religiosa con la que habitualmente finalizan las telenovelas, por ejemplo.). Por último, siguiendo a Maingueneau y a Verón, Steimberg plantea que la dimensión enunciativa se define como “el efecto de sentido de los procesos de semiotización mediante los cuales se construye una situación comunicacional en un texto, a través de dispositivos que pueden ser o no de carácter lingüístico” (1993: 44). La definición de esa situación puede incluir (...) la relación entre un emisor y un receptor implícitos, no necesariamente personalizables.

Para ampliar las formulaciones del teórico argentino, se recurrirá también a los planteos de Verón (1993), quien retomando la segunda tricotomía elaborada por Peirce (1978), es decir, la compuesta por ícono, índice y símbolo, hace referencia a

los “tres órdenes de funcionamiento significante”, es decir, lo icónico (analogía), lo indicial (contigüidad) y lo simbólico (convencionalidad).

En lo que respecta al orden *icónico*, se prestará atención, también, además de a los distintos tipos de imágenes, al vínculo que los componentes lingüísticos establecen respecto de ellas. Asimismo, serán de vital importancia los conceptos elaborados por Barthes (1986 [1982]) en relación con las funciones de *anclaje* y de *relevo*. Puesto que toda imagen es polisémica, el texto lingüístico actúa para restringir o delimitar la proliferación de sus sentidos: cuando dicho texto lingüístico “fija” algunos de los significados posibles de la imagen, estamos ante la función de *anclaje*; mientras que cuando el mensaje escrito agrega información que trasciende el contenido de la fotografía, se pone en juego la función de *relevo*. Muchas veces, ambas funciones coexisten: un mismo epígrafe puede acotar uno de los significados posibles de una determinada fotografía y a la vez aportar informaciones adicionales.

En cuanto al orden *indicial*, de contacto y deslizamiento metonímico, se abordarán las operaciones que conciernen a la puesta en página, tanto de la impresa como de la digital. Este análisis comprenderá la descripción del diseño y la diagramación, el tipo y tamaño de fuente utilizada, el color y la organización espacial. Por último, en el orden *simbólico*, se describirán todas aquellas operaciones que puedan remitir a reglas y convenciones de género y estilos de época. Cabe señalar que muchos de los elementos que abordaremos aquí, en los planteos de Steimberg (1993) corresponden al nivel retórico.

“Introducción a la Comunicación” y “Educar”: presentación y análisis del corpus

El libro de texto *Introducción a la Comunicación* puede describirse como un manual en soporte papel destinado a profesores y alumnos para la enseñanza de nivel secundario de la educación Argentina, escrito por tres investigadores y docentes de la Universidad de Buenos Aires (Sergio Com, Sebastián Ackerman y María Paula Morel)⁵. El mismo contiene 162 páginas y un tamaño aproximado de 20 x 28 centímetros:

⁵Docentes e investigadores de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Argentina).



FIGURA 1



FIGURA 2

Como puede evidenciarse en la *Figura 1*, el formato del texto escolar asume una estructura apaisada, con un fondo en tono rosado, mientras que sus imágenes muestran distintas escenas que ilustran “tipos” de situaciones comunicativas: el lenguaje de señas de los sordomudos, el sistema braille, el diálogo interpersonal y el virtual y la técnica corporal de mimo. En la portada de *Introducción a la Comunicación* encontramos, también, la presencia de un discurso descriptivo, en la medida en que el título y los distintos elementos lingüísticos tienden a dar cuenta del contenido de las fotografías. Es importante señalar que en la portada, la *comunicación* es reducida a distintas formas de la expresión humana, excluyendo, por ejemplo, otro tipo de actividades comunicacionales como son las relacionadas con los productos que circulan en los medios masivos (un aviso publicitario, una película, una telenovela, una historieta) y/o las distintas prácticas artísticas (una obra pictórica, un mural, la tapa de un disco, un cuento, una fotografía); aunque, por supuesto, se entiende que las situaciones comunicacionales incluidas icónicamente operan de manera “prototípica”, es decir, no pretenden dar cuenta de la totalidad de los fenómenos que la temática abarca. No obstante, reparamos en dos cuestiones que resultan interesantes en la organización externa del manual: la primera es el hecho de que los autores aparecen remarcados en *negrita* –al igual que el título principal– y distinguidos claramente del fondo; a su vez, los mismos ocupan una parte importante del espacio general y su posicionamiento permanece casi a la misma altura de la inscripción del nombre de la editorial. Respecto de este planteo, Tosi (2010a) señala que no todas las empresas dedicadas a la producción de manuales escolares suelen otorgarles el suficiente reconocimiento a los redactores. A veces, sus nombres aparecen en una tipografía pequeña, con tonos claros que no se despegan fácilmente del fondo y, en ocasiones, se hace más hincapié en otros elementos, como la imagen central, el título de la obra y/o el sello de la editorial. Otro aspecto que aparece como significativo en la portada de *Introducción a la Comunicación* es que su apariencia tiene, como indicamos, una estructura predominantemente horizontal, cuando generalmente, el formato tradicional de los libros de texto tiende a la verticalidad.

En lo que respecta al portal educativo *Educ.ar* (Figura 2), cabe señalar que es un sitio virtual argentino creado en mayo del año 2000 por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, que desde agosto de 2004, integra la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE)⁶ y se encuentra relacionado con otras plataformas digitales impulsadas por el Estado Nacional, como *DeporTV*, *Conectate*, *Canal Encuentro* y *Pakapaka*.

Debe mencionarse que si bien este sitio produce contenidos educativos pertenecientes al campo de la Comunicación, no se limita a ellos, lo que lo convierte en un *manual*, en el que se incluyen una variedad de niveles educativos y áreas de conocimiento. Otra información importante a tener en cuenta es que en su estructura general no se registra una página de inicio vinculada con las distintas disciplinas de las que el portal se ocupa. Sin embargo, cada usuario posee una portada de ingreso con características específicas, por lo que los contenidos de la plataforma se encontrarían dirigidos formalmente a varias clases de destinatarios (docentes, familias y estudiantes)⁷; aunque habría que subrayar que la página de inicio *siempre* comienza con la de los docentes y, es por tal motivo, que parecería ser este un actor *privilegiado*.

En primer lugar, podemos destacar que la página de inicio de *Educar* posee una dinámica vertical y presenta "solapas", cuyo funcionamiento se corresponde con las características que generalmente manifiesta Internet. En ella se despliegan una multiplicidad de contenidos, como obras literarias de autores, noticias de actualidad, videos educativos "destacados" y otros elementos que conectan al sitio virtual con las redes sociales. También encontramos algunas revistas específicas de divulgación científica destinadas a los docentes (por ejemplo, *el monitor digital*) y ciertos canales de televisión pertenecientes al estado (como *DeporTV* o *Pakapaka*). Como puede advertirse fácilmente, los insumos que provee el portal educativo quedan "restringidos" solo al ámbito nacional y estatal.

La lógica que opera en este sitio podría vincularse con la forma de organización configurada en la prensa digital, en la cual encontramos *zonas destacadas*, cuya jerarquización icónico-indicial divide los contenidos primarios o "relevantes" de los secundarios o "adicionales", con una predominancia de los primeros por sobre los segundos.

Este procedimiento, que orienta y dirige la lectura de los receptores, puede evidenciarse no solo en el tamaño de la tipografía y en las imágenes, sino también, en el uso específico de ciertos colores. Por ejemplo, el recurso más importante o con mayor actualidad se encuentra ubicado en primer término, dispuesto casi a página completa y presenta una diversidad de tonos y de estilos gráficos (entre ellos, podemos mencionar la imagen de apertura o los videos más destacados) y exhibe, a su vez, una dimensión considerablemente amplia, en

⁶RELPE es una red latinoamericana de portales educativos que agrupa portales nacionales en más de 16 países de Latinoamérica. Sitio web disponible: <http://www.relpe.org/>

⁷Para ampliar las características que asumen los distintos tipos de destinatarios en el portal *Educar* ver Sabich, 2015.

relación con los otros componentes. En cambio, los elementos que podríamos situar dentro de los contenidos secundarios suelen aparecer en una zona ubicada al final de la página y presentan una tipografía relativamente pequeña, con un estilo gráfico "sencillo" que emplea tonos opacos u oscuros, como el negro, el blanco y el gris. En este espacio, la información del portal aparece sintetizada y en ella también se incorporan otros datos de interés, como por ejemplo, la sección institucional (en la cual encontramos referencias del funcionamiento general y legal del portal) y la conexión del mismo con *Twitter*, *Facebook* o *YouTube*.

A diferencia de la disposición general que se manifiesta en *Introducción a la Comunicación*, la estructura hipertextual-digital de *Educar* se expande, diversifica y complejiza. Tal como plantea Scolari (2012: 21), "si el texto era antes una entidad sólida, con los límites bien definidos, ahora se transforma en un *flujo* que nos lleva a pensar en una textualidad líquida (...)", la cual se desliza sin principio ni final. Todo parecería conllevar un proceso de lectura extendido y extensible, aunque *demarcado*⁸. Ahora bien, cabe preguntarse ¿qué condicionamientos operan en esa diversificación?

Los elementos paratextuales internos

Introducción a la Comunicación: El índice y la bibliografía

En relación con la estructura interna de *Introducción a la Comunicación* –de la que obviamente, se puede tener una visión adecuada a través del "índice" –, encontramos que la conforman *once* capítulos, los cuales introducen, gradualmente, las temáticas generales de la disciplina. Entre ellos pueden mencionarse "corrientes de pensamiento", "escuelas", "tipos y modalidades de la comunicación", "los orígenes de Internet", tópicos vinculados a "la opinión pública y al marketing", entre otros.

⁸Al respecto, Pérez-Torero (2008: 17) señala que "la multiplicación de la información y el entorno multipantalla pueden estar creando una saturación para las mentes y los sentidos (...)", este proceso implicaría un efecto proporcionalmente inverso, en la medida en que cuanto más crece y se expande la información, menos posibilidades tendríamos para la incorporación significativa de los contenidos presentados.

Chapter Title	Page Number
CAPÍTULO I ¿QUÉ ES LA COMUNICACIÓN? Conceptos y modelos. Desarrollo de la palabra "comunicación". Los tipos de comunicación. Bases del estudio de la comunicación. Bando al objeto comunicacional. Los límites de la comunicación.	1 2 3 4 5 6 7
CAPÍTULO II FORMAS, DIMENSIONES Y SENTIDOS DE LA COMUNICACIÓN Las diferentes formas de comunicación. Relaciones entre las diferentes formas de comunicación. La comunicación como fenómeno y como actividad. Las dimensiones simbólica y funcional de la comunicación. Los sentidos de la comunicación: directa, mediada y social-relacional. Relación entre los sentidos de la comunicación. Los tipos de comunicación: directa, mediada y social-relacional. Los sentidos de la comunicación: directa, mediada y social-relacional. Los tipos de comunicación: directa, mediada y social-relacional.	8 9 10 11 12 13 14 15 16 17
CAPÍTULO III COMUNICACIÓN Y LENGUAJE No hay comunicación sin lenguaje. De signos al signo. Palabra, signo y código. La comunicación como fenómeno y como actividad. Modelo de comunicación. El lenguaje como código. Diferencia lingüística y heterogeneidad cultural. El Modelo Gramsciano.	18 19 20 21 22 23 24 25
CAPÍTULO IV LOS MODELOS TEÓRICOS DE LA COMUNICACIÓN Teoría de la comunicación. Modelo de comunicación. Modelo de comunicación. Modelo de comunicación. Modelo de comunicación.	26 27 28 29 30
CAPÍTULO V TRES ESCUELAS RELEVANTES: FRANKFURT, BIRMINGHAM Y PALO ALTO El movimiento alemán. La Escuela de Frankfurt. La Escuela de Birmingham. La Escuela de Palo Alto.	31 32 33 34 35
CAPÍTULO VI EL AMBIENTE COMUNICACIONAL HOY La función de la comunicación en la sociedad. Nuevos fenómenos y las formas de comunicación de la realidad. La comunicación en la comunicación. Los sentidos de la comunicación. Los tipos de comunicación: directa, mediada y social-relacional.	36 37 38 39 40
CAPÍTULO VII COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN Comunicación y expresión: dos formas de significación. Estrategia y discurso: entrecruzamiento de los procesos comunicacionales. Representación y representación. Cómo construir y entender una palabra. Actividades comunicacionales para el vínculo con el otro.	41 42 43 44 45
CAPÍTULO VIII LA SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO Comunicación, cultura y sociedad. Audiovisión. Comunicación visual.	46 47 48 49

FIGURA 3

Como puede evidenciarse en la *Figura 3*, cada unidad temática destaca algunos conceptos teóricos de la disciplina, su desarrollo responde a un criterio de organización que va de los contenidos simples a los complejos y de los más generales a los más específicos. Por ejemplo, el capítulo *uno* se denomina “¿Qué es la comunicación?”, el capítulo *dos*, “Formas, sentidos y dimensiones de la Comunicación”; mientras que el *cinco* se llama “Tres escuelas relevantes: Frankfurt, Birmingham y Palo Alto”. Siguiendo los planteos de Eco, Alvarado (1994) sostiene que el índice, como elemento “organizador” del manual escolar, no solo facilita la búsqueda de información sino también “refleja” la estructura lógica del mismo, ya que encontramos los temas centrales y sus ramificaciones. Por lo tanto, una rápida mirada daría a conocer cuáles de ellos se incluyen y cuáles se dejan de lado: “cualquiera sea el tipo de publicación –libro o revista –, una mirada al índice permitirá al lector darse una idea general del contenido de la misma y el punto de vista o enfoque privilegiado” (1994: 68).

A partir de la lectura de este segmento, lo que podríamos verificar es la presencia de la vertiente “institucional” de la comunicación: entre los *once* capítulos, *dos* están destinados a introducir algunas características generales de la disciplina; *tres* se focalizan en los campos de saber vinculados con las corrientes teóricas, las escuelas de pensamiento (entre ellas, Semiótica y Lingüística, Palo Alto, Frankfurt, Birmingham entre otras) y más de la mitad de todos los apartados (es decir, del número *seis* al *once*), se inscriben dentro de la comunicación “organizacional”, articulando dicho fenómeno con el proceso actual de convergencia tecnológica. Si bien entendemos que el manual se denomina *Introducción a la Comunicación* -y por tanto, el mismo no pretende agotar todas las instancias teóricas-, consideramos que en el mismo predomina un cierto *desequilibrio* con respecto al desarrollo de sus temas, ya que, por ejemplo, no encontramos referencias explícitas respecto de la historia de los medios, el discurso periodístico o los aspectos legales de la comunicación y de la información, los cuales también, funcionan como tópicos de esta ciencia social. Asimismo, hallamos una suerte de *imprecisión léxica* a partir de la segunda mitad de los capítulos. Según nuestro

criterio, la denominación de algunos de ellos no permitiría ubicar con claridad el concepto que se quiere trabajar debido a que se emplean términos muy amplios que no logran agilizar el proceso de consulta del material: “*La sociedad de la comunicación*” (p. 119, Cap. VI), “*Los ámbitos de la comunicación*” (p. 130, Cap. VI), “*Comunicación y expresión: dos formas de significación*” (p. 133, Cap. VII).

Otros elementos paratextuales internos son aquellos que responden a la bibliografía general y a los anexos, los cuales, en cierto sentido, permitirían dar a conocer las condiciones de producción del texto lingüístico. El estilo gráfico de los mismos es “sobrio” y “apagado”, en la medida en que no predominan colores llamativos, y la *negrita* solo es utilizada para delimitar los títulos de los subtítulos, por lo cual podría plantearse que en estas secciones, no hay un trabajo fuertemente “indicial” tendiente a orientar la mirada de los receptores hacia elementos que excedan los contenidos lingüísticos.

En lo que respecta a la bibliografía, hallamos textos académicos de diversos autores que giran en torno de temáticas de la comunicación, pero también, materiales complementarios, como documentos de organismos internacionales (la UNESCO) y algunos instrumentos científicos de interés (revista *Perspectivas*). Incluso, algunos títulos están citados en su lengua original, privilegiándose en este caso, los escritos en inglés y en francés.

Otra cuestión que nos parece significativa es el hecho de que la mayoría de los autores citados son europeos o norteamericanos, esto es que no se hace referencia a obras latinoamericanas o únicamente nacionales. Dicho mecanismo discursivo pone en escena la problemática de la “transmisión del conocimiento”, y de cómo el lugar de la enunciación de las disciplinas es, precisamente, *un lugar geopolíticamente marcado* y un espacio enunciativo *siempre localizado* (Mignolo, 2001).

Es importante destacar que –tratándose de un libro con fecha de edición de 2012– las referencias bibliográficas se encuentran un tanto desactualizadas, ya que el último registro mencionado es del 2004. Posiblemente, esta sea la causa de que no se citen suficientes materiales sobre los nuevos medios. Consideramos que es importante promover en los docentes (y también en los estudiantes) la revisión y la consulta de la bibliografía para que ésta no funcione como un “simple” decorado; esto implica fomentar en los sujetos pedagógicos el ejercicio de tareas vinculadas con la reflexión, la investigación y el pensamiento crítico, además de permitir que el destinatario se ponga en contacto con las fuentes teóricas que dieron origen al material. De esta manera, el discurso del manual propendería a aproximar a sus receptores al discurso de las Ciencias Sociales pues este sería un elemento más que contribuiría a construir la figura de un sujeto enunciatario “investigador” que consulta diversas fuentes, observa, relaciona datos, y extrae –en ocasiones– sus propias conclusiones. Por otro lado, entendemos que, para acentuar la función didáctica de la bibliografía, ella debería estar contextualizada y por qué no, “comentada”, es decir, “provista de

un resumen del contenido de la obra referida en relación con el tema al que se la vincula en el texto" (Alvarado, 1994: 72).

Dada su vinculación con el "mundo del comentario"⁹ (Weinrich, 1975), los elementos paratextuales se presentan como instancias o zonas periféricas cuya naturaleza puede ser o bien de carácter fuertemente "persuasivo" o bien "indiferente" (Alvarado, 1993: 82). En uno o en otro caso, el paratexto constituye una herramienta que se encuentra en consonancia con las competencias de los receptores (sean estas "elevadas" o no). Así, un lector con una amplia trayectoria reposará detenidamente en estos apartados e invertirá un mayor tiempo en ellos, mientras que un lector "poco experimentado" no le otorgará la misma atención, puesto que la interpretación de estos elementos implica un ejercicio cognitivo de mayor complejidad (es necesario entrar y salir del texto con cierta velocidad para no olvidar la información más relevante).

Educar: Los filtros como herramientas de búsqueda

A diferencia de *Introducción a la Comunicación*, la estructura interna de *Educar* se "complejiza", ya que no aparece organizada en torno de un índice, sino a partir de *filtros*, los cuales incluyen una variedad de recursos, entre los que podemos mencionar, "series", "videos", "imágenes", "juegos" y "películas". Generalmente, los elementos aparecen sueltos de modo tal que el destinatario (ya sea el docente o el alumno) debe o bien otorgarle o bien restituirle su coherencia.

Los ejes tratados son diversos: desde experiencias narradas por instituciones escolares o entrevistas a figuras reconocidas del campo, hasta videos explicativos que, en ocasiones, le otorgan una cierta *interactividad* al contenido teórico tratado, dando lugar, en términos de Casetti y Odin (1990), a un "mestizaje generalizado"¹⁰, puesto que en la plataforma se combinan una multiplicidad de tareas que trascienden las prácticas educativas tradicionales que son la de la lectura y la escritura:

⁹Weinrich (1975) distingue "dos mundos entreverados" que intervienen en la instancia de la enunciación: *el mundo del relato* (en el cual los acontecimientos se presentan como finalizados y, por lo tanto, inmodificables, mientras que *el mundo del comentario* remite al tipo de dialogo establecido entre el enunciadador y el destinatario, en el cual se van a introducir valoraciones, opiniones, reflexiones del sujeto de la enunciación. La lectura, el reconocimiento y la interpretación de los mismos tendrá que ver con las competencias lectoras de los receptores.

¹⁰Si bien los autores utilizan el término para hacer referencia a las características presentes en la "neotelevisión", nosotros, como se habrá advertido, lo hemos trasladado al estudio de los portales educativos.

The image shows a digital library interface with several filter panels. The 'Nivel' panel lists: Inicial (653), Primaria (2421), Secundaria (7922), and Superior (2354). The 'Tipo de recurso' panel lists various resource types such as Actividades (830), Agenda (213), Biografía (13), Capítulo (43), Colección (50), Curso (22), Documento (965), Enlaces (349), Entrevista (331), Especiales (65), Experiencia (48), Galería de imágenes (136), Imagen (12), Infografía (130), Juego (124), Libro electrónico (687), Manual / Tutorial (47), Micros (35), Nota (747), Noticia (955), and Películas (4). The 'Área' panel lists subjects like Artes (534), Ciencias agrarias y ambiente (20), Ciencias ambientales (58), Ciencias naturales (1167), Ciencias sociales (1402), Comunicación (274), Economía y administración (134), Educación física (45), Educación sexual integral (22), Filosofía (96), Formación ética y ciudadana (522), Informática (239), Lengua (639), Lenguas extranjeras (117), Literatura (305), Matemática (459), Psicología (179), Tecnología (833), and Turismo (35). The 'Tipo de recurso' panel lists: Actividades (11), Agenda (16), Colección (2), Documento (28), Enlaces (25), Entrevista (3), Especiales (1), Experiencia (9), Infografía (1), Juego (1), Libro electrónico (26), Manual / Tutorial (2), Nota (27), Noticia (7), Podcast (2), Proyecto (21), Secuencia didáctica (14), Software (3), Video (74), and Webquest (1). A separate 'Filtros' panel on the right shows active filters for 'Documento', 'Secundaria', and 'Comunicación'.

FIGURA 4

The image displays three document cards. The first card, 'Los géneros discursivos', is a document with 2 likes, describing resources for analyzing discursive genres in communication media. The second card, 'Lengua y comunicación', is a document with 2 likes, containing materials for secondary-level students on language and communication topics. The third card, 'La nueva industria de la comunicación en Argentina', is a document with 0 likes, analyzing the transformation of the cultural industry in Argentina.

FIGURA 5

Como puede advertirse en la *Figura 4*, lo que separa a una categoría de la otra no es un "concepto" o un "contenido" interno estrictamente temático –como sí lo advertimos en el índice de *Introducción a la Comunicación* –, sino una "actividad" y, más aún, una acción que el usuario "puede" y "sabe" realizar. Este procedimiento discursivo es sumamente interesante puesto que es *otra* la figura

del destinatario que construye el soporte digital; en principio, se trataría de un destinatario más “capaz”, que cuenta con mayores conocimientos y competencias. De esta manera, el enunciador parecería interpelar al enunciatario a partir de lo que este último ya sabe y conoce, buscando indagar en sus experiencias previas, en su mundo cotidiano, en sus prácticas de consumo. En este sentido, *Educar* promueve –tal como lo venimos planteando– un tipo de educación *amplia* que, según indica Buenfil Burgos (1993), está orientada no solo a la transmisión de los contenidos conceptuales sino también al desarrollo de tareas que implican un saber-hacer. El sujeto pedagógico aquí construido no es únicamente un destinatario que aprende, sino también un destinatario que “hace”, “produce”, y “participa”, el cual además aprende cosas diversas.

No obstante, un rasgo problemático que caracteriza a *Educar*, es que independientemente de la disciplina con la que el receptor pretenda trabajar (sea Comunicación, Biología, Formación Ética y Ciudadana), todas las áreas curriculares comprenden las mismas categorías¹¹. Esto le otorga a cada asignatura poca especificidad, en la medida en que la lógica de funcionamiento es la misma para todas las materias.

Como hemos explicado, *Educar* presenta formalmente tres clases de destinatarios (docentes, familias y estudiantes). A continuación, para efectuar una descripción más detallada, nos detendremos en el filtro correspondiente al “destinatario-docente”.

En cuanto al recorrido propuesto por esta herramienta, lo que pudimos corroborar es que la lógica de organización de los documentos presenta un mecanismo básicamente *descendente*. En primer lugar, para acceder a los materiales se debe seleccionar el “nivel educativo” (inicial, primario, secundario o superior), luego el “área” disciplinaria (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación) y, finalmente, el “tipo de recurso” que se desea consultar (actividades, entrevistas, noticias, entre otros), (*ver las capturas comprendidas en la Figura n° 4*). Asimismo, cada documento –además de estar organizado alfabéticamente– muestra un registro numérico sobre la cantidad de los recursos disponibles. Por ejemplo, el nivel “secundario” y el “superior” cuentan con un mayor número de componentes que el “inicial” y el “primario” y, tanto las Ciencias Naturales como las Ciencias Sociales son las áreas curriculares que más contenidos poseen en comparación con las demás. Por su parte, “Comunicación” se destaca por incluir una importante cantidad de videos (un total de 74); esto conllevaría ubicarla dentro de las disciplinas con mayor caudal de audiovisuales para visitar.

En esta sección del portal encontramos una serie de falencias. En primer lugar, no comprendemos cuál es la practicidad que cumple el registro numérico ubicado a la derecha de cada documento. De acuerdo con nuestro criterio, este elemento puede generar en el usuario cierta dispersión en el momento de consultar los

¹¹ Cuando decimos “categorías”, nos referimos a los elementos lingüísticos que aparecen ubicados en el *filtro* y que conducen a los distintos componentes presentes en el portal. En el caso del “tipo de recurso”, por ejemplo, las categorías son: “actividades”, “agenda”, “biografía”, “capítulo”, etc.

materiales, puesto que pareciera orientar la búsqueda en base a criterios *cuantitativos*, cuando en realidad debería efectuarse a partir de criterios *cualitativos*: ¿Qué nos dice un número acerca de la utilidad del recurso con el que vamos a trabajar?

En relación con la categoría "nivel", podemos indicar que en la propuesta discursiva del portal, subyacería una cierta "intencionalidad" al diferenciar los contenidos según los niveles inicial, primario, secundario y/o superior¹². Este procedimiento, a la vez que incrementa las posibilidades de acción de los usuarios, también amplía el número de destinatarios, es decir, apunta a un público mucho más variado, con competencias y necesidades educativas disímiles (algo que el libro de texto por sí solo no puede lograr debido a que el formato impreso impone algunas limitaciones, entre ellas, el tamaño y el peso de su encuadernación)¹³. Sin embargo, y a pesar de las posibilidades que brinda el dispositivo digital, dicho propósito no logra cumplirse, ya que en varias oportunidades se ha registrado el *mismo* contenido (repetido o compartido), independientemente del nivel educativo seleccionado.

Respecto de la categoría "tipo de recurso", la delimitación semántica que se efectúa entre los documentos no garantiza, a nuestro entender, la especificidad de cada uno; esto conlleva poner la atención en "todos" y a la vez en "ninguno". Si bien entendemos que se trata de "acciones" y no de "tópicos", cabe preguntarse, ¿cuál es la diferencia conceptual entre las categorías "curso", "agenda", "documento", "galería de imágenes", "imágenes"? ¿Por qué como destinatario-usuario haríamos "clic" en "nota" y no en "noticia"? Esta problemática, que también se presenta en *Introducción a la Comunicación*, pone en escena algunas dificultades para dinamizar y optimizar el proceso de lectura.

En cuanto a la categoría "área", también encontramos algunas carencias, debido a que las disciplinas y los niveles educativos aparecen mezclados. Por ejemplo, "Comunicación" y "Formación Ética y Ciudadana" pertenecen a las Ciencias Sociales y, sin embargo, en el *filtro* se las muestra alejadas. Lo mismo ocurre con la materia "Ciencias Agrarias y Ambiente" que aparece diferenciada de la disciplina "Ciencias Ambientales". Entendemos que si la división tuviera una justificación, la misma debería explicitarse, con un comentario breve que argumentase dichas razones, para evitar confusiones y dotar de una cierta especificidad al material didáctico.

En relación con la *Figura 5* que hemos extraído del portal (la cual expresa el último trayecto del filtrado) vemos que allí se despliegan una serie de documentos, cuyos títulos son "Géneros Discursivos", "Lengua y Comunicación" y la "Nueva Industria de la Comunicación en Argentina". Por debajo de estos,

¹²La división de los niveles educativos mantiene, a su vez, una estrecha relación con la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual en su artículo n° 17 señala que "la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles – la educación inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior".

¹³Según destacan Chartier y Hébrard (1994), el manual debe ser de utilización cómoda en la clase de uno o varios cursos.

aparecen algunas descripciones que, a modo de “copete”, sintetizan las características de los recursos incorporados en la sección del sitio web. La disposición de los mismos se encuentra organizada vertical y secuencialmente –tal como podrían ubicarse en un manual o en un soporte impreso, es decir, sin aprovechar significativamente el carácter “reticular” del medio–, y los mismos se distinguen a partir de recuadros sencillos, con límites difusos. A su vez, en los títulos se emplea un tamaño de letra “mayor”, y la “negrita” y el “subrayado” en color naranja sirven para discriminarlos de la explicación introductoria. Como puede evidenciarse, en oposición a *Introducción a la Comunicación*, los contenidos no poseen una estructuración genérica que oriente al usuario en el momento de consultar el material, generando así un importante efecto de “desorganización”.

A partir de la explicación general o el copete que presenta cada documento, vemos que allí aparece la categoría *etiquetas*, la cual funciona a modo de “palabras clave” para guiar a los docentes en la selección de los contenidos, y por encima, encontramos una interconexión entre el portal educativo y la red social Facebook, ya que aparece el *plug-in* “me gusta”. Esto nos conduce a pensar que, dependiendo de la reputación del material, cada profesor cuenta con la posibilidad de “elegir” con qué elementos trabajar. Sin embargo, esto opera con un cierto condicionamiento, puesto que la selección de los contenidos no se encontraría motivada por una decisión criteriosa del docente –que reflexiona detenidamente sobre la calidad del recurso pedagógico–, sino por el grado de popularidad del mismo. La figura del destinatario que aquí se construye varía sustancialmente de la propuesta en *Introducción a la Comunicación*: en un caso, podríamos hablar de un destinatario-docente más comprometido con la trasmisión de los saberes, mientras que en *Educar* prevalece la figura de un destinatario-docente colaborador e interactivo, el cual debería contar con ciertas competencias tecnológicas para usar apropiadamente la plataforma.

Por otro lado, es importante señalar que las fotografías en miniatura (también denominadas *thumbnails*) y el estilo general de los documentos repiten su formato, generando un importante efecto de “precariedad” y de “estandarización” en el diseño del portal. Es decir que, en comparación con *Introducción a la Comunicación*, el orden de los recursos no pareciera tener una jerarquización didáctica de índole conceptual (como dijimos, en el libro de texto, los contenidos siguen una secuenciación que va de lo *simple* a lo *complejo*, y de lo *general* a lo *particular*); aquí, por el contrario, no pareciera haber una lógica de organización pedagógica que apele a la construcción gradual del conocimiento, sino a una estética de “banco de datos”, al presentarse como un instrumento técnico-didáctico que proporciona insumos. Dado que imita la forma de un buscador web, se plantean –entre otros interrogantes–: ¿por qué, como docentes, buscaríamos un contenido en *Educar* y no en plataformas estándar como Google o Yahoo? ¿En dónde residiría la especificidad de este portal educativo?

Si exploramos algunos de los elementos paratextuales que circulan alrededor de esta sección (ver *Figura 6 ubicada abajo*), la búsqueda de los contenidos didácticos también puede efectuarse de manera personalizada. Es decir que -a simple vista-, pareciera haber una articulación entre las pretensiones de búsqueda de los usuarios y las posibilidades que ofrece el dispositivo, promoviendo de esta manera, la figura de un destinatario más autónomo. No obstante, este mecanismo presenta algunas dificultades y opera con ciertos condicionamientos. Por ejemplo, en un caso, los documentos pueden ser ordenados de acuerdo a tres criterios específicos: “*más relevantes*”, “*más recientes*” y “*alfabético*”. Según nuestro parecer, esta forma de organización no es significativa, ¿cómo definir qué es y qué no es relevante? En todo caso, habría que reemplazar el término por otros, como “*más buscados*” o “*recomendados*”; de esta manera, la plataforma educativa establecería, por otro lado, una mayor conexión con la discursividad que caracteriza a *Twitter* o a *YouTube*. A su vez, la búsqueda también puede realizarse manualmente, es decir, a partir del empleo de una barra de tareas:



FIGURA 6



FIGURA 7

Por ejemplo, si se escribe la palabra “*televisión*” (ver *Figura 7*) –siempre manteniéndonos en la sección correspondiente al destinatario-docente y en el nivel secundario– encontramos, automáticamente, que el sistema selecciona una serie de documentos: si hacemos “*click*” en la categoría “*noticias*”, aparecen dos: la primera señala: “*Presentan nuevos dispositivos móviles con TDA: las compañías de telefonía móvil Movistar y Personal anunciaron el lanzamiento de los primeros dispositivos equipados con señal de Televisión Digital Abierta, en el marco de un acuerdo con el Gobierno Nacional*” (...); por su parte, la segunda, indica: “*Cristina Inauguró 17 nuevas estaciones para TDA. Como parte de las actividades enmarcadas en el Acto de inclusión Digital ‘Más Voces’, ‘Mas Miradas’, ‘Más libres’* (...)”. Está claro que el material guarda relación con aquello que se busca; sin embargo, las noticias aparecen circunscriptas solo a las acciones políticas llevadas a cabo por el gobierno nacional, sin contemplar la participación de otros actores sociales, por lo que aquí se manifestaría un cierto sesgo propagandístico y una mirada restringida de la vida política, social y cultural.

Por otra parte, si se ingresa a la categoría “secuencia didáctica”, encontramos una serie de guías destinadas a los docentes para analizar programas de radio y de televisión:

Guías para analizar programas de radio y de TV

Guía para realizar un correcto análisis de un programa de radios o de televisión.

Mis contenidos Me gusta Compartir

Ver pantalla completa

Guía general para analizar un programa de TV

Tema del programa

Título

Género (noticiero, programa político, programa de entretenimientos)

Participantes

Analice características que le parezcan significativas en estos planos:

- Tipos de imágenes, Relación con los textos
- Gestualidad, ubicación en el espacio y postura de los participantes
- Escenografía, Interiores/Exteriores
- Organización de la información
- Tipo de léxico
- Contrato de lectura, Enunciación
- Función de los presentadores.
- Juego de cámaras, Sintaxis, montaje, planos
- Elementos propios de la pakeo TV
- Elementos reconocibles de la neoTV

Contenido relacionado

Los géneros de la TV y el orden del contacto

Los signos de la TV: lo icónico y lo indicial

Ficha del recurso

Nivel: **Primaria Secundaria**

Área: **Lengua Comunicación**

Tipo de recurso: **Secuencia didáctica**

Etiquetas: **programa de radio género televisivo medios de comunicación**

Autor/es: **Educ.ar**

Idioma/s: **Español**

Fecha de publicación: **28/04/2008**

Editor: **Educ.ar**

Participantes

Analice características que le parezcan significativas en estos planos:

- Organización de la información
- Tipo de léxico
- Contrato de lectura, Enunciación
- Función de los presentadores y otros participantes.
- Matices de la voz, las pausas, tonos, énfasis, ritmo, volumen, túbecos son indicadores
- Efectos sonoros, función.

FIGURA 8

Según lo que observamos en la *Figura 8*, notamos que el documento presenta las características de un “apunte” y no de una “secuencia didáctica” propiamente dicha, debido al carácter informal que el mismo exhibe. En primer lugar, no hay un despliegue de actividades por parte del enunciador que impliquen operaciones como las de argumentar, ejemplificar, elaborar hipótesis, justificar o confrontar ideas. Tampoco tenemos conocimiento respecto de quién es el autor responsable del material (como puede notarse en las zonas paratextuales del recurso el editor mencionado es *Educar*, no una persona física) y no distinguimos referencias bibliográficas que le otorguen cierta legitimidad o autoridad a la presentación del documento. A diferencia de *Introducción a la Comunicación*, en donde la bibliografía cumple la función de explicitar las condiciones de producción del texto, en *Educar* no pareciera apelarse a dicha función, por lo que el efecto de sentido que generarían los materiales didácticos, ostentarían un fuerte carácter objetivo y neutro¹⁴. Pareciera como si la dimensión colaborativa del portal no mereciera ser juzgada por los usuarios.

A su vez, el copete revela una construcción semántica que, a nuestro parecer, no promueve la reflexión o la lectura crítica del material: “*Guía para realizar un*

¹⁴Tal como señala Tosi (2011b: 178), el discurso pedagógico tiende a efectuar tareas vinculadas con el silenciamiento de las fuentes, la eliminación de conceptos teóricos previos, y el ocultamiento de los sujetos responsables del enunciado, con la finalidad de que la explicación sea percibida como “natural”, “experiencial”, “transparente” y no como el resultado de una construcción teórica.

correcto análisis¹⁵ de un programa de radio o de televisión". Respecto de esta titulación, consideramos que es imprecisa, ya que un análisis no puede ser correcto o incorrecto; en todo caso, puede ser más o menos detallado, más o menos profundo, pero –en líneas generales– puede decirse que todo análisis es correcto si se encuentra sustentado en un marco teórico. Asimismo, entendemos que no hay un aprovechamiento significativo del medio, ya que no predominan las imágenes, los colores, los enlaces, los videos, el uso de colores o de "destacados" para distinguir la información y atraer la atención de los receptores. En efecto, la misma se presenta de forma aglomerada, sin la presencia de recuadros o de separadores que le otorguen dinamismo a la lectura, y el tamaño de la letra no varía sustancialmente entre el copete y el cuerpo general.

Si nos dirigimos a los hipervínculos presentes en la misma zona paratextual, encontramos una lógica de funcionamiento y un diseño similar. En la categoría "Los géneros de la TV y el orden del contacto" y en "Los signos de la TV: lo icónico y lo indicial" (ver Figuras 9 y 10 ubicadas abajo), tampoco predominan los enlaces, las imágenes, los videos, el uso de colores o de "destacados" para distinguir la información y atraer la atención de los receptores. En efecto, la misma se presenta de forma aglomerada, sin la presencia de recuadros o de separadores que le otorguen dinamismo a la lectura, y el tamaño de la letra no varía sustancialmente entre el copete y el cuerpo general.



FIGURA 9

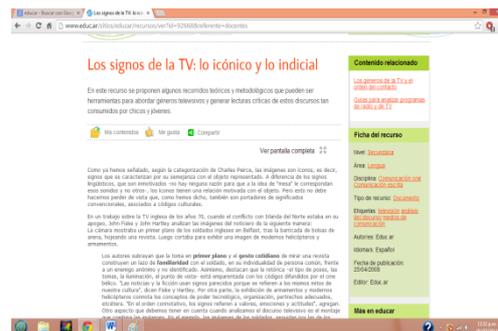


FIGURA 10

También encontramos que los documentos poseen una *ficha técnica*, la cual sintetiza algunos de los datos generales sobre ellos. Aquí se producen algunas falencias en relación con la mixtura de niveles y de áreas curriculares ofrecidas por el portal. Tal como puede observarse, el mismo recurso puede ser utilizado indistintamente en el nivel primario o en el secundario, la materia puede ser Lengua o Comunicación y las palabras "clave" o "etiquetas" giran en torno de los conceptos "programas de radio", "género televisivo" o "medios de comunicación", alcanzando un enfoque teórico-conceptual predominantemente amplio¹⁶.

¹⁵El resaltado es propio.

¹⁶Por otro lado, como ya mencionamos, el autor no es una persona con nombre y apellido sino que es *Educar* y la fecha de publicación del artículo es del 2008, es decir que desde ese período, el material no ha sufrido modificaciones, lo que tratándose del soporte en el que aparece, revela ausencia de

En comparación con *Introducción a la Comunicación*, podríamos señalar que en *Educación*, si bien las posibilidades de interacción y de navegación parecieran multiplicarse, puesto que las acciones de búsqueda se amplían y el destinatario-usuario pareciera recorrer la plataforma sin limitaciones, la supuesta libertad aparece controlada (Scolari, 2008) no sólo por los propios condicionamientos generales que impone la estructura formal del sitio, sino también, por todas las falencias que estuvimos describiendo, las cuales –según nuestro criterio– no promueven un efecto de utilidad sino de dispersión y de falta de organización. Esto favorecería el hecho de que el usuario recurriera a *otras fuentes informáticas* para acceder a los documentos pedagógicos deseados.

La composición interna de *Introducción a la Comunicación*

En lo que respecta a la composición interna de *Introducción a la Comunicación*, podríamos indicar que la misma presenta una lógica discursiva lingüística y extra-lingüística “consecuente” en todas sus secciones. Esta puede dividirse en tres núcleos sistémicos: *la sección de inicio*, *la sección de desarrollo* y *la sección de cierre*. Como puede advertirse fácilmente, dicha configuración estilística se asemeja a la estructura tradicional de una *secuencia didáctica*, en donde la expansión de los contenidos se dinamiza de manera progresiva y gradual, comenzando por una introducción o actividad preliminar, siguiendo por un apartado nuclear o problemático y finalizando con una tarea conclusiva o metarreflexiva. A continuación, exploraremos algunos de estos procedimientos en sus respectivas secciones:

La sección de inicio

En esta sección, los capítulos del manual comienzan con titulares en mayúscula, los cuales presentan, a su vez, una tipografía relativamente grande, aparecen destacados en “negrita” y ubicados en el margen superior izquierdo. Por debajo, hayamos los textos lingüísticos que, a modo de “copetes”, resumen las características conceptuales del segmento y, en el margen inferior derecho, vemos las imágenes principales que, generalmente, están en consonancia con el tema a desarrollar:

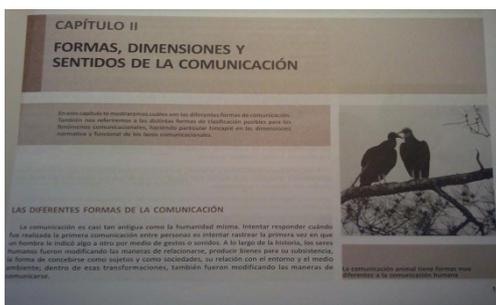


FIGURA 11

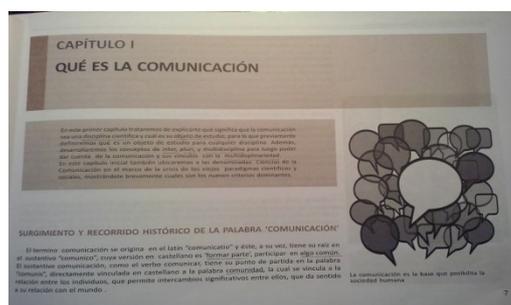


FIGURA 12

El diseño gráfico de *Introducción a la Comunicación* opera de manera similar a la discursividad de la prensa escrita (principalmente en lo que respecta a las primeras planas de los diarios), en la cual podemos identificar segmentos fijos como, por ejemplo, el título principal, la volanta, el copete, la imagen de portada y el epígrafe. Estos mecanismos generan un importante efecto de *organización* y le otorgan cierta *previsibilidad* al manual. Asimismo, los títulos de los capítulos son, generalmente, oraciones unimembres: “Comunicación, cultura y política” (Cap. X), “Comunicación y TICs” (Cap. IX), “Comunicación y expresión” (Cap. XVII), que le brindan a las secciones tres características que son comunes, también, en relación con la construcción de la noticia: *brevedad, generalidad y claridad*.

Las fotografías iniciales de estos apartados suelen variar; a veces son “identificadoras”, otras “testimoniales” o “categorizadoras” y, en ocasiones, suelen aparecer representaciones gráficas sencillas. En general, las mismas se introducen para ilustrar ciertas problemáticas sociales o para abrir interrogantes respecto de fenómenos culturales (entre los cuales podemos destacar, viñetas de historietas que hablan sobre la escritura, fotografías que muestran conjuntos de personas o adolescentes utilizando dispositivos tecnológicos).

A pesar de que los componentes icónicos o indiciales establecen una cierta relación con el tema didáctico a desarrollar y, en algún punto, dan cuenta de algunas problemáticas socio-comunicacionales, en general notamos que no son aprovechadas al “máximo”. Posiblemente, en esta sección sea útil incorporar algunas preguntas, proponer la realización de actividades o formular consignas con la finalidad de “poner en escena” los *saberes previos* de los estudiantes. Esto contribuiría, además, a la construcción de un diálogo más amable entre el enunciador-autor y el destinatario-alumno, ya que generaría un efecto de cordialidad, al permitir que los estudiantes puedan utilizar los conocimientos que provienen de su propia experiencia.

La sección de desarrollo

En esta sección encontramos la explicación central del tema a desarrollar. Según observamos, *Introducción a la Comunicación* presenta segmentos expositivo-explicativos desplegados tanto en el cuerpo del texto como en las zonas paratextuales, una lectura progresiva, continua y lineal, una disposición a caja completa y una dimensión que ocupa gran parte del ancho de página:

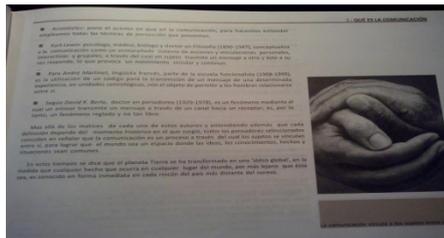


FIGURA 13

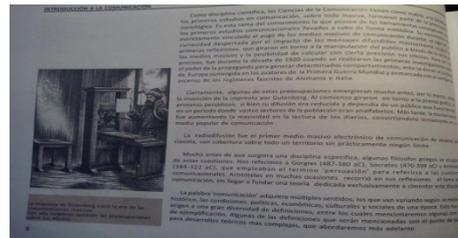


FIGURA 14

En este segmento, no predomina el uso de la *negrita* o de la *bastardilla* (salvo en las secciones donde se ubican los títulos y los subtítulos), pero sí hemos registrado, con frecuencia, el empleo del *punteo* para sistematizar ciertas ideas o conceptos “clave”, el cual funcionaría como una “estrategia de simplificación lingüística”¹⁷ (Tosi, 2010a). Este procedimiento permitiría caracterizar a la figura de un enunciador-maestro *director*, que señala aquellos conceptos que deben ser recordados y memorizados, sin brindar la suficiente autonomía para que el destinatario-alumno reelabore o sintetice los términos por cuenta propia. Dichos mecanismos son utilizados, generalmente, en *cuatro* modalidades distintas:

1. Para sintetizar definiciones (ya sea explicitando o no la voz ajena del discurso).
2. Para distinguir conceptos.
3. Para identificar –diferenciándolas– ciertas características del objeto al que se hace referencia.
4. Para simplificar, resumir y/o relevar las partes más “importantes” del contenido que se quiere enseñar a partir de tomar en cuenta algunos elementos constituyentes de una obra en particular.

De acuerdo con Authier-Revuz (1984), las demarcaciones que se emplean en el texto lingüístico, como por ejemplo, la *negrita*, la *bastardilla*, el *entrecorillado* o en este caso, las *viñetas*, no permiten dar a conocer ciertas expresiones, posiciones, opiniones o juicios de valor del enunciador, sino que son “artificios”

¹⁷En términos de Berstein (2005: 139), el discurso pedagógico, entendido como el “conjunto de reglas y prácticas para la formación y transformación de la comunicación [didáctica]”, tiende a reconfigurar los textos lingüísticos de base a partir de mecanismos que implican tareas semejantes a la *selección*, la *simplificación* y la *condensación*.

que forman parte de la estrategia pedagógica para resumir la información presentada. No obstante, el uso de estos elementos y los efectos de sentido varían de acuerdo al género discursivo en el que se despliegan; en el caso de los manuales escolares, García Negroni *et al.* (2006) afirma que aquellos funcionan para indicarle al alumno, por ejemplo, cuál es el léxico especializado que *debe* aprender y memorizar.

Otra cuestión que resulta significativa en esta sección es la que se corresponde con *la explicitación de la voz ajena*. Como consecuencia de los procesos de transposición didáctica, el discurso pedagógico tiende a recontextualizar los saberes con el objetivo de que los mismos sean incorporados fácilmente por los destinatarios-alumnos. Uno de los mecanismos tradicionales que el manual suele emplear para lograr que la explicación sea percibida como clara y sencilla es la eliminación de las condiciones de producción del texto lingüístico (Hyland, 2000), generando de esta manera, un efecto de transparencia y de objetividad (Chevallard, 1991). Sin embargo, en la actualidad dichos procedimientos se han flexibilizado¹⁸ y “existe un cierto consenso al valorar y considerar a los libros editados recientemente como abiertos y permeables a la incorporación de múltiples voces, en contraposición a los de la generación anterior, que suelen ser caracterizados como monódicos” (Tosi, 2010b: 4-5).

Estos mecanismos se presentan, con mayor frecuencia, en las zonas paratextuales, de cuatro formas distintas:

- 1- A partir de la inclusión de imágenes “identificadoras”.
- 2- A partir de la incorporación de tapas de libros:
- 3- Mediante “fragmentos” de obras escritas por autores vinculados con el campo de la Comunicación:
- 4- O bien, a partir de la explicitación de la voz ajena en el cuerpo “central” del texto lingüístico.

De esta manera, podríamos indicar que las estrategias retórico-enunciativas presentes en *Introducción a la Comunicación* manifiestan una cierta preocupación por subrayar la dimensión polifónica del discurso –al tiempo que buscan hacer visibles las figuras de los científicos–, para posicionarlo como el resultado de una construcción teórica y *no* como un proceso objetivo y neutral. No obstante, prácticamente no hemos registrado, tanto a nivel lingüístico como icónico, la incorporación de discursos latinoamericanos o nacionales (casi todos los teóricos citados provienen de Europa o de Estados Unidos; incluso la mayoría de ellos son hombres). Por ejemplo, no hemos encontrado referencias respecto de intelectuales como Jesús Martín-Barbero, Aníbal Ford, Beatriz Sarlo, Rossana Reguillo Cruz, Renato Ortiz, Néstor García Canclini, entre otros posibles.

¹⁸La flexibilización de estos mecanismos se debe a las reformas propuesta por la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Nacional (2006) y por las tendencias del diseño editorial que incorporaron estrategias “novedosas” en la construcción discursiva de los manuales en zonas o recuadros paratextuales con la finalidad de atraer la atención de los destinatarios.

Esta configuración discursiva construye una visión básicamente “androcéntrica” y, fundamentalmente, “eurocentrista” de la Comunicación en particular, y de las Ciencias Sociales, en general; en términos de Mignolo (2001) se trataría de una organización “geopolítica” del conocimiento, debido a que su circulación funciona de manera similar a la estructura económica capitalista, partiendo desde un *centro* y llegando hacia una *periferia*. Tal como indica el autor, “no solo el capital se extendió paulatinamente en todo el planeta, sino a medida en que lo hacía, con el capital iban juntos formas de pensamiento tanto de análisis y justificación como de crítica” (2001: 16-17). Por este motivo, hasta aquí cabe preguntarse respecto de la incorporación de las múltiples voces ajenas, ¿en qué sentido se construye un discurso en el que tienen cabida posturas y enfoques verdaderamente diferentes? ¿En qué medida se configura un texto lingüístico no-monódico y no-autorreferencial?

Si bien hemos registrado una abundante presencia del discurso ajeno (de manera verbal y visual y ubicado tanto en las zonas centrales como en las zonas paratextuales), es importante señalar que él proviene, generalmente, del ámbito *científico-académico*, resultando limitada la inclusión de otros tipos discursivos, no solo a nivel *genérico* (como por ejemplo, el periodístico, el cinematográfico, el publicitario, el artístico, el jurídico), sino también a nivel *geopolítico* (nacional, latinoamericano, asiático o africano).

Asimismo, en la mayoría de las páginas estudiadas, el empleo del discurso ajeno se utiliza para argumentar sobre una teoría o un concepto (que resulta *doblemente legitimado*, por el saber del teórico citado y por el saber recontextualizado del enunciator), pero no se registran, debates o polémicas que pongan en discusión temas sociales como, por ejemplo, qué es la “cultura” para una corriente u otra, qué significa “dominación” para una postura u otra o qué representa el concepto de “identidad” para un autor o para otro. Es por esta razón, que el destinatario de este discurso parecería necesitar “memorizar” y “repetir” enunciados conceptuales, más que “discutir” o elaborar sus propias interpretaciones de los pasados y presentes debates comunicacionales.

En relación con el empleo de las fotografías, podríamos indicar que las mismas poseen un tamaño similar (son relativamente pequeñas en comparación con el texto lingüístico central), *siempre* se ubican en los márgenes laterales y cumplen la función de ilustrar el contenido o concepto a desarrollar. A menudo, también aparecen imágenes y contenidos relacionados con la expansión de los nuevos medios y las nuevas tecnologías. Sin embargo, el contenido que presentan en relación con este tema parece ser más descriptivo que el que se corresponde con la exposición de otros conceptos teóricos; a la vez suelen ser apartados en los que prácticamente no se incluyen citas o referencias de autores especializados, por lo que el discurso adquiere matices más monódicos y autorreferenciales, posiblemente debido a que se trata de una problemática de escasa trayectoria académica.

Creemos importante recalcar que en esta sección no predominan fotografías o componentes lingüísticos que puedan articularse con el universo cultural de los jóvenes como por ejemplo, películas, videos, revistas, videojuegos, grupos musicales, clubes de fútbol, entre otros objetos posibles de consumo cultural. Esto contribuye a que *Introducción a la Comunicación* construya representaciones más ligadas al mundo adulto que al mundo juvenil.

La sección de cierre

En esta sección, encontramos, al final de los capítulos y bajo la forma de recuadros, una serie de actividades, consignas o guías de preguntas que, en cierta medida, tienden a efectuar una conclusión generalizada del segmento desarrollado. La lógica que opera al interior de este apartado suele variar conforme se avanza en la lectura del manual, es decir, también pretende fomentar –como lo señalamos anteriormente– la construcción gradual del conocimiento.

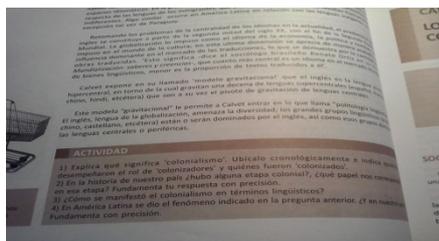


FIGURA 15

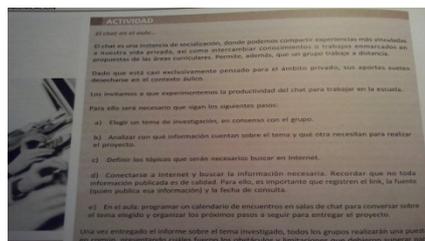


FIGURA 16

Por ejemplo, en las primeras unidades se manifiestan actividades de cierre que apuntan a grados conceptuales de relativo nivel cognitivo y a realizarse de manera individual. En cambio, desde el capítulo *cuatro* en adelante, las tareas propuestas por el enunciador-autor implican actividades que involucran procesos cognitivo-reflexivos más complejos, como “debates”, “producciones”, “dramatizaciones”, entre otros, los cuales, generalmente, deben realizarse de manera grupal:

Si bien las consignas apuntan a la realización de tareas metacognitivas, las mismas no suelen acompañarse de fotografías o de elementos visuales, como por ejemplo, tapas de las primeras planas de los diarios, viñetas de historietas o “capturas” de publicidades o películas, videojuegos y/o películas. Esto permitiría lograr, no solo un trabajo concreto con los objetos de los medios masivos de comunicación, sino también, un cruce teórico-didáctico multidisciplinario (característico de las Ciencias de la Comunicación) entre el discurso pedagógico y otros tipos discursivos como el político, el publicitario, el documental o el cinematográfico. Consideramos, además, que sería interesante reforzar el constituyente icónico-indicial del manual, a partir de la incorporación de colores,

recuadros, mapas conceptuales, diagramas, para optimizar la utilización de este instrumento pedagógico.

La composición interna de *Educar*

En relación con la composición interna de *Educar*, es decir, la que se corresponde con la sección de "Comunicación", vemos que en ella los materiales se expanden, proliferan y se diversifican en torno de *tres grandes campos semánticos*: los contenidos "colaborativos", los contenidos "instructivos" y los contenidos "informativos". Es importante resaltar la idea de que, a diferencia de *Introducción a la Comunicación*, la disposición textual del portal educativo no manifiesta una estructuración *consecuente* –como sí habíamos advertido en el manual–, sino *variable*, con lo que se contribuiría a generar un *efecto de desorganización* relativamente importante. A continuación, exploraremos sus mecanismos de funcionamiento:

Los contenidos colaborativos

Los contenidos colaborativos que se presentan en *Educar* son variados y de naturaleza divergente: videos, weblogs, programas radiales, diseños multimediales, tutoriales para el uso de softwares, entre otros insumos; pero, en términos generales, los une un punto en común: *el uso de la tecnología*. Se trata de recursos que, de una u otra manera, ponen en escena las producciones colectivas realizadas por los estudiantes –de "todo el país"–, a partir del uso de las netbooks, en consonancia con el programa *Conectar Igualdad* y canal *Encuentro*. De esta manera, la consigna pareciera ser el hecho de narrar algunas experiencias escolares promovidas por el uso de las TIC.

Estos materiales pueden dividirse entre las producciones *profesionales* (creadas por *Educar*, en donde se construye la figura de un enunciatario "idóneo") o las *amateurs* (desarrolladas por alumnos, por lo que aquí se construye un enunciatario "inexperto", aunque con cierta tendencia a la profesionalización). A diferencia de *Introducción a la Comunicación*, los jóvenes predominan en casi todas las secciones de la plataforma, como productores, artistas, investigadores, científicos y, en sus realizaciones, la tecnología es el principal elemento *mediador*. Todos los procedimientos discursivos tienen el mismo punto de llegada: construir al sujeto pedagógico como protagonista de la educación y de la historia.



FIGURA 17

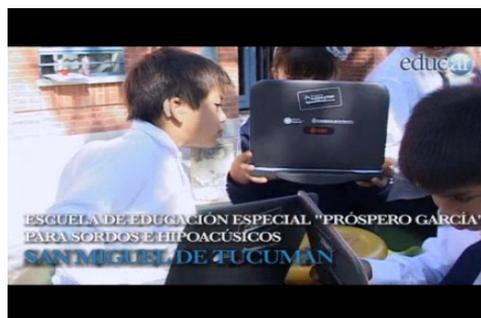


FIGURA 18

Los videos *profesionales* suelen comenzar con planos generales que muestran diferentes paisajes, lugares o fenómenos naturales de la provincia en la cual se sitúa la escuela (usualmente, localizada en el interior del país). Están acompañados, a su vez, por una música que connota el espacio de procedencia y cuya función es la de situar al espectador respecto de ciertas prácticas culturales tradicionales del lugar. Por lo general, también se exhiben planos cortos de los alumnos realizando alguna actividad con las netbooks dentro de la institución (un programa radial, una cortina musical, un sketch televisivo) en articulación con una voz en off fuera de campo (sea de la docente o de algún alumno) que relata las ventajas y los usos de las computadoras en su práctica escolar cotidiana y cómo estos dispositivos perfeccionaron la enseñanza.

Con respecto al segundo tipo de producciones, es decir, las *amateurs*, podríamos indicar que ellas poseen una estética “casera” –debido a que no predominan recursos técnicos variados como encuadres, montajes, sonidos o planos–, y pueden ser desde videos ficcionales hasta programas televisivos que narran problemáticas sociales o barriales, desde la propia óptica de los estudiantes. En general, estos materiales suelen estar acompañados de hipervínculos localizados en las zonas paratextuales que apelan directamente al destinatario-alumno y lo incitan a realizar actividades similares, ya que los títulos indican expresiones como: *¿Querés hacer tu propio programa?*, *Audacity* [programa de edición de audio y video], *“Los jóvenes productores de medios culturales”*, *“estudiantes mendocinos construyeron un aerogenerador para una escuela albergue”*, entre otros.

En estos documentos, encontramos, principalmente, dos condicionamientos, uno relativo al dispositivo y otro al efecto de sentido que se construye: por un lado, a nivel estructural, notamos que los contenidos se encuentran duplicados (a veces, aparecen en la sección de “experiencias”, otras veces en “noticias” o en el módulo “proyecto”, generando, como ya lo advertimos, un importante efecto de *desorganización*), por otro lado, a nivel semántico notamos que hay una sobredimensión de la escuela de gestión pública, excluyendo, por ejemplo, colegios de gestión privada, ámbitos de educación no-formal (como los bachilleratos populares) u otros espacios educativos alternativos, tales como las

escuelas de reingreso o los institutos de formación de jóvenes y adultos. Si bien subyace una estrategia discursiva propensa a la “democratización” y a la “diferencia”, la heterogeneidad y pluralidad que el portal intenta manifestar es más bien aparente, ya que se muestra dinamizando una verdad homogénea e irrevocable.

Los contenidos instructivos

Los contenidos “instructivos” que hemos agrupado se encuentran dirigidos, principalmente, al destinatario-docente y suelen presentarse dentro de las categorías “actividades” y “secuencias didácticas”, o bien, en los segmentos “colección” y “manual/tutorial”. Entre ellos, podemos destacar video-tutoriales, pautas para la realización de trabajos prácticos, guías de preguntas o actividades, modelos de evaluación, entre otros materiales didácticos. En términos de Werlich (1975), se trata de tipos textuales que, dada su coherencia y completitud, aparecen estructurados en torno de una base temática directivo-descriptiva común, cuya principal finalidad reside en brindar indicaciones futuras, sugerencias o regular el comportamiento pedagógico de los enunciatarios.

Los géneros periodísticos. La noticia

Este recurso propone un abordaje de los géneros discursivos propios de la prensa y de la noticia en particular, como parte un conjunto de actividades para trabajar en el aula los textos que se producen y circulan en la esfera de la actividad periodística.

Actividad 2: la noticia

Luego de la actividad anterior –que podrá servir para la presentación general del tema, en caso de que lo consideres necesario–, los alumnos podrán empezar a concentrarse en cada uno de los géneros periodísticos. Es recomendable que en primera instancia trabajen con los géneros del periodismo tradicional, de manera que se familiaricen con los formatos textuales, para luego pasar a explorar el terreno de la prensa on line y producir textos digitales.

En cuanto al primero de los géneros periodísticos que te proponemos abordar, podrás realizar una actividad secuenciada:

Paso 1
En primer lugar, podrás indicarle a tus alumnos que observen la presentación *Características y estructura de la noticia*.

Paso 2
A partir de la información que allí se brinda, podrán seleccionar un grupo de noticias en papel y analizar sus rasgos.

Paso 3
Luego, podrán realizar una búsqueda digital para cotejar las diferencias y similitudes que presenta este género periodístico en cada uno de los soportes: extensión, lugar del destinatario, actualización del contenido, complemento del texto no solo con imagen fig, etc.

Paso 4
Finalmente, podrás invitar a los alumnos a participar de Wikinoticias. Se trata básicamente de una wiki especializada en noticias, es decir, en donde los usuarios pueden publicar, leer y comentar noticias. En cuanto a la información necesaria para realizar este trabajo, podrás consultar artículos para conocer qué es una wiki y ver un video explicativo junto a tus alumnos: en inglés o español a [Castellano](#). También será útil que los alumnos naveguen el sitio de Wikinoticias para comprender su funcionamiento y se informen sobre cómo publicar.

En cuanto a los contenidos, tendrán que aplicar en esta etapa de trabajo lo que hayan aprendido sobre la redacción de noticias: seleccionar información, procesarla, transformarla en un texto propio, editar la nota y publicarla. Por otra parte, mediante el uso de esta herramienta, lograrán un acercamiento profundo a los aspectos formales de los textos digitales y, simultáneamente, comenzarán a familiarizarse con el lenguaje de la Web 2.0. El video *Web 2.0: la revolución social de Internet* te permitirá tener más información sobre este tema.

FIGURA 19

Como puede verse en las capturas presentadas reflejadas en la *Figura 19*, en la mayoría de estos recursos, el texto lingüístico ocupa gran parte del ancho de página y no predominan los colores, los videos, los recuadros o el uso de “destacados” para resaltar ciertas ideas o conceptos “clave” –la información se despliega de manera similar a un libro de texto convencional–, por lo que el discurso se asemejaría al académico-científico.

En este segmento detectamos varios problemas: por un lado, –tal como lo manifestamos en el párrafo anterior–, nuevamente los recursos se exhiben tanto en una categoría como en otra; a su vez, en oposición a la configuración discursiva presente en *Introducción a la Comunicación*, en *Educar* las actividades no están acompañadas de un texto lingüístico expositivo-argumentativo que permita identificar la coherencia de la consigna y tampoco se tiende a explicitar las condiciones de producción del material didáctico, es decir, no encontramos las

referencias bibliográficas correspondientes. Por otro lado ¿Cómo se aprovecha la interactividad del medio? ¿Dónde hallamos los videos, los hipervínculos, las imágenes, los colores, las notas de interés, los videojuegos que permitan “explotar” el carácter indicial y simbólico del dispositivo? ¿En qué se diferencia una presentación de este estilo con la efectuada en un formato impreso? ¿Por qué como docentes elegiríamos un material de estas características para trabajar con los alumnos? Asimismo, ¿quién es el productor de este material? ¿Cuál es la legitimidad del mismo si no tenemos información respecto de sus autores?

Los contenidos informativos

Los contenidos informativos pueden dividirse en dos *subgrupos*: aquellos vinculados con ciertos eventos o actividades de interés que tienen una finalidad pedagógica “implícita” (como por ejemplo, entrevistas, noticias, agenda, recursos especiales) y aquellos relacionados con aspectos estrictamente teóricos o conceptuales, que tienen una fundamentación pedagógica “explícita” (entre ellos, podemos destacar documentos, videos, infografías o libros digitalizados).

La mayoría de los documentos presenta características expositivo-argumentativas, reúne temas variados y, en cierto sentido, trata la relación entre la comunicación y los medios masivos (entre los cuales se hallan los géneros discursivos, la televisión, la radio, las nuevas tecnologías y su impacto en los procesos de informatización), pero no posee una etiqueta temática más general que las aglutine, lo que permitiría construir una lectura organizada. Por otro lado, en general, son materiales que no cuentan con referencias bibliográficas; en este sentido, el discurso se vuelve monódico y autorreferencial y, en gran parte de ellos, no se recurre a la utilización de videos o imágenes para facilitar el proceso de comprensión del texto. También notamos que a nivel temático prevalecen contenidos “aplicacionistas” y no se destacan debates o polémicas ni tampoco corrientes de pensamiento que se presenten como fuentes teóricas originarias de la Comunicación. A su vez, no hemos encontrado actividades o consignas que se desprendan de los textos lingüísticos y que tengan por función acentuar el carácter pedagógico del medio.

En *Educar* también se encuentran videos en los que suele entrevistarse a especialistas, empresarios o investigadores reconocidos, quienes brindan su opinión, generalmente, sobre el impacto de las nuevas tecnologías o los nuevos medios. Sin embargo, los principales condicionamientos operantes en estos recursos son, por un lado, su baja calidad técnica y, por el otro, su tendencia a visibilizar voces nacionales, ignorando por ejemplo, autores latinoamericanos o internacionales. Asimismo, los temas están vinculados, comúnmente, con el uso de las TIC en el aula, por lo que la representación de la Comunicación asume un carácter fuertemente instrumentalista. Algo similar ocurre con los contenidos audiovisuales incorporados: por ejemplo, ciertos libros digitalizados o videos que narran la historia de algunos medios como la radio guardan una estrecha relación

con la Comunicación, pero aparecen restringidos *solo* al ámbito nacional, al tiempo que no manifiestan temáticas vinculadas con los intereses juveniles de los estudiantes sino que forman parte del universo temático de los adultos.

Hasta aquí, cabe preguntarse, ¿a qué responde esta lógica? ¿Por qué prevalecen ciertos recursos didácticos y no otros? *Educación* no pareciera ser un *simple* portal en el cual se depositan insumos para ayudar a los docentes y a los alumnos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; actúa también como un modelador de conducta en el que se construye una identidad socio-escolar homogénea, sin matices, uniforme, y en la cual se define, a su vez, cómo debe ser y cómo no debe ser la educación.

A modo de cierre: síntesis de los rasgos problemáticos evidenciados, inquietudes para abrir el debate

A lo largo de este artículo, hemos intentado describir el funcionamiento discursivo de un libro de texto y de un portal educativo de comunicación con la finalidad de relevar y comparar algunas de las principales estrategias retóricas, temáticas y enunciativas que los caracterizan. Tal como propusimos al inicio de la investigación, entendemos que con la emergencia de nuevas plataformas digitales destinadas a la educación, es necesario analizar no solo los contenidos que allí se manifiestan, sino también los mecanismos formales bajo los cuales son presentados. Al respecto, pensamos que la sociosemiótica constituye un adecuado marco teórico-metodológico para abordar esta problemática, dado que puede ocuparse del estudio del "funcionamiento del sentido en relación con los mecanismos de base de la sociedad" (Verón, 1995: 15) y de los modos en que los medios (es decir, el dispositivo y las prácticas que regulan su utilización) condicionan los comportamientos sociales y construyen lo real, al que se entiende como todo aquello que puede ser pensado en una comunidad, es decir, construido al interior de la semiosis (Verón, 1993 [1988]).

En relación con la estructura general que presentan ambos dispositivos, notamos que en la portada de *Introducción a la Comunicación* predomina una fuerte presencia de la dimensión expresiva de la Comunicación, excluyendo otro tipo de actividades sociales y culturales, y restringiéndola a "capacidades" o "habilidades" que se constituyen como prototípicas de la interacción humana. Por el contrario, hacia el interior del manual, el discurso asume una impronta básicamente "institucional", sin otorgarle el suficiente lugar a prácticas políticas, económicas, históricas culturales, artísticas y/o sociales.

Debemos destacar que si bien *Introducción a la Comunicación* presenta una variedad de recursos paratextuales, que le otorgan organización y previsibilidad, el estilo que configura sus páginas es "sobrio" y "apagado", por lo que no reconocimos un trabajo de interpelación por "capturar" el interés de los lectores. Por otra parte, la bibliografía se encuentra desactualizada, la presencia de material

sobre nuevos medios es escasa y la articulación del texto escolar con Internet es prácticamente nula.

A diferencia de *Introducción a la Comunicación*, la estructura retórico-enunciativa de *Educar* se expande y se complejiza, por lo que ya no podríamos afirmar que la misma presenta un formato secuenciado y organizado sino, por el contrario, *aleatorio, variable y desorganizado*, lo que influye en la construcción de un destinatario –en principio, más “dinámico” y “capaz”–, sujeto a las vertiginosas transformaciones de la red. No obstante, encontramos una serie de condicionamientos que a nuestro criterio impedirían un uso significativo de la plataforma, entre ellos, el hecho de que los contenidos permanecen organizados en función de criterios “cuantitativos” y no “cualitativos” y que los mismos se repiten en los distintos niveles y áreas de conocimiento. A su vez, el modo de estructuración de la información presenta un carácter “precario” y “variable” (no se explota con intensidad su carácter hipervincular), las referencias bibliográficas son indiferentes así la explicitación de las condiciones de producción de los materiales. Según nuestro criterio, esto conllevaría una lectura dispersa y superficial, a la vez que induciría a que los usuarios utilicen otras herramientas de búsqueda, como *Google* o *Yahoo*.

Con respecto a la organización interna que presentan ambos medios, podemos señalar que en *Introducción a la Comunicación* aparece una cierta preocupación por subrayar la dimensión polifónica del discurso (al exhibirlo como el resultado de una construcción científica) en función de contrarrestarlo con la antigua versión del manual escolar que manifestaba la información de manera monódica, objetiva y autorreferencial. Sin embargo, prácticamente no hemos encontrado discursos provenientes del ámbito latinoamericano o nacional; tampoco se han desarrollado una diversidad de géneros discursivos, limitándose únicamente al científico-académico.

Un rasgo problemático que caracteriza al sitio *Educar* es que la Comunicación asume un fuerte carácter instrumental, al asociarla únicamente con el uso de las TIC en el aula, lo que produce una mirada sumamente restringida de la disciplina, a la vez que no le otorga especificidad respecto de otras áreas educativas de las Ciencias Sociales. Si bien hemos encontrado una serie de contenidos audiovisuales que, en ocasiones, guardan relación con la Comunicación (ciertos libros digitalizados o videos que narran la historia de algunos medios como la radio), notamos que éstos aparecen acotados solo al ámbito nacional, al tiempo que no manifiestan temáticas conectadas con los intereses juveniles de los estudiantes sino que forman parte del universo adulto. Por otra parte, notamos que la herramienta de *filtro* utiliza categorías vinculadas con “acciones” y no con “conceptos”. Dijimos, en este caso, que las estrategias efectuadas son sumamente interesantes, puesto que la construcción del destinatario varía considerablemente en comparación con *Introducción a la Comunicación*, en la medida en que se trata de una figura que aprende cosas diversas. Si bien, entonces, coincidimos con esta última toma de partido por parte del sitio,

sugerimos extender los elementos de búsqueda también a saberes teóricos –tal como lo hace el manual escolar– con la finalidad de incrementar la participación de diversos receptores que poseen necesidades pedagógicas variadas.

Si partimos del supuesto de que actualmente los medios configuran y moldean subjetividades e identidades específicas entendidas en un sentido amplio, es decir, no solo desde una perspectiva técnica sino también desde una perspectiva social, habría que profundizar en la dimensión discursiva de estas nuevas plataformas y en las apropiaciones futuras que los actores hagan de ellas con el objetivo de facilitar y promover los procesos de inclusión tecnológica de manera significativa para *todas* las comunidades educativas, en sus diferentes grados y matices: “El tema a resolver es entender las características de la *Nueva Era* que acaba de nacer y que madura aceleradamente. Y saber enseñar, desde hoy (...) los conocimientos necesarios para los que van a ser los protagonistas futuros del desarrollo” (Aguar, 2007: 119).

Referencias bibliográficas

- AGUIAR, Henocho (2007). *El futuro no espera. Políticas para desarrollar la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- ALVARADO, Maite (1994). "Paratexto", en *Enciclopedia Semiológica*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Eudeba.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1984). "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", en *Langages*, N° 73. París, SEDES, pp. 98-111.
- BARTHES, Roland (1986 [1982]). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- BERNSTEIN, Basil (2005 [1975]). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1993). "Análisis del discurso y educación", en *Documento DIE*, N° 26. México D.F., Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- CASETTI, Francesco y ODIN, Roger (1990). "De la paléo- à la néo-télévision. Approche sémio-pragmatique", en *Communications*, Vol. 51, N° 1. Catalunya, Universitat de Girona, pp. 9-26.
- CHARTIER, Anne-Marie y HÉBRARD, Jean (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: FCE.
- DUEK, Carolina (2013). *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis (2010). "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital", *Actas del VI Foro latinoamericano de educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- GARCÍA NEGRONI, María; ESTRADA, Andrea y RAMÍREZ GELBES, Silvia (2006). "Polifonía y objetividad. Las no coincidencias del decir en el abstract científico", en *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Vol. 3, Tucumán, FFyL-UNT, pp. 378-389.
- HYLAND, Ken (2000). *Disciplinary discourses, Social Interactions in academic writing*. London: Longman.
- JENKINS, Henry (2008 [2006]). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nueva York: University Press
- JOHNSON, Egil (1996 [1993]). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. 2006. Congreso de la Nación Argentina, Argentina. Disponible: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

MIGNOLO, Walter (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones El Signo.

PEIRCE, Charles Sanders (1978). *Fragmentos de la ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

SABICH, María Agustina (2015). "El discurso pedagógico en tiempos de Internet. Aproximaciones sociosemióticas al estudio de los portales educativos", en *Tonos Digital*, N° 29. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 1-27.

SCOLARI, Carlos (2012). "El texto DIY (Do It Yourself)", en *Medios y artes en la era de la producción colaborativa*. Buenos Aires: La Crujía.

SCOLARI, Carlos (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

STEIMBERG, O. (1993). *Semiótica de los Medios Masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires: Atuel.

PÉREZ-TORNERO, José (2008). "La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática", en *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, N° 31, Vol. 16. Huelva, Grupo Comunicar, pp. 15-25.

TOSI, Carolina (2011a). "El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos", en *Revista Lenguaje*, N° 39. Cali: Universidad del Valle, pp. 469-500.

TOSI, C. (2011b). "Puesta en escena discursiva y ethos pedagógico. Acerca de la subjetividad y la polifonía en libros de texto de Secundario", en *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Editoras del Calderón, pp. 151-186.

TOSI, Carolina (2010a). "Los mecanismos de incorporación del léxico disciplinar en manuales escolares de secundario. Un enfoque polifónico-argumentativo", en *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza, Castel y Cubo Editores, pp. 226-231.

TOSI, Carolina (2010b). "Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos", en *Álabe*, n° 2. Almería, Ediciones Nuevos Rumbos, pp. 1-22.

VERÓN, Eliseo (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

VERÓN, Eliseo. (1995 [1984]). "Semiosis de lo ideológico y del poder". La mediatización. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC.

VERÓN, Eliseo (1993 [1988]). *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

WEINRICH, Harald (1975). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

WERLICH, Egon (1975). *Typologie der Texte*. München: Fink.

Corpus de análisis

COM, Sergio; MOREL, María y ACKERMAN, Sebastián (2012). *Introducción a la Comunicación*. Buenos Aires: Aula Taller.

Portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación *Educ.ar*. Disponible [en línea]: <http://www.educ.ar/>