

La escuela se narra a sí misma

Análisis del discurso de los sitios web de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires

Autor:

Landau, Mariana

Tutor:

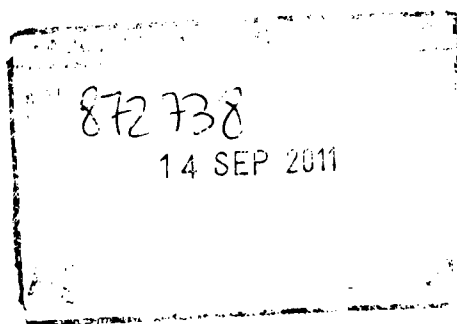
Pardo, María Laura

2011

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Análisis del Discurso.

Posgrado

Tesis
18.2.6



Tesis

LA ESCUELA SE NARRA A SÍ MISMA
ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS SITIOS WEB DE LAS
ESCUELAS PRIMARIAS DE LA
CIUDAD DE BUENOS AIRES

Autora: Mariana Landau

DNI 21115037

Directora: Dra. María Laura Pardo

Co-director: Dr. Mariano Palamidessi

Maestría en Análisis del discurso

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Septiembre de 2011

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

UNIVERSITY OF CALIFORNIA	
LIBRARY	
	427-331
	TESIS 18-2-6

Tesis

LA ESCUELA SE NARRA A SÍ MISMA
ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS SITIOS WEB DE LAS
ESCUELAS PRIMARIAS DE LA
CIUDAD DE BUENOS AIRES

Autora: Mariana Landau

DNI 21115037

Directora: Dra. María Laura Pardo

Co-director: Dr. Mariano Palamidessi

Maestría en Análisis del discurso

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Septiembre de 2011

Agradecimientos

Esta tesis constituye un cierre de un largo proceso de cambio, crecimiento y enriquecimiento personal. Proceso que comenzó con el inicio de la Maestría donde mi interés inicial por comprender y estudiar algunos procesos vinculados a la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación se transformó en la entrada al campo de los lenguajes y los discursos.

Mi primer agradecimiento está dirigido a mi directora, la Dra. María Laura Pardo. Laura no solo me abrió las puertas a nuevos conceptos teóricos, me inició en las reglas del campo académico y alimentó mis inquietudes mostrándome una y otra vez que el texto dice mucho más que el contenido.

El segundo gran agradecimiento es para mi co-director, el Dr. Mariano Palamidessi. Mariano me ayudó a transitar un camino profesional diferente. Me abrió puertas a nuevos espacios. Abrió mi mente a nuevos interrogantes, miradas y perspectivas.

Ambos, dejaron marcas en mi formación académica y profesional. Me formaron con un desinterés y generosidad inigualables. Me mostraron un ejemplo de trabajo arduo, sistemático y tenaz. Y me acompañaron afectivamente en los momentos que los necesitaba.

Un conjunto de personas que me ha acompañado en éste y en muchos proyectos más en estos años: Mónica Pini, Marta Libedinsky, Alejandro Vainer, Virginia Ginocchio, los compañeros del Ministerio, los amigos y las amigas, a los colegas de la Carrera de Ciencias de Comunicación.

Un agradecimiento a mis compañeros de la Maestría, compañeros de la travesía. Con muchos de ellos compartimos momentos muy agradables. Y a Elvira Arnoux que comandó esta expedición. Su presencia le brinda a la Maestría una identidad y una pertenencia particular.

Quiero agradecer a mi familia: mamá, papá, hermanos, cuñados y sobrinos. Por último, quiero mencionar a la hermosa familia que en forma paralela a la Maestría construimos junto a Gustavo quien me ha apoyado en todo momento para llegar a este instante y con quien dimos a luz a las personitas más importantes de mi vida: Sophie y

Natalie. A ellos va dedicada esta tesis por todo el amor, la fuerza y el entusiasmo que me brindan día a día.

INDICE

1. Introducción.....	5
2. Estudios precedentes y supuestos teóricos que guían la investigación.....	11
3. Metodología, Marco teórico y Corpus.....	59
4. Análisis de las páginas de inicio de los sitios web de las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde una perspectiva multimodal.....	113
5. Análisis de las historias de las escuelas publicadas en los sitios web institucionales	129
6. Conclusiones.....	173
7. Bibliografía.....	183

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN

Empezar una conferencia, o mejor dicho, un ciclo de conferencias es un instante crucial, como cuando se empieza a escribir una novela. Es el instante de la elección: se nos ofrece la posibilidad de decirlo todo, de todos los modos posibles; y tenemos que llegar a decir algo, de una manera especial.

Italo Calvino (*Seis propuestas para el próximo milenio*)

Las industrias culturales fueron escenario de una serie de transformaciones durante las últimas décadas. Por un lado, la homogeneidad y la estandarización perdieron protagonismo frente a formas más diversificadas de producción y reproducción de productos culturales. Por otro, el lenguaje se ha visto atravesado por un proceso de tecnificación. Los objetos de intercambio son cada vez más de tipo semiótico, incluso aquellos que no son específicamente de tipo cultural. La sofisticación y la manipulación de los signos en el campo de los medios masivos de comunicación han generado la aparición de nuevas prácticas discursivas relativas a los distintos soportes comunicacionales. Es decir que “se ha producido una lingüificación de los productos y una mercantilización del lenguaje” (Fairclough, 1998: 42). Esta problemática parece haberse complejizado aun más a partir de la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que se han multiplicado los canales de comunicación y los modos semióticos a través de los cuales se construyen los mensajes. La ubicuidad de los artefactos digitales ha atravesado la vida cotidiana de las personas, hecho que acarrió la reproducción de los

recursos simbólicos del nuevo orden social a través de nuevas formas discursivas (Noblía, 2008).

En este contexto, los sitios web de las escuelas constituyen un nuevo tipo de práctica discursiva en la que las instituciones deben textualizar sus prácticas. La puesta en discurso de esta narración identitaria se realiza a través de la búsqueda de la diferencia respecto de las otras instituciones educativas. Dicho fenómeno es consistente con las políticas educativas de las últimas décadas, tendientes a que las escuelas públicas construyan sus propios proyectos y se diversifiquen en función de las metas educativas que quieran alcanzar.

Esta orientación de la política educativa se distancia de las líneas que constituyeron la matriz del sistema educativo argentino entre fines de siglo XIX y principios de siglo XX. En sus orígenes, el Nivel Primario adoptó una perspectiva homogeneizante de las identidades, los sujetos y las prácticas educativas que se desarrollaban en el interior de las instituciones educativas. Sin embargo, a lo largo del siglo XX, el sistema educativo se ha ido haciendo más complejo, diferenciado y segmentado. A partir de la década de 1950, el ámbito privado ha ido incrementando progresivamente su autonomía. Este proceso se desarrolló a través de la asignación de subsidios por parte del Estado, de la posibilidad de acreditar los estudios sin control por parte de organismos oficiales y de la facultad para dictar sus propios planes de estudio, entre otros aspectos. En la década de 1990, en el marco de las políticas neoliberales, la diferenciación dentro del sistema público aparece como un objetivo por lograr. Inspiradas en las investigaciones desarrolladas en la década del '80 (Braslavsky, 1985) que señalaban la segmentación del sistema y la creación de circuitos diferenciados en función de los distintos niveles socio-económicos, las políticas de los '90 tendieron a criticar fuertemente las miradas homogeneizantes y en particular, las políticas universalistas.

Por lo tanto, la proliferación de los sitios web de las escuelas se encuentra fuertemente articulada con los cambios sociales ocurridos a partir de la caída del Estado de Bienestar y de la aparición de estrategias de mercado en el

espacio educativo, no solo en el ámbito privado sino también en la esfera pública.

Durante las últimas décadas, en la Argentina las escuelas han sido objeto de distintos programas y proyectos de inclusión de tecnologías en las aulas. La iniciativa más importante ha sido el portal Educ.ar; pero en la década de 1990 también se implementaron distintos planes en el marco de proyectos de financiamiento internacional como el Plan Social Educativo y el PRODYMES II. El año 2011 encuentra a la Argentina comprometida con distintas iniciativas tendientes a la inclusión de tecnologías en las escuelas. En primer lugar, a través del Programa Conectar Igualdad, en la Educación Secundaria se están distribuyendo *netbooks* en la modalidad 1 a 1, es decir, en la que a cada alumno le corresponde una computadora. En segundo lugar, varias provincias como San Luis y Río Negro, entre otras, junto con la Ciudad de Buenos Aires han implementado distintos proyectos tendientes a la distribución de dispositivos portátiles en las escuelas primarias y a lograr una mayor integración de los lenguajes digitales en las propuestas de enseñanza. En tercer lugar, la Argentina transita por primera vez en su historia una política de producción audiovisual de tipo cultural destinada a público escolar. A través del canal Encuentro, en un primer momento, y luego mediante Paka-Paka, el Estado Nacional se ha posicionado como productor de contenidos educativos escolares y no escolares. Más allá del programa Telescuela Técnica, que fue emitido durante más de 30 años y que dejó de emitirse a principios de la década de 1980, de los programas televisivos de UBA XXI en los primeros años del retorno de la democracia y de algunas iniciativas aisladas, hasta la actualidad la Argentina no había tenido una política sistemática y sostenida de producción de contenidos educativos para público escolar.

Por lo tanto, el contexto en el que se enmarca la presente tesis es de un fuerte énfasis por parte del Estado y de la sociedad en su conjunto por integrar los lenguajes digitales en el sistema educativo. Bajo estas iniciativas subyacen una serie de representaciones acerca de las funciones, objetivos y finalidades de la institución escolar y de los sujetos que la habitan. Los discursos que de allí emanan pueden ser conceptualizados como instrumentos de gobernabilidad.

Además, asistimos a una multiplicación de agencias, lógicas e intereses en la que los Medios Masivos de Comunicación tienen un rol fundamental en la producción de discursos acerca de la inclusión de tecnologías en la enseñanza. Estos discursos se encuentran atravesados por los intereses de los grupos multimedia que encuentran en el sistema educativo un importante mercado. Sin embargo, consideramos que un abordaje de las tecnologías digitales en educación no debe centrarse en el “impacto” de las tecnologías en las prácticas educativas, es decir, en una supuesta relación unidireccional en la que la tecnología aparece como agente del cambio y las prácticas educativas se “adaptan” más o menos creativamente a ellas.

Las escuelas se apropian, reformulan y adaptan las políticas oficiales y los discursos que circulan en la sociedad a su propia cotidianeidad. En este proceso, también hacen propios algunos de los discursos que acompañan a estas prácticas. Así, las escuelas no solo han sido objeto de las políticas nacionales y provinciales, sino que muchas de ellas han desplegado denodados esfuerzos por integrar las tecnologías digitales en sus tareas cotidianas. En las últimas décadas, en el ámbito de las escuelas públicas, las Cooperadoras han ejercido un rol importante en la compra de equipamiento, en la contratación de personal para el dictado de cursos como para el soporte técnico y la conectividad. En este marco, muchas de ellas han desarrollado sus sitios web institucionales. En forma paralela, muchos Ministerios de educación provinciales han destinado un espacio para su alojamiento y/o difusión en sus portales.

Así, esta tesis parte del supuesto de comprender al campo de las tecnologías en la enseñanza como un espacio complejo con diversos dominios en su interior que se entrecruzan pero no se solapan. Uno de estos dominios refiere a la construcción, sostenimiento y actualización de los sitios web institucionales. Allí se pueden visualizar ciertos aspectos de las ideologías sobre la escolarización que atraviesa a cada una de las instituciones.

El universo de “lo decible” en los sitios web se encuentra acotado por el interdiscurso. Éste marca los límites entre lo probable y lo posible. En estos

discursos es posible observar las formas legítimas de transmisión del conocimiento, los saberes que poseen mayor jerarquía y las características de los sujetos pedagógicos que habitan en la escuela, entre otros aspectos. Los sitios web escolares interpelan a los sujetos educativos, ya que en estos textos se puede observar como los actores de la comunidad escolar son construidos a lo largo del discurso como destinatarios y son descriptos a través de su mención en los textos escritos o en fotografías que visualizan la actividad de la institución. “Las identidades de los sujetos se forman ahora en procesos internéticos e internacionales”, como afirma García Canclini (2004: 161).

Analizar críticamente los discursos actuales y plantear públicamente distintas alternativas permitirá debatir los sentidos de la escolarización y de la sociedad en su conjunto en un futuro cercano. Sin embargo, la crítica de los discursos vigentes debe incluir alternativas discursivas. Este planteo implica no solo centrarse en el presente sino poder “diseñar facetas lingüísticas/discursivas de los futuros sociales” (Fairclough, 1998: 39).

El objetivo de la presente tesis se enmarca en esta perspectiva. Se propone analizar las características que asume el discurso de los sitios web de las escuelas primarias referenciados en el portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de mostrar la forma en que se construye discursivamente la identidad institucional a través de los distintos recursos textuales (Bernstein, 1998). Para ello, de los sitios web se analizarán la página de inicio y la correspondiente a la historia.

Para el estudio de las páginas de inicio de los sitios se utilizarán las estrategias analíticas de los enfoques multimodales (Kress y van Leeuwen, 2001; Ventola, et al., 2004). Para analizar las estrategias discursivas más utilizadas por las escuelas para narrar su historia en los sitios web institucionales el trabajo recurre a la perspectiva tripartita de la Semiótica Social (Halliday, 1998), a algunas herramientas metodológicas del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1998; 2003) y a las conceptualizaciones de Lakoff y Johnson (1980) acerca de la metáfora.

En el capítulo 2 sistematizamos una serie de investigaciones que se han desarrollado en la Argentina, en Iberoamérica y en el marco de la corriente anglosajona de los estudios del discurso sobre los sitios web escolares, y presentamos los enfoques privilegiados en los que se ha estudiado este objeto y las vacancias que sobre él existen en la actualidad. Posteriormente, se describe el marco teórico en el que se encuadra la presente investigación.

En el capítulo 3 se establece el marco metodológico que atraviesa a la investigación. Al incluirlo, nos propusimos analizar nuestro objeto de estudio desde un enfoque discursivo: se esbozan los puentes que permiten articular este campo disciplinar con la producción de conocimiento educativo y los diálogos con los estudios de evaluación de sitios web en general, básicamente con los estudios de usabilidad. El capítulo continúa con una descripción del corpus por analizar. Así, se comparte cómo los sitios web escolares de la Ciudad de Buenos Aires no constituyen un fenómeno aislado sino que materializan una realidad extendida en la Argentina. También se visualizan los diferentes circuitos de circulación de la información entre las escuelas privadas y las públicas.

El análisis se compone de los capítulos 4 y 5. En el primero de ellos analizamos la página de inicio de los sitios web de las escuelas públicas primarias de la Ciudad de Buenos Aires alojados y/o referenciados en el portal del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A través de una perspectiva multimodal, damos cuenta de los formatos más recurrentes en la organización de la información. En el capítulo 5, se categorizan los relatos en los que las escuelas narran su historia con el fin de dar cuenta de las representaciones discursivas en torno a la escolarización que allí se plasman.

Por último, en el Capítulo 6 planteamos una serie de conclusiones que sintetizan los ejes conceptuales estudiados y abordados en la presente Tesis. Al mismo tiempo, se abren nuevos interrogantes y alternativas de indagación, que invitan a ser profundizadas por nuevos desarrollos de este objeto de estudio.

CAPÍTULO 2

ESTUDIOS PRECEDENTES Y SUPUESTOS TEÓRICOS QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el escenario teórico para el análisis de los sitios web de las escuelas. En primer lugar, se delinea un relevamiento de los estudios, investigaciones y trabajos en general que abordan temáticas relacionadas con los sitios web escolares, desde la Comunicación, la Educación y la Lingüística, tanto en Argentina como en Iberoamérica, así como también en el campo anglosajón. En segundo lugar, se esboza un marco teórico para situar la problemática de los sitios web en los discursos en torno al derrotero de la institución escolar y, en particular, en torno a la alfabetización. Se incluye un relevamiento de los estudios sobre la pantalla como dispositivo, de los estudios del discurso en relación a la Multimodalidad, de la perspectiva crítica en Educación, además de las investigaciones sobre alfabetización, específicamente en relación con la escuela.

1. ESTUDIOS PRECEDENTES

En este apartado nos proponemos realizar un estado del arte de la investigación sobre sitios web escolares como espacios de narración identitaria de las instituciones educativas. Dado el enfoque analítico que hemos adoptado, en el

cual consideramos como objeto de estudio tanto el contenido como las formas de comunicar, es pertinente rastrear la producción académica del campo educativo, comunicacional y lingüístico. Esta aproximación nos permitirá mostrar la significancia del objeto y las perspectivas analíticas más recurrentes en su abordaje.

El relevamiento se realizó en base a tres dimensiones: 1) la producción en Argentina, 2) la producción en el ámbito iberoamericano y 3) los sitios web en el marco del Análisis Crítico del Discurso.

1.1 La investigación en Argentina sobre sitios web escolares

Para dar cuenta de la investigación sobre sitios escolares en Argentina hemos recurrido al listado de revistas arbitradas (2006) realizado por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica de la Argentina (CAICYT) dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)¹. Se han relevado los artículos de las revistas de educación, comunicación y lingüística de los últimos 5 años, es decir, que se hayan publicado con posterioridad al 2005.

En las revistas de Lingüística no hemos encontrado artículos sobre los sitios web escolares. Es más, es escasa la producción bibliográfica en torno a las transformaciones en la lengua a partir de la emergencia y expansión de las tecnologías de la información y la comunicación.

En las revistas de Educación se han hallado artículos que aborden el estudio de los sitios web de las escuelas, de universidades ni de ninguna otra institución académica. Los artículos sobre las tecnologías de la información y la comunicación en general refieren a su inclusión en las prácticas de enseñanza o

¹ Disponible en <http://www.caicyt.gov.ar/documentos-caicyt> (fecha de consulta 28 de abril de 2010).

en la formación del profesorado. Es decir, se centran más en el análisis de las prácticas de aula que en el análisis de los soportes comunicativos de la institución.

En la revista *Propuesta Educativa* de la FLACSO no se han localizado artículos que analicen los sitios web escolares. Sin embargo, varios de los temas que abordan las últimas revistas se relacionan directamente con la emergencia de estas nuevas prácticas discursivas. Los debates en torno a la “cultura común” y a los avatares que atraviesa la tradición y la reproducción cultural en su conjunto o la temática de la globalización, abordada por Rosa Nidia Buenfil Burgos en el N° 30, son temas que acompañan a la problemática de la emergencia de los sitios web como espacios de narración identitaria.

De las revistas de Comunicación relevadas se han encontrado ningún artículo que refiera específicamente a los sitios web escolares. En la *Revista Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* de la Universidad de Palermo N° 31, Tascón Bedoya (2007) propone desarrollar un modelo de sitio web universitario que posibilite un mejoramiento de los servicios que se le prestan a la comunidad educativa, a partir del análisis de los sitios web de seis universidades privadas colombianas. La hipótesis del trabajo es que para tener un modelo de web eficaz las universidades privadas deben combinar en su creación el diseño, la comunicación y la atención al cliente.

En la revista *Questión* de la Universidad de La Plata tampoco se ha encontrado material sobre sitios web escolares, aunque hemos hallado tres artículos que podrían relacionarse con nuestra temática.

El primero, “Estudios de casos. Municipios y organizaciones de la sociedad civil. Usos predominantes de sus sitios web”, de Ballesteros y Zapatería (2006), corresponde a un proyecto de investigación sobre los usos sociopolíticos de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) en los procesos políticos locales. Se describen los sitios web gubernamentales de tres

municipios cercanos a la Ciudad de La Plata y de varias organizaciones de la sociedad civil locales. Se propone analizar cómo estas instancias se apropian de los “beneficios” de las TIC con el fin de generar una mayor participación por parte de la ciudadanía.

En el segundo artículo, “La industria de los contenidos en Internet”, Navarro Zamora (2009) analiza los cambios en el género periodístico en la prensa digital. Analiza tres periódicos mexicanos *on-line*. En un estilo prescriptivo define las formas de enunciar que deben poseer estas nuevas prácticas discursivas.

El tercer artículo es “Comunicación asincrónica en unidades de información. Propuesta de configuración y uso de *weblogs* para favorecer la participación ciudadana” de Litwak, Mariño y Godoy (2009), y proviene del campo de la informática. Allí se comparan las herramientas para la construcción de *weblogs* en portales o sitios institucionales. Se entiende que existen significativas ventajas del paso de la web 1.0 a la 2.0 ya que “la incorporación planificada de opciones de libre distribución como las descritas, permiten transformar paulatinamente, sitios institucionales en portales verticales de conocimiento”. El objetivo general del proyecto es contribuir en el desarrollo local a la democratización y la participación ciudadana en la sociedad en red.

En síntesis, los trabajos encontrados en las revistas arbitradas de Comunicación y Educación de la Argentina se vinculan tangencialmente con nuestro objeto de estudio, desde el campo educativo a través del análisis sobre el formato escolar de la escuela primaria y en el campo de las Ciencias de la Comunicación a través del análisis de un nuevo medio de comunicación, dando cuenta de las posibilidades y restricciones que presentan las herramientas digitales.

1.2 La investigación sobre sitios web escolares en Iberoamérica

Para realizar un sondeo de los materiales en español sobre nuestro tema de estudio se realizaron varias búsquedas en Google, y también en repositorios y bases de datos documentales. Además, se indagó en espacios de publicación de revistas académicas a texto completo como Scielo² y Redalyc³.

En general, son poco frecuentes los estudios destinados a analizar los sitios web institucionales no comerciales y los sitios escolares en particular. Solo existen algunas consideraciones generales en el marco de la bibliografía sobre *e-learning* (Pardo Kuklinski, 2006).

En el portal oficial del Ministerio de Educación español se encuentra publicado un artículo de Ángel Puente: “La página web del centro educativo. Criterios de calidad”, del año 2008. Allí el autor explica que mientras años atrás hubo un entusiasmo por parte de las escuelas por tener su sitio web, en la actualidad nos encontramos frente a un cierto desinterés por poseerlo, actualizarlo o mejorarlo. Dado que considera que las “web de centro” son una herramienta útil para las escuelas, enumera doce criterios a tener en cuenta para su elaboración y mantenimiento. Estos criterios son: 1) que el sitio esté actualizado; 2) que no contenga errores; 3) que posea información básica del establecimiento educativo; 4) que contenga información importante para la comunidad escolar; 5) que sea fácil de navegar, que el diseño esté al servicio de los contenidos; 6) que posea hipervínculos a otros sitios de interés educativo; 7) que la información publicada sea útil; 8) que contenga accesos restringidos a algunos sectores del sitio; 9) que posea espacios de interactividad, lo que refiere a la inclusión de tests, juegos y pasatiempos con finalidad didáctica; 10) que la elaboración y el mantenimiento del sitio sean responsabilidad de un conjunto de personas, es decir, que la web sea

² <http://www.scielo.org.ar>

participativa; 11) que se desarrollen cursos en la web para los alumnos del establecimiento; y 12) que contenga la fecha de actualización y un espacio dedicado a novedades, aspectos que darían cuenta de su permanente actualización.

Por su parte, Marquès Graells (2002) considera que los sitios web escolares tienen por objeto “facilitar la comunicación entre sus miembros, la mejora de los procesos de gestión y de enseñanza y aprendizaje, la difusión de sus actividades y su interrelación con el entorno”. Marquès Graells elabora una plantilla para la evaluación de webs de centro que se divide en tres dimensiones: aspectos generales, funcionales y técnicos. Más que de una matriz analítica, se trata de un listado de criterios para tener en cuenta al momento de observar las webs de las escuelas.

Para acceder a información académica sobre los sitios web, consultamos *Dialnet*, el portal de difusión de producción científica hispana de la Universidad de La Rioja, España. Allí encontramos únicamente tres trabajos de Rosa Isabel Roig Vila: *La articulación de las TIC en la educación: análisis y valoración de las páginas web de centros escolares de primaria*, tesis doctoral dirigida por María Ángeles Martínez Ruiz en la Universidad de Alicante (2002); el libro *La tecnología educativa a través de Internet: un estudio sobre las páginas web de centros escolares*, y la compilación de distintos trabajos coordinada por Rosa Isabel Roig Vila *La articulación de las TIC en la educación: análisis y valoración de las páginas web de centros escolares de primaria. Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

En su tesis de doctorado, Roig Vila analiza 1115 webs de escuelas primarias de las distintas comunidades autónomas de España. El objetivo del trabajo es valorar la integración de las TIC en las escuelas públicas primarias de España:

³ <http://redalyc.uaemex.mx/>

Nos proponemos analizar en detalle el grado en que se han desarrollado y aprovechado las posibilidades educativas que ofrecen las TIC en el contexto del currículum escolar, qué aplicaciones se han realizado de las mismas y qué uso (o usos) se les han atribuido (Roig Vila, 2002: 9).

La autora entiende que las características de la web escolar se encuentran estrechamente articuladas con la perspectiva curricular acerca de las TIC que maneje la escuela:

La articulación de las TIC en una institución escolar puede ser catalizador de renovación pedagógica si se incorporan en el propio sistema curricular y, en concreto, si el centro asume un modelo pedagógico serio en el planteamiento de su web escolar, considerado éste como la identidad misma del centro en el contexto tecnológico actual (Roig Vila, 2002: 297).

En este sentido, la web escolar constituye un indicador del grado de apropiación de las TIC en la escuela. Las webs son consideradas como "productos" que han sido realizados en cada centro a partir del trabajo curricular basado en las TIC que se lleva a cabo en cada institución.

Para abordar estos objetivos, el trabajo de Rosa Isabel Roig Vila (2002) elabora un instrumento de valoración que toma en cuenta, entre otras, las siguientes dimensiones subyacentes en las webs escolares: el diseño, el contenido, el grado de interactividad, el aprovechamiento pedagógico. El ítem "contenido" lo divide en tres dimensiones: 1) presentación institucional, 2) el ideario institucional junto con los contenidos curriculares y 3) el aprovechamiento" de las TIC.

La presentación institucional refiere al funcionamiento, organización y estructura de la escuela. El 45% de las webs estudiadas tienen este tipo de información. De manera desagregada cada ítem aparece representado de la siguiente manera: presentación (81%), historia del centro (39%), contexto externo (68%), estructura (58%), organigrama (33%), horarios y calendarios (29%), cuestiones administrativas (15%), Asociación de Padres (40%), servicios del centro (39%) y tablón de anuncios (20%).

En el segundo apartado, ubica los temas vinculados con el ideario de la institución y los contenidos curriculares. Este tipo de contenido aparece en el 41% de los sitios web estudiados. La frecuencia desagregada es la siguiente: señas de identidad (51%), otros elementos del proyecto educativo del centro (31%), actividades colectivas (59%) y proyectos del centro (24%).

El tercer bloque se relaciona con “el aprovechamiento pedagógico de las TIC”. El promedio de presencia de estos contenidos es del 12%. Los resultados de cada indicador son: enlaces a otros sitios web (45%), revista escolar (15%), aula de informática (8%), productos multimedia (7%), páginas web del alumnado (6%), presentación de unidades didácticas (5%) y materiales curriculares (4%).

En síntesis, en la bibliografía iberoamericana la mayor cantidad de producción, o al menos la que tiene mayor visibilidad en Internet, corresponde a trabajos españoles. Se trata de trabajos que se enmarcan en la literatura gris⁴ o el *e-learning*. Los trabajos que desde el *e-learning* abordan el estudio de los sitios web de las escuelas centran su mirada en las posibilidades que brindan para el aprendizaje. Se basan fundamentalmente en la formulación de criterios para su evaluación y la construcción de indicaciones para su mejoramiento. Se orientan hacia el análisis del contenido, en el que el diseño es conceptualizado como un aspecto estético.

⁴ Se trata de documentos de contribución científica que no circulan por los canales habituales (comerciales) de producción y distribución.

1.3 La investigación sobre los nuevos medios de comunicación y educación en los estudios del discurso

La producción en educación desde los estudios del discurso es escasa, más aun los trabajos publicados en español y producidos por autores iberoamericanos. Para analizar esta producción, rastreamos los artículos que se corresponden de algún modo con la problemática de la educación y los nuevos medios de comunicación en *Discurso & Sociedad* y en la *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* (ALED).

En *Discurso & Sociedad*, Patiño Santos (2009) aborda las narraciones de los alumnos de una escuela multicultural de Madrid sobre las situaciones de conflicto. Por otra parte, Schwartz (2007) analiza un manual de español casero como un espacio discursivo para la reproducción de racismo y orden social. A su vez, Morales y Rincón (2007) estudian las representaciones de la mujer en tres libros de texto de Obstetricia y Ginecología durante el siglo XX. Por último, Atienza (2007), Morales y Lischinsky (2008) y Soler Castillo (2008) investigan las representaciones discursivas de los libros escolares en tanto constructores de determinadas visiones de la realidad.

En relación con los nuevos medios de comunicación, solo un artículo corresponde al análisis de las prácticas discursivas en Internet. Noblía (2009) analiza el chat como género discursivo que genera transformaciones en el uso del lenguaje y en las relaciones interpersonales. En particular, aborda las formas en que los participantes del chat “orientan evaluativamente sus intervenciones, pautando su interpretación y, a la vez, definiendo y negociando roles e identidades en la interacción” (2009: 741) en función de los recursos de los que disponen.

En síntesis, de los siete trabajos publicados en *Discurso & Sociedad* que de algún modo se vinculan a nuestro estudio, cinco abordan el estudio de libros de

enseñanza, de los cuales tres refieren a libros escolares. Solo un artículo se centra en los cambios en el uso del lenguaje a partir de la incorporación de los medios electrónicos.

Por otra parte, en la Revista de la ALED seleccionamos aquellos artículos que abordaran la temática de la educación, los medios de comunicación social y en particular, las tecnologías digitales. Los artículos que corresponden a estas temáticas son ocho: cuatro de ellos abordan estos tópicos desde perspectivas teórico metodológicas distintas a la de la presente tesis como el enfoque cognitivo y los trabajos sobre cortesía, entre otros (Cucatto, 2009; González Vergara y Jélvez Herrera, 2009; Sousa Romão, Ribeiro Patti, De Macedo Ribeiro Patti, 2006; y Constantino, 2005), mientras que los otros cuatro se corresponden con la línea anglosajona de los estudios del discurso (Rogers, 2008; Pardo Abril, 2008; Bisbe Bonilla, 2007; y Santander Molina, 2007).

Rogers (2008) realiza un estudio que aborda la alfabetización de dos afroamericanas que viven en entornos de pobreza urbana. Estudia las diferencias entre los ámbitos familiar y escolar en el uso del lenguaje y la alfabetización. La investigación combina un abordaje etnográfico con herramientas teórico metodológicas del Análisis Crítico del Discurso. Se analizan tres contextos discursivos: el de la escuela, el de la madre y el del Comité de Educación Especial. Cada uno de estos espacios brinda puntos cruciales o momentos de tensión, "en los que los marcadores lingüísticos e institucionales sugieren las formas en que cada contexto discursivo insiste en ciertas relaciones con la alfabetización y pone de manifiesto ciertas subjetividades".

El objetivo del trabajo de Pardo Abril (2008) es dar cuenta de la importancia en la construcción de significado de los contenidos de los sitios web en el conocimiento social. De este modo, se aborda la centralidad de las categorías de multimodalidad y mediatización en el discurso de la pobreza. Como corpus específico se analiza un video subido a *Youtube* llamado "La Rutina".

Tomando como base la Gramática sistémico-funcional y las categorías del discurso racista en los textos escolares de van Dijk, Bisbe Bonilla (2007) analiza las representaciones discursivas que sobre los indígenas construyen los textos escolares venezolanos dirigidos a población no indígena de los últimos 20 años. El objetivo de la investigación es indagar la presencia de racismo en dichas representaciones. Los resultados finales señalan que más allá de que los textos actuales presentan una descripción más detallada de los pueblos autóctonos y una relativa inclusión en la cultura venezolana, continúa la tendencia a la representación estática y a la cosificación de los indígenas venezolanos en el discurso de dichos textos.

El trabajo de Santander Molina (2007) presenta una reflexión metodológica sobre el estudio de los medios de comunicación desde el Análisis del Discurso. Señala la importancia del nivel intermedio en la situación comunicativa como parte del contexto. Como conclusión, indica la importancia de que el Análisis Crítico del Discurso parta de lo social, de los eventos y no de los textos para dar cuenta de las prácticas sociales.

Además de las revistas en español, en la producción anglosajona seleccionamos los artículos que intersectan al menos dos de los tópicos señalados anteriormente, a saber: tecnología, identidad y educación. La búsqueda se realizó en tres publicaciones periódicas especializadas de los estudios del discurso: *Discourse & Society*, *Discourse & Communication* y *Discourse Studies*.

En primer lugar, Lemke (1999) analiza la articulación entre la comunicación web y los diversos puntos de vista de los agentes dentro de la organización en una biblioteca académica. Entiende que el discurso de la organización no puede abstraerse del medio a través del cual este discurso es materialmente mediado.

En segundo lugar, Mautner (2005) señala que más allá de que el discurso en la web ahora sea un factor clave en la construcción de representaciones de la

realidad y de las relaciones sociales, el Análisis Crítico del Discurso ha dirigido una escasa atención analítica a la web. Las oportunidades y retos que se agrupan alrededor de las siguientes características de la Web son las siguientes:

1) La Web es un vasto reservorio de textos disponibles para su descarga y re-procesamiento. Esto permite la construcción de un corpus más representativo y por lo tanto, habilita la formulación de conclusiones más generales. Sin embargo, la volatilidad de los textos genera un esfuerzo por identificar las fuentes relevantes para dar cuenta de un problema de investigación particular y por diferenciar los textos pertinentes que varían de acuerdo al grado de autoridad.

2) La característica hipertextual de la web abre el interrogante sobre los límites del texto y sobre cómo enfrentar el entrecruzamiento de los caminos de la intertextualidad.

3) Las capas de significado a través del uso del color, el sonido y el movimiento hacen que cada vez sea más difícil focalizar exclusivamente en el texto verbal y obviar los rasgos multimodales de la web.

4) En la web, una variedad mucho más amplia que en los medios impresos tradicionales puede hacer oír su voz. Sin embargo, a pesar del acceso ampliado, el contenido de la web sigue estando sesgado, en contra de las personas, grupos y comunidades más desfavorecidos.

5) La web está en un estado de constante flujo, en el que muchas veces el material destinado al análisis desaparece sin previo aviso cuando la investigación está aún en curso, poniendo en peligro la replicabilidad de los resultados.

En tercer lugar, Knox (2009) analiza la página web de inicio (*homepage*) del periódico australiano en línea *Sydney Morning Herald* entre febrero de 2002 y abril

de 2006. Más allá de haber mostrado un gran cambio en su diseño, durante el mismo período, el uso de imágenes en las historias de noticias duras en dicha página fue notablemente consistente, tanto diacrónica como sincrónicamente. Se trata de imágenes de tamaño pequeño –que abordan un tema coherente y limitado– cuya ubicación en las noticias representa una nueva práctica en la presentación de informes de noticias duras y plantea interrogantes sobre el papel que desempeñan en la práctica multimodal de contar historias en el periódico y sobre las prácticas discursivas de los periódicos en línea de manera más general. Se argumenta que en el contexto discursivo específico de la página principal del *Sydney Morning Herald* en línea, durante el período de tiempo estudiado, las imágenes funcionan como una expresión del sistema de expansión de la lengua en la comunicación mediada por ordenador.

Por último, el trabajo de Askehave (2007) se inscribe en el debate en torno a la mercantilización de la educación superior. El artículo describe y analiza un prospecto destinado a estudiantes extranjeros como una instancia de un género promocional que refleja claramente los valores y las fuerzas del libre mercado. El análisis se divide en dos partes. En primer lugar, analiza cuatro casos de Finlandia, Escocia, Australia y Japón para establecer las características de género mediante la búsqueda de similitudes en su contenido y en sus movimientos retóricos. En segundo lugar, analiza en profundidad los prospectos para estudiantes extranjeros de la Universidad de Stirling. Este artículo presta particular atención a los movimientos retóricos y a los dispositivos léxico-gramaticales utilizados para representar a los dos participantes más importantes del texto: la universidad y sus potenciales estudiantes. El análisis muestra que la imagen construida en el texto de estos dos participantes va en consonancia con las nuevas tendencias en la educación superior, a saber, la de ofrecer productos innovadores a “exigentes” clientes con el fin de ofrecer la mejor “experiencia universitaria” posible.

En el marco de los estudios del discurso, la investigación sobre el fenómeno educativo en general no es muy abundante⁵. Los trabajos analizados señalan la necesidad de avanzar en el análisis de los nuevos medios de comunicación y, fundamentalmente, de las nuevas textualidades que se configuran en Internet.

⁵ Para profundizar el análisis sobre el ACD y el campo educativo ver Rogers (2009).

2. SUPUESTOS TEÓRICOS QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN

2.1 Los estudios de la pantalla

Uno de los cambios más singulares en la cultura escrita, acontecido en el siglo IV de nuestra era, es la organización textual establecida por el códice a través de la página. La página –o, mejor dicho, la doble página– se convirtió en la unidad de información a la que el lector tiene acceso. Implica la fragmentación de una linealidad, de un continuo presente en las formas de organización textual anteriores al códice, como por ejemplo el rollo. Esta organización más vinculada a lo visual que a lo oral posibilita las referencias internas a través de las notas al pie de página, índices y la organización en párrafos y capítulos.

Las palabras como unidades son una invención propia de la escritura. La separación entre palabras es un procedimiento que se inicia entre los siglos VII y VIII. Anteriormente, tanto en las tablillas de cera, los papiros y los pergaminos los textos se componían de líneas que presentaban una serie ininterrumpida de letras⁶. A la lentitud propia de este procedimiento debemos agregarle que se trataba de manuscritos que en muchos casos contaban con gran cantidad de errores y que además no tenían criterios unívocos de estandarización de ortografía y puntuación⁷. La escritura, entonces, fija las palabras en el espacio y

⁶ La separación entre palabras fue introducida como recurso didáctico para favorecer la adquisición de vocabulario latino por parte de los novicios. Esta transformación tuvo consecuencias en la forma de copiar manuscritos, ya que permitió la transcripción en silencio (Illich, 1995).

⁷ La estandarización de la ortografía y la puntuación es un proceso que demandó varios siglos. Las discusiones en torno a la ortografía contaban con dos perspectivas diferenciadas: los que consideraban que la grafía debía ser lo más fiel posible a la pronunciación y los que abogaban por que las palabras dieran cuenta de aspectos históricos o epistemológicos.

hace que se asemejen a las cosas, porque el soporte les brinda una materialidad. Tal como señala Ong, "Aunque las palabras están fundadas en el habla oral, la escritura las encierra tiránicamente para siempre en un campo visual" (1987: 21).

Para McLuhan (1998) la imprenta de tipos móviles radicalizó la capacidad de repetición y la uniformidad en los textos verbales, procedimientos que ya estaban instalados para la reproducción de imágenes a través de los grabados. El autor señala que la ruptura que se establece entre la cultura de los libros manuscritos y los libros impresos es tan importante como la diferencia entre las culturas ágrafas y las culturas dominadas por la escritura.

En la actualidad, la pantalla tiene un rol fundamental en la representación y comunicación de la vida social, tanto en lo relativo a los aspectos culturales como económicos. Las pantallas adquieren cada vez mayor centralidad en el análisis de las formas en que las personas se comunican e interactúan en el espacio público, y se convierten en objeto de estudio de varias investigaciones.

Los estudios sobre las interfaces de computadoras comenzaron en la década de 1990 con el fenómeno de la realidad virtual. Los navegadores con interface gráfica difundidos a mediados de la década permitieron la masificación de la World Wide Web. Luego, las diferentes generaciones de tecnologías de acceso y la reducción en su costo de adquisición incrementaron la cantidad de personas participantes, en un contexto de sucesivas oleadas: portales informativos, sitios de webmail, motores de búsqueda y auge de diferentes expresiones de empresas enfocando en el fenómeno internet como valor agregado (se trató del auge de las empresas "punto.com"). Luego del sinceramiento de esa primera gran burbuja especulativa y de expectativas, y a partir del desarrollo de modalidades transaccionales a través del comercio electrónico, estas tecnologías se han consolidado como un elemento más del paisaje urbano y de la cotidianeidad de sus habitantes.

En el marco de los estudios sobre la pantalla, Scolari (2004) distingue cuatro tipos de metáforas al analizar las interfaces de computadoras: la metáfora conversacional, la metáfora instrumental, la superficial y la espacial.

La metáfora conversacional propone un modelo de interfaz basado en el diálogo entre la persona y la computadora. Su propuesta se sitúa en las décadas de 1970 y 1980, en el marco de la Inteligencia artificial que se proponía construir una máquina inteligente capaz de dialogar con el usuario en lenguaje natural:

En las primeras computadoras construidas en la posguerra, el operador –un técnico altamente especializado que conocía a la perfección el lenguaje de la máquina– “conversaba” con el ordenador solo a través del teclado. La computadora, por lo general un megadispositivo custodiado en una sala aséptica y refrigerada, le respondía por medio de la impresora o, algunos años más tarde, a través de un monitor con interfaz alfanumérica (similar a la del sistema Ms- DOS) (Scolari, 2004: 48).

Por otra parte, en la metáfora instrumental la interfaz es vista como una prótesis o extensión del cuerpo del usuario. Se relaciona con el desarrollo de los sistemas operativos basados en un entorno gráfico de interacción (Macintosh, Windows, OS/2, etc.) cuyos inicios se sitúan a mediados de la década de 1980. Varios de los supuestos de esta orientación son tributarios de las tesis elaboradas por Mc Luhan unos años antes. Básicamente, Scolari (2004) recupera por un lado, la idea de prótesis y por otro, el supuesto de la invisibilidad de las interfaces:

Una prótesis es un dispositivo que sustituye a un órgano ausente (por ejemplo, una pierna artificial) o que extiende sus capacidades (el telescopio, un audífono o un martillo). En el caso de las interfaces de las máquinas digitales se trata de instrumentos (como el ratón) que extienden nuestros órganos (la mano) hasta hacerlos entrar en la pantalla (bajo forma de cursor) para manipular objetos simulados (el botón “OK”) (Scolari, 2004: 61).

Según Mc Luhan los medios establecen una suerte de “narcosis” o aturdimiento del área del cuerpo amplificadas. Por lo tanto, para poder operar con ellos es

necesario que sean subliminales. La idea de transparencia fue evolucionando hacia considerar que operar una máquina es posible sin la necesidad de conocer y manipular los niveles más básicos de su funcionamiento. De este modo, quedaron establecidos dos tipos de sujetos en relación con las computadoras: por un lado, los usuarios capaces de operar, y, por otro, los técnicos orientados hacia la programación del sistema.

La tercera metáfora que menciona Scolari es la superficial, que ubicó al diseño de la interfaz en un lugar protagónico y supuso el pasaje de la ingeniería a la arquitectura de la interfaz. Sus inicios se sitúan en la década de 1980 y se nutre de las conceptualizaciones de la Psicología de la percepción. Se basa en el supuesto según el cual la buena aceptación de un modelo de computadora no se restringe a la capacidad de procesamiento sino a las posibilidades que ofrece en términos de intercambio entre el hombre y la máquina.

Por último, la metáfora espacial refiere al modelo de interfaz pensado como entorno. Se nutre de los estudios urbanos, de la arquitectura y del diseño de espacios no virtuales. Es la metáfora que actualmente se utiliza para dar cuenta de nuestros actos en los entornos digitales: navegar por Internet, los ciberespacios, la metáfora del escritorio, entre otras variantes. La territorialidad es una categoría que surge de nuestra experiencia corporal, ya que nuestro cuerpo determina un adentro y un afuera.

En la actualidad, los estudios sobre la organización espacial y la información se están abocando al análisis de la experiencia de los sujetos en ámbitos en los que el espacio físico sobreabunda de información multimedia que cambia en forma permanente, como los *shoppings* y las áreas de entretenimiento (Manovich, 2006). Sin embargo, en el ámbito escolar, la información que ornamenta el espacio es aún estable en el tiempo y no se rige –afortunadamente– por las reglas de mercado.

Nuestro análisis se focalizará en la representación discursiva del espacio escolar que se construye en la pantalla. La mayor parte de los trabajos que analizan sitios web, no solo los educativos, se basan en la teoría de la usabilidad de Jacob Nielsen. La usabilidad es un atributo de calidad que evalúa cuán fáciles son las interfaces para su uso. Se diferencia del concepto de accesibilidad, que refiere al grado de adaptación que éstas tengan para facilitar el acceso a las personas que por diversas razones pudieran tener dificultades visuales, auditivas o motoras que les obstaculizaran su participación en el uso. Algunos principios para el diseño de las interfaces son⁸:

- Visibilidad del estado del sistema. El sistema siempre debe mantener informado al usuario acerca de lo que está ocurriendo, a través de información adecuada en un plazo razonable.
- Coincidencia entre el sistema y el mundo real. El sistema debe hablar el lenguaje de los usuarios, con palabras, frases y conceptos familiares para ellos, en lugar de términos orientados al sistema. Debe seguir las convenciones del mundo real para que la información aparezca en un orden natural y lógico.
- Libertad y control de los usuarios. Los usuarios a menudo eligen funciones del sistema por error y será necesario señalar claramente una "salida de emergencia" para salir del estado no deseado sin tener que pasar a través de un amplio diálogo. Ayuda de las funciones "deshacer" y "rehacer".
- Consistencia y estándares. Los usuarios no deberían tener que preguntarse si diferentes palabras, situaciones o acciones significan lo mismo.

⁸ Tomados de http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic_list.html

- Prevención de errores. Mejor que buenos mensajes de error es un diseño cuidado que impida que se produzca el problema.
- Reconocimiento más que memoria. Es necesario minimizar la carga del usuario, haciendo memoria de los objetos, acciones y opciones visibles. El usuario no debería tener que recordar la información de una parte del diálogo a otra. Las instrucciones de uso del sistema deben ser visibles o fácilmente recuperables cuando sea necesario.
- Flexibilidad y eficiencia en el uso. A menudo se puede acelerar la interacción para el usuario experto de tal manera que el sistema puede servir tanto para usuarios inexpertos como experimentados.
- Estética y diseño minimalistas. Los diálogos no deben contener información irrelevante o escasamente necesaria. Cada unidad adicional de información en un diálogo compite con las dependencias pertinentes de la información y disminuye su visibilidad relativa.
- Ayuda para reconocer, diagnosticar y recuperarse de errores. Los mensajes de error deben ser expresados en un lenguaje sencillo (sin códigos), indicar con precisión el problema y sugerir una solución constructiva.
- Ayuda y documentación. A pesar de que es mejor que el sistema pueda ser usado sin documentación, puede ser necesario para proporcionar ayuda. Esa información debe estar disponible fácilmente y centrada en la tarea del usuario.

Scolari (2001) presenta algunos reparos acerca de los estudios sobre usabilidad. En particular, destaca la dificultad de aplicar los análisis inspirados en metodologías cuantitativas y cronométricas, a los que alude como “puro taylorismo digital” en los estudios de la web. Asimismo, cuestiona la posibilidad de establecer una metodología homogénea, ya que considera que es necesario analizar cada

sitio web en función de su intencionalidad comunicativa. Sostiene que “Podría inclusive decirse que un sitio, a diferencia de otros canales tradicionales, no es solamente otro medio para construir la imagen de marca: un sitio es el *branding*”.

De este modo, el autor propone asentarse en una tradición más humanística en la que la interacción sea analizada como una narración. Con este fin, recupera la estructura del cuento folclórico de Vladimir Propp para comprender la dinámica de la interacción con las interfaces digitales.

El estudio de los textos en pantalla adquiere particular relevancia por ser un espacio central en la representación y comunicación de los flujos de información que circulan en la sociedad. Sin embargo, los diferentes grupos sociales y culturales operan con las pantallas a diferentes niveles y de diferentes modos (Kress, 2005). Por lo tanto, su abordaje no solo atañe a una dimensión tecnológica, sino particularmente a aspectos culturales y estéticos. Las tecnologías de la información y la comunicación ponen a disposición distintos recursos para la construcción de significados. De esta forma, los discursos incrementan su potencial al articular distintos modos semióticos para configurar los sentidos de los textos.

2.2 Estudios del discurso y Multimodalidad

La construcción de la identidad institucional en el siglo XXI encuentra en la Web 1.0 una primera expresión que ha permitido facilitar la comunicación a través de un medio de gran accesibilidad, costos relativamente reducidos y amplios públicos potenciales. A través de la presentación, la narración de su historia y de las imágenes, las escuelas representan y comunican una serie de “teorías” sobre la

escolarización⁹. A partir del análisis de la modalidad de configuración de cada uno de estos espacios es posible construir un mapa de las identidades escolares en transformación; los sentidos de la escolarización en las sociedades atravesadas por la ubicuidad de los nuevos medios de comunicación; la trama de negociación entre temas y motivos de la cultura popular, la cultura digital y las modalidades tradicionales de comunicación de las escuelas.

En este sentido, Gee (2005) reconoce dos tipos de teorías que se diferencian según el grado de explicitación y argumentación. Por un lado, se encuentran las teorías explícitas y por otro lado, las teorías implícitas o tácitas. Las teorías tácitas son las portadoras de modelos culturales. Los sitios web son un dispositivo vehiculizador de una serie de modelos culturales que las escuelas portan sobre la escolaridad.

Según Gee, el análisis de los modelos culturales “cae en el terreno del análisis del discurso, una rama de la lingüística” (Gee, 2005: 31). El Discurso (con mayúscula) (Gee, 2005) excede la dimensión textual y se vincula básicamente con la identidad y con modos de actuación, es decir, define un campo legítimo de acción, una serie de actores y un ámbito:

Un Discurso es una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y “artefactos”, de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que pueden utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social”, o para indicar (que uno está desempeñando) un “papel” socialmente significativo. (Gee, 2005: 144)

⁹ En este punto coincidimos con el siguiente enunciado de Gee: “... entiendo por “teoría” un corpus de generalizaciones en relación con las cuales pueden formularse descripciones y ofrecerse explicaciones; descripciones y explicaciones que aparecen en creencias y aseveraciones que hacen las personas. Una teoría es una teoría social si es una teoría en la que ocupan un lugar fundamental las relaciones humanas” (Gee, 2005: 31).

El Discurso se diferencia de los discursos (con minúscula), que se corresponden con las “cadenas de lenguaje con sentido”, ya sea que se trate de lenguaje verbal, audiovisual, icónico, corporal u otros. Los discursos se encuentran incluidos en los Discursos.

Los Estudios del discurso brindan una serie de herramientas teórico-metodológicas que permiten el abordaje de los textos producidos por los nuevos medios de comunicación, ya que analizan el lenguaje en uso desde su naturaleza social y dan cuenta de su funcionamiento en las sociedades contemporáneas signadas por la mediatización. Establecen una estrecha relación entre el contexto y la forma en que los hablantes seleccionan el contenido de su discurso. Los significados son creados por el sistema social e intercambiados por sus miembros a través de textos. Las continuidades y rupturas en el sistema social se materializan en los textos. De este modo, el texto es un hecho sociológico. Halliday lo define del siguiente modo:

El texto es el conducto primordial de transmisión de la cultura; y ese aspecto – el texto como proceso semántico de dinámica social– es el que, más que cualquiera otra cosa, ha conformado al sistema semántico. El lenguaje ha evolucionado como modo primordial de significación en un entorno social; él proporciona los instrumentos para actuar sobre el medio y para reflejarse en él, desde luego, pero en un contexto más general, en que actuar sobre el medio y reflejarse en él son, a su vez, instrumentos para *crear* el medio y transmitirlo de una generación a otra. Que ello sea así se debe a que el medio es una construcción social; si las cosas penetran en él, lo hacen como portadoras de valores sociales. (Halliday, 1998: 185)

En primer lugar, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) nos brinda un enfoque centrado en los problemas sociales, que tiende a dar cuenta de las desigualdades y los abusos de poder a los que son sometidos los sectores más vulnerables. Esta opción conceptual implica partir de una serie de supuestos teóricos:

- Los agentes sociales se encuentran atravesados por lo social, pero no se hallan plenamente determinados por ello. Es decir, los agentes sociales están

constreñidos por una serie de factores sociales, pero pueden a partir de esas constricciones construir distintas alternativas.

- Por otro lado, se sostiene el supuesto de la diferencia entre práctica y evento. Los eventos sociales están moldeados parcialmente por una red de prácticas sociales. De este modo, pueden diferenciarse unos de otros porque recortan distintas prácticas sociales. Según Fairclough (2008) cada hecho comunicativo posee tres dimensiones: es un texto, oral o escrito; es una instancia de una práctica discursiva que implica la producción y la interpretación del texto; y es parte de una práctica social.

Analizamos determinados hechos sociales con el fin de dar cuenta de ciertas prácticas sociales. Las prácticas sociales pueden ser entendidas como un modo de selección de ciertas posibilidades estructurales y la exclusión de otras. Las prácticas sociales están compuestas por lo siguientes elementos: actividades, sujetos y sus relaciones sociales, instrumentos, objetos, tiempo y lugar, formas de conciencia, valores y discurso (o semiosis). Estos elementos se relacionan de manera dialéctica (Harvey, 1996). Es decir que son elementos diferentes pero no discretos, ni totalmente separados. Hay un sentido según el cual cada uno 'internaliza' a los otros sin poder reducirse a ellos.

El interés en el abordaje de la práctica discursiva se orienta al análisis del efecto político, es decir, de la circulación de los discursos vinculados a las relaciones de poder y dominación. El Poder es analizado, por un lado, en función de las desigualdades entre los integrantes de los eventos comunicativos, y, por otro lado, en la asimetría en la posibilidad de controlar los modos en que los textos son producidos, distribuidos y consumidos en cada una de las situaciones particulares.

El análisis de la práctica discursiva implica asegurar la historicidad de los eventos discursivos al dar cuenta de las continuidades, es decir, su ligazón con los órdenes del discurso dados. A su vez, intenta dar cuenta de las rupturas al señalar

la participación de la práctica discursiva en el devenir histórico como transformadora de los órdenes del discurso dados.

Por otro lado, los Estudios sobre la Multimodalidad recuperan esta visión tripartita del lenguaje en uso para adaptarla al análisis de los otros recursos semióticos, además del lenguaje verbal. Un texto multimodal es aquel cuyo significado se realiza a través de más de más de un modo semiótico. El concepto de Modo proviene de la Semiótica Social (Halliday, 1998), da cuenta de la estructura y de los recursos semióticos que posibilitan la comunicación (Márquez et al., 2003). Tal como sostiene Kress,

Modo es el nombre de un recurso cultural y socialmente configurado para la representación y la comunicación. Tiene aspectos materiales y lleva en todas partes el sello del pasado trabajo cultural y, entre otras cosas, el sello de las regularidades de organización. Esas regularidades son aquello a lo que tradicionalmente hemos referido llamándolo gramática o sintaxis (Kress, 2005: 62-63).

En la modernidad, cuando primaba la monomodalidad (al menos en términos teóricos, ya que nada es monomodal en la realidad), la representación era vista como coherente, integrada y cohesiva, aspecto que daba cuenta de las prácticas sociales en las que los distintos textos eran producidos. La lengua, tanto oral como escrita, era vista como central y como aspecto que colmaba la representación y la comunicación. Por supuesto que existían otros modos de representación como la música y la fotografía, pero eran observados como auxiliares del modo central de representación protagonizado por la lengua. Asimismo, cada modo tenía límites claros y precisos con sus prácticas, tradiciones y profesionales específicos. La música era dominio del compositor, la fotografía del fotógrafo, etc. En la modernidad tardía, la Multimodalidad es un fenómeno explícito y sus características predominantes son la fragmentación y la dispersión tanto social como textual. Nuevos dominios de práctica emergen para los que no existen profesiones específicas claramente delimitadas.

La hipermodalidad (Lemke, 2002) da cuenta de la conjunción entre la Multimodalidad y la hipertextualidad. Constituye una semiótica de los dispositivos hipermedia. Se entiende que los distintos recursos semióticos no se superponen, sino que su articulación constituye un nuevo modo de significación en torno a redes complejas.

Lemke (2002) señala que una de las posibilidades de la pantalla es la de construir textos que articulan los distintos recursos semióticos. De este modo, permiten subvertir la tendencia de la lengua a generar categorías dicotómicas (masculino/femenino; capitalista/comunista; etc.) a través de las cuales los sentimientos pueden ser más fácilmente manipulables. El hecho de que el lenguaje verbal y las imágenes no pueden presentar el mismo mensaje genera dudas sobre la pretensión monológica de cada uno de estos modos semióticos.

Jewitt (2009) reconoce tres grandes perspectivas en los estudios sobre la multimodalidad. En primer lugar, una aproximación socio-semiótica asociada al trabajo de Kress y Van Leeuwen (2001) y Van Leeuwen (2005). En segundo lugar, una mirada más orientada por la Gramática Sistémico Funcional como el Análisis del Discurso Multimodal (MDA, son sus siglas en inglés) de O'Halloran (2004) y el Análisis del discurso multimodal desde la perspectiva sistémico funcional de O'Toole (2004). Y por último, un análisis de la interacción multimodal, relacionado con los primeros trabajos de Scollon y Scollon (2003) y Norris (2004). Las diferencias entre estas perspectivas se sitúan en las tradiciones de las que son herederas, el acento puesto en el contexto, las relaciones internas entre modos y sistemas modales y el trabajo agentivo del constructor del signo.

Este trabajo se sitúa en la perspectiva socio-semiótica por dos razones: en primer lugar, por la definición del concepto de discurso que utiliza y que recupera el análisis lingüístico para comprender aspectos macrosociales e intereses sociales e institucionales; en segundo lugar, porque parte de una caracterización situada del significado regulada por lo social y lo cultural. Opta por un enfoque más flexible de

la gramática en la que la producción de conocimiento no está centrada en el análisis del sistema sino en las elecciones y en los usos de la lengua que hacen los sujetos para transmitir sus mensajes en contextos sociales específicos. Dado que el objetivo final de esta investigación es analizar las transformaciones en las prácticas sociales vinculadas a la escolarización, nos es más consistente una mirada más global sobre los textos que un análisis que centre en la cláusula.

En *Multimodal Discourse* (2001), uno de los trabajos pioneros sobre esta perspectiva¹⁰, van Leeuwen y Kress definen al discurso como “conocimiento socialmente construido” vinculado a algún aspecto de la realidad. Por “socialmente construido” entienden que ha sido desarrollado en contextos sociales específicos y en formas que son apropiadas a los intereses de los actores sociales en esos contextos.

En este marco, el signo es un residuo que nos permite comprender las elecciones y los intereses de su productor, su historia social e incluso la estructura social del dispositivo contextual. El signo es motivado (Kress, 1993) e ideológico (Voloshinov, 1992) en tanto es producto de relaciones de poder que le dan origen.

2.3 Las perspectivas críticas en educación

Desde la década de 1970, la investigación sobre el lenguaje en las escuelas pasó de un enfoque sobre unidades discretas de habla a una preocupación más general

¹⁰ Esta presuposición no es compartida por todos los estudiosos de la Multimodalidad. Kaltenbacher (2007) entiende que las primeras preocupaciones sobre el potencial semiótico de los modos y los medios pueden rastrearse hasta el clasicismo alemán. La diferencia entre estos y los estudios actuales es que los primeros “veían las obras que estudiaban con ojos de críticos de arte en general y con ojos de críticos literarios en particular”, mientras que los estudios actuales están inspirados por la Lingüística y, en particular, por la Lingüística Sistémico Funcional elaborada por Halliday (Kaltenbacher, 2007: 34, 35).

por la comunicación en su conjunto, tanto para comprender el contenido como para analizar el lugar específico que ocupa la lengua en ese proceso (Adger, 2001). Autores como Sinclair & Coulthard (1975), Cazden (1991), entre otros realizaron aportes significativos al estudio de la interacción en el ámbito del aula.

La Sociolingüística, la Antropología de la Lingüística y la Etnografía de la Comunicación fueron los marcos en los que se desarrollaron las primeras investigaciones en educación. Luego, se sumaron los teóricos culturales interesados en analizar los mecanismos de reproducción de la desigualdad social. Sin embargo, los teóricos culturales prestaron escasa atención a las estructuras discursivas. Los aportes antropológicos no han ofrecido una perspectiva que articulara el nivel micro social con los elementos más estructurales del contexto social. Así, el Análisis Crítico del Discurso se constituyó en una manera de articular la teoría social con el análisis del discurso.

Rogers et al. (2005) realizaron un relevamiento de la producción sobre educación en el marco del Análisis Crítico del Discurso desde el año 1980 a 2003 en cinco bases de datos. A partir de este análisis, Rogers (2009) señala las dimensiones de la investigación reciente en el marco del Análisis Crítico de Discurso (ACD) y la educación:

- Acción social y ACD. En el relevamiento realizado por Rogers et. al. (2005) la mayor parte de los estudios refería a las formas en que el poder se reproduce pero no al modo en que se cambia, se subvierte y se resiste. La autora recupera varias investigaciones en las que se ha avanzado hacia la acción social, en las que a partir del ACD y de otros enfoques teóricos como los estudios críticos en alfabetización se trabaja en forma conjunta con docentes para el desarrollo de nuevas prácticas sociales y educativas.
- Textos escritos y ACD. El análisis de los textos escritos tiene una fuerte tradición en el campo del Análisis Crítico de Discurso, ya que en la medida en que nos relacionamos con los textos adquirimos posiciones ideológicas

vinculadas a ellos. Sin embargo, en el relevamiento realizado por Rogers, como fuera mencionado anteriormente, gran parte de los trabajos referían a situaciones de lenguaje hablado, o lenguaje hablado en relación con escrito. En las investigaciones más recientes, como señala Rogers (2009), se ha avanzado en el análisis de los textos escritos; sobre todo existen trabajos en el análisis de los textos de la política que constituía un área de vacancia.

- La representación de identidades culturales y lingüísticas diversas y el ACD. Rogers señala que tradicionalmente los estudios sobre educación desde el ACD se han enfocado más en el análisis del género que en los temas de la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, menciona varios trabajos que están abordando los temas de la “raza”. De hecho, el trabajo realizado por la autora y Mosley (2009) sobre las representaciones en torno a la “raza blanca” en segundo grado constituye un ejemplo en esta dirección.
- Textos multimodales y ACD. Más allá de que tradicionalmente el ACD se haya centrado en el análisis de los textos escritos u orales, existe en la actualidad una serie de trabajos basados en el enfoque multimodal que estudian la construcción de significado de los distintos elementos semióticos como ser imágenes, gestos, sonido, entre otros. Rogers (2009) señala que son escasos los trabajos en el análisis del flujo del conocimiento globalizado, incluyendo los textos digitales.

En el marco del Análisis Crítico del Discurso es posible destacar tres trabajos que han estudiado el discurso institucional de espacios educativos. En primer lugar, Fairclough (1993) analiza el proceso de mercantilización del discurso de las universidades a través de diferentes textos que las instituciones de educación superior presentaban en distintos medios. Este proceso de mercantilización es parte de un proceso mayor que ubica a las universidades británicas (en este

estudio) en una situación de mercado donde deben competir por fondos para su funcionamiento. La identidad institucional con rasgos empresariales y la cultura promocional son aspectos sobresalientes de este discurso público, dado que en el capitalismo tardío las tradiciones basadas en el principio de autoridad pierden legitimidad. En segundo lugar, Pini (2003) analiza como texto e imagen en los sitios web de las Empresas Administradoras de Educación en EEUU ocultan la búsqueda de lucro cambiando los sentidos atribuidos a la educación pública. En tercer lugar, García (2008) estudia el discurso institucional de las universidades nacionales argentinas creadas en la década de 1990. A través del análisis de los folletos y los sitios web que estas casas de estudio producen y distribuyen se pueden observar nuevos sentidos de “lo público” que se opone a los sentidos tradicionales de la educación pública argentina.

Estos trabajos han estado orientados a desnaturalizar los enfoques mercantiles en la enseñanza y a desentrañar los sentidos de lo público que han sido transformados por las perspectivas neoliberales en educación.

Existe una estrecha relación entre los objetivos del Análisis Crítico del Discurso y la pedagogía crítica, ya que ambos son “son dispositivos para la comprensión y transformación de las realidades sociales construidas y formateadas de manera permanente por el lenguaje y por la institución escolar y educativa” (Soler Castillo, 2008: 652). Ambos se ocupan del estudio de las prácticas discursivas y sociales que legitiman la desigualdad y los abusos de poder en los contextos escolares. Constituyen una orientación emancipatoria con el fin de conformar una mirada alternativa a los discursos hegemónicos. Recuperan la perspectiva crítica de la Escuela de Frankfurt, al comprender el saber como una construcción histórica y social, y al rescatar la naturaleza política de las prácticas educativas.

Uno de los referentes más importantes de la pedagogía crítica es Paulo Freire. A través de sus primeros trabajos desarrollados en la década de 1970, pero también a través de su trabajo político, trazó un nuevo rumbo en los derroteros de la

educación popular, en la búsqueda de alternativas emancipatorias para los oprimidos.

Otros autores han ampliado el campo de conocimiento correspondiente a las pedagogías críticas. Michael Apple (1987, 1989, 1993) ha analizado las relaciones entre escuela y mercado en el currículum, en los libros de texto y en la profesión docente, entre otros aspectos. Por otra parte, Henry Giroux (1996) ha descrito las particularidades de la producción cultural en los tiempos de la posmodernidad. A su vez, Basil Bernstein (1998), a través de una teoría que articula los niveles macro y micro, ha aportado en el estudio de las identidades pedagógicas.

Los primeros estudios encuadrados en las pedagogías críticas tendían a mostrar la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo articuladas con la implantación de las políticas neoliberales o con las estrategias de mercantilización de las prácticas escolares.

En "Computer Literacy as Ideology", Goodson (1996) señala que la alfabetización computacional es un concepto ideológico porque, más allá de sus contradicciones, sirve para enmascarar propuestas y agendas sociales, políticas y educativas que la trascienden. Basándose en las tradiciones de la pedagogía crítica, retoma las conceptualizaciones desarrolladas por Apple y Giroux, quienes en sus análisis han mostrado cómo las políticas neoconservadoras han simplificado la noción de alfabetización hasta reducirla a meras técnicas y habilidades en las que el dominio de herramientas informáticas es uno de sus componentes.

El autor entiende que el concepto de alfabetización computacional se encuentra vinculado a la perspectiva instrumental de la escolarización que enfatiza la inserción laboral futura del alumno seleccionando los contenidos que le permitan adquirir las habilidades y destrezas requeridas para dicha ocupación. A través de un extenso trabajo de campo, los autores relevan las opiniones de aceptación y

resistencia de docentes y alumnos frente un futuro inevitable de la ubicuidad de las tecnologías y de la automatización del mercado.

Otro trabajo que ha circulado extensamente en el ámbito de habla hispana corresponde a Michael Apple (en colaboración con Susan Jungck) y se encuentra publicado en *El conocimiento oficial*. Allí los autores analizan la inclusión de una Unidad de Capacitación Informática en una escuela de clase media que “fue la respuesta de este sistema escolar a las demandas de ciertos grupos de un currículo de orientación más técnica que enseñara habilidades necesarias para acceder luego a un trabajo y tener más movilidad laboral” (Apple, 1993: 157).

A través de una perspectiva etnográfica, los autores muestran los modos en que esta inclusión se desarrolla mediada por tres elementos que atraviesan a la profesión docente como proceso de trabajo: 1) la separación entre concepción y ejecución, 2) la desprofesionalización, y 3) la intensificación.

En los últimos años los debates en torno a la introducción de tecnologías en la educación han estado atravesados por los Nuevos Estudios sobre el Alfabetismo (*New Literacy Studies*). Esta perspectiva entiende que la alfabetización es un término socialmente controvertido (Gee, 2003) y que se encuentra atravesado por distintos medios que refieren a las relaciones desiguales de poder presentes en las sociedades actuales.

2.4 La alfabetización como concepto controversial

El incremento de las prácticas de escritura es un hecho nuevo en la historia de las prácticas culturales de la humanidad. En el campo intelectual, la cantidad de material elaborado se reproduce exponencialmente año a año. Por su parte, las jóvenes generaciones producen una importante cantidad de textos por fuera del sistema escolar. Una de las causas atribuibles a este suceso es la masificación de

la lectura que, como ya señalaba Benjamin (1973 [1936]) a principios del siglo XX, tiene consecuencias específicas en la relación entre el lector y el escritor:

La distinción entre autor y público está por tanto a punto de perder su carácter sistemático. Se convierte en funcional y discurre de distinta manera en distintas circunstancias. El lector está siempre dispuesto a pasar a ser un escritor (1973 [1936]: 10).

Mientras que tradicionalmente la lectura y la escritura estaban reservadas a una élite, en la actualidad son cada vez más crecientes las demandas que se ciernen sobre la población para adquirir y hacer uso de habilidades vinculadas a la cultura escrita. La alfabetización masiva aparece como un imperativo, fenómeno relativamente reciente, propio de las sociedades modernas.

La alfabetización es un concepto de difícil definición. Cultura escrita (Ferreiro, 2001) y literacidad (Cassany, 2006) son algunos de los términos que intentan dar cuenta de esta complejidad. En español se encuentra fuertemente connotado en relación con el acceso a las primeras letras. Las tecnologías de la información y la comunicación amplían este escenario a partir de la generación de nuevos saberes que la población debe dominar para desenvolverse en el marco de las sociedades mediatizadas.

Al igual que en el pasado respecto de la lectura y la escritura, en la actualidad la "alfabetización digital" es caracterizada por el discurso hegemónico como el acceso a una serie de herramientas descontextualizadas. En esta perspectiva, la alfabetización *per se* aparece connotada positivamente al vinculársela al desarrollo cognitivo de las personas, al progreso económico de la población y al mejoramiento de la ciudadanía. Los saberes que en este proceso se transmiten son presentados como neutrales y universales. Conceptualizar la alfabetización únicamente como saber leer y escribir o como dominar herramientas informáticas, es decir, como el acceso a una serie de habilidades generales que pueden ser

transmitidas sin importar el contexto, remite al plano individual y omite, por consiguiente, su carácter social.

Esta perspectiva encubre las relaciones de la alfabetización con el poder, la identidad social y las ideologías. Sigue centrada en una única lengua, por lo general, la correspondiente al ámbito nacional, que se concibe como un sistema estable basado en normas tales como el dominio de la correspondencia sonido-letra. Los saberes de las culturas subalternas son presentados como deficitarios, y los sujetos tienen que borrar o dejar atrás las subjetividades que se apartan de la mirada hegemónica (*New London Group*, 1998). Las categorías dicotómicas entre quienes poseen un capital simbólico y quienes no acceden a él son propias de esta representación: “alfabetizados y analfabetos”, “nativos e inmigrantes”¹¹ e “info-ricos e info-pobres”¹², entre otras distinciones. Así, la alfabetización es caracterizada como presencia o ausencia de propiedad, es decir, como un producto o resultado final, y no como un proceso que adquiere distintos significados a lo largo de la vida de los sujetos.

Por otra parte, en el marco de los nuevos estudios sobre el alfabetismo (*New Literacy Studies*) (Street, 2003; Gee, 2005, entre otros), se sostiene una mirada socio-cultural de la alfabetización. Estos abordajes reconocen que las prácticas de

¹¹ La distinción entre “nativos” e “inmigrantes digitales” marca una discontinuidad generacional entre jóvenes y los adultos, causada por las tecnologías digitales. Pero, además, porta una carga valorativa que minusvalora las prácticas de los adultos, que son los “inmigrantes” que deben adaptarse a prácticas culturales hegemónicas de los “nativos”. Dentro de estas prácticas está la escuela, que debe adaptarse a estas modalidades a través de la creación de materiales educativos en el idioma de los “nativos”. El concepto de nativos e inmigrantes ha sido desarrollada por Prensky (2001) y ha sido rápidamente acogida por autores locales (Piscitelli, 2009). Sin embargo, esta clasificación ha sido extensamente criticada (Ver Buckingham, 2008, entre otros).

¹² También el concepto de brecha digital señala el acceso desigual a la “revolución de la tecnología de la información” (Declaración de principios. Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, 2004).

alfabetización varían de un contexto a otro y de una cultura a otra. Dan cuenta de la existencia de múltiples alfabetizaciones que varían según el tiempo y el espacio. Consideran que las creencias sobre la cultura escrita influyen sobre las prácticas de la lectura y la escritura, sobre la enseñanza y las expectativas de logro de los aprendizajes. Parten del supuesto según el cual la cultura escrita es una construcción múltiple; del supuesto de que leer y escribir se logra mediante formas diversas y heterogéneas; de que las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, en la que el habla puede incluir o invocar textos escritos; y de que los hechos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder que involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas. Por lo tanto, problematizan los contenidos de la alfabetización en cada tiempo y espacio, con el fin de analizar qué alfabetizaciones son dominantes y cuáles son marginalizadas o resistentes.

Los Nuevos Estudios sobre el Alfabetismo constituyen una perspectiva teórica que se opone al enfoque que considera a la alfabetización como un fenómeno cognitivo. Entienden que las capacidades de leer y escribir no son solo fenómenos mentales que ocurren en la cabeza de las personas, sino que se trata de logros sociales y culturales (Gee, s/d).

En este marco, Kalman (2003) entiende que un sujeto alfabetizado es aquella persona que utiliza la cultura escrita para participar del mundo social. Es decir, la alfabetización implica la posibilidad de dar sentido a los mensajes escritos a través del dominio de los géneros textuales, los discursos, los significados y los códigos que permiten de manera intencional participar en situaciones culturalmente valoradas. Enfatiza la actividad de los sujetos en la apropiación de las herramientas culturales, distingue entre la *disponibilidad* –es decir, las condiciones materiales y la presencia física para el acceso a las prácticas de lectura y escritura– y el *acceso*, que se relaciona con las condiciones sociales, con las oportunidades de participar y apropiarse de la cultura escrita.

Las sociedades contemporáneas están signadas por la ubicuidad de artefactos letrados, es decir, se trata de mundos sociales mediados por textos¹³ (Barton y Tusting, 2005). Las formas de representación son cada vez más importantes en el entorno global de comunicación, como las imágenes visuales y su relación con la palabra escrita.

La escritura, ya sea en impreso como en la pantalla, es un sistema multimodal, ya que las marcas visuales, como el espacio, el color, la fuente o el estilo aportan a la construcción de sentido del mensaje que se intenta transmitir. En algunas conceptualizaciones estos elementos eran entendidos como elementos “paratextuales”, es decir, como aspectos que acompañan al texto. Sin embargo, desde una perspectiva multimodal el diseño particular de las relaciones entre imagen y palabra en un texto impacta en su potencial forma de significado.

Cada práctica letrada se caracteriza por el uso de determinados artefactos, de formas particulares y en contextos específicos. En cada práctica se utilizan lenguajes diferentes, textos, términos y estructuras retóricas diferentes. A su vez, el lenguaje y otros modos de significación son dinámicos recursos representacionales, renovados permanentemente por sus usuarios mientras trabajan para lograr fines culturales diferentes.

El *New London Group* (1996) construye una pedagogía de la alfabetización que toma en cuenta las sociedades cada vez más globalizadas culturalmente, atravesadas por la diversidad de lenguas y por la multiplicidad de culturas que se interrelacionan. Da cuenta de la pluralidad de textos que circulan y de la variedad creciente de formatos de texto relacionados con la información y las tecnologías multimedia.

¹³ Mundos sociales que lejos de estar claramente regulados y presentar reglas explícitas, se encuentran atravesados por una diversidad de dominios y contextos.

Kress (2005) ha descrito el cambio de lógica de textos escritos a multimodales, comúnmente ubicados en ambientes digitales: la escritura es gobernada por una representación lineal del significado mientras que la imagen se rige por la representación simultánea del significado. Esto implica que entender un texto (en papel o pantalla), incluso cuando tiene ilustraciones, es muy diferente a la creación de significado a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento que se encuentran regularmente en espacios digitales. En palabras de Kress,

Los modos de la escritura y de la imagen están gobernados, cada uno, por lógicas distintas y tienen permisibilidades características diferentes. La organización de la escritura, que todavía se apoya en la lógica del discurso hablado, está gobernada por la lógica del tiempo y por la lógica de la secuencia de sus elementos en el tiempo, en disposiciones gobernadas temporalmente. La organización de la imagen, por el contrario, está gobernada por la lógica del espacio y por la lógica de la simultaneidad de sus elementos visuales/representativos en disposiciones organizadas espacialmente (Kress, 2005: 2).

Al analizar el ámbito semiótico de los videojuegos, Gee (2003) se propone construir una perspectiva en torno al aprendizaje, al alfabetismo y a los ámbitos semióticos. En este marco, formula la hipótesis según la cual jugar videojuegos es un tipo de alfabetismo. Así, la alfabetización:

1. se relaciona directamente con la práctica social en la que está inmersa;
2. es parte de distintas prácticas sociales que se encuentran vinculadas entre sí;
3. refiere a un ámbito semiótico entendido como “cualquier conjunto de prácticas que utilice una o más modalidades (por ejemplo, lenguaje oral o escrito, imágenes, ecuaciones, símbolos, sonidos, gestos, gráficos, artefactos, etc.) para comunicar tipos característicos de significados” (2003: 22).

Como señala este autor, cuando se aprende un ámbito semiótico de forma activa, se ponen en juego los siguientes aspectos:

1. actuamos, vemos y sentimos el mundo de un modo diferente; es decir, aprendemos a experimentar el mundo de una nueva forma;
2. participamos de una comunidad o grupo social, que son los participantes de las prácticas sociales vinculadas al ámbito semiótico nuevo;
3. nos apropiamos de estrategias que nos disponen para nuevos aprendizajes en el propio ámbito semiótico, como también en otros ámbitos semióticos conectados con éste.

Pero para que el aprendizaje sea crítico, se necesita que el alumno piense en un nivel "meta", es decir, que comprenda el ámbito semiótico como un sistema complejo de componentes mutuamente interconectados. Asimismo, el alumno necesita producir significados e innovar en el ámbito semiótico en cuestión.

En síntesis, asistimos a una lucha por el valor del signo ideológico (Voloshinov, 1929), ya que la alfabetización que se encuentra atravesada por los cambios en las formas de producir significado a partir de la emergencia de los nuevos medios de comunicación. Inmersas en estas controversias se encuentran las tensiones en torno a la agencia legítima encargada de alfabetizar a la población y las opiniones acerca de los derroteros de la institución escolar.

2.2 La escuela y los contextos de alfabetización

Los primeros debates académicos en torno a la cultura escrita se relacionaron con la escritura alfabética. Este sistema de escritura en el que a "cada letra corresponde un sonido" ha sido descrito por varios autores, como Walter Ong (1987) y Eric Havelock (1996), como el más económico y el posibilitador del pensamiento abstracto: "De todos los sistemas de comunicación usados por el

hombre, sin duda el alfabeto griego ha resultado históricamente único en cuanto a su eficiencia y difusión” (Havelock, 1996: 91). Estos autores establecen una estrecha relación entre escritura y civilización.

En colaboración con Vygotsky, Luria estudió los impactos de la alfabetización en los programas gubernamentales de colectivización que, a consecuencia de la revolución bolchevique, se estaban llevando a cabo en Asia Central. En dicho trabajo, administraron tests psicológicos de razonamiento y clasificación donde compararon tres grupos, a saber: personas no alfabetizadas, otras que habían estado expuestas a la escritura y un tercer grupo con gente que había atravesado instancias de escolarización. Los resultados de este trabajo permitieron esbozar algunas aproximaciones a los modos de razonamiento de cada uno de los grupos. Mientras las respuestas de los no alfabetizados eran más concretas y tenían mayor vinculación al contexto, los grupos alfabetizados enfocaban los ejercicios de manera más abstracta y formal. El grupo menos alfabetizado se distribuía entre las dos categorías anteriores. Estos resultados permitieron a sus realizadores concluir que los avances técnicos y la urbanización que trae aparejada la colectivización posibilitan a los sujetos razonar más formalmente (Olson, 1998).

La investigación Scribner y Cole –*The Psychology of Literacy*(*La psicología de la alfabetización*)– parecería haber desterrado la afirmación tradicional acerca de la escritura como motor del desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Estos autores afirman que la introducción de la escritura en una sociedad tradicional por sí misma no producía modificaciones en los procesos cognitivos generales como la memorización, la clasificación y el razonamiento lógico. Por el contrario, sostienen que la adquisición de un conocimiento metalingüístico acerca de las propiedades de las proposiciones está relacionada con el aprendizaje de un tipo de discurso propio de la escolarización (Olson, 1998).

El sistema educativo se conformó durante la Modernidad como la agencia privilegiada en la transmisión del saber legítimo. Entre fines del siglo XIX y principios del XX, la educación pública en la República Argentina fue un aspecto estructurante del Proceso de Organización Nacional. El sistema educativo asumió la responsabilidad de asegurar y fortalecer una mirada que permitiera la construcción de una identidad nacional homogénea. Entre los años 1880 y 1930 el dispositivo escolar se convirtió en el modelo educativo hegemónico en todo Occidente. En la mayoría de los países se sancionaron leyes que ordenaban su funcionamiento y prescribían la obligatoriedad escolar.

Pineau (2002) analiza los factores del dispositivo escolar que le permitieron a la escuela configurarse como forma hegemónica de la modernidad:

a) la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) la matriz eclesiástica, c) la regulación artificial, d) el uso específico del espacio y el tiempo, e) la pertenencia a un sistema mayor, f) la condición de fenómeno colectivo, g) la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos; ñ) la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) la generación de una oferta y demanda impresa específica (2002: 31).

En las últimas décadas, varios de estos elementos del dispositivo escolar han quedado en entredicho, cuestionando al contexto escolar como ámbito privilegiado y legítimo de transmisión cultural. Los debates en torno a la matriz de la escuela moderna han incluido conceptos tales como “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001), “cultura escolar” (Viñao Frago, 2002) y “programa institucional” (Dubet, 2004), entre otros.

Tyack y Cuban (2001) denominan "gramática escolar" a las estructuras que organizan la práctica de la escuela y que regulan la conducta de los miembros de la institución, como ser la división por grados de los alumnos, la división del conocimiento en materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro. Estos autores observan que las reformas que han pretendido modificar este núcleo duro no han gozado de buena salud. Por un lado, porque los docentes se encuentran socializados en determinadas formas de organización del trabajo, pero porque además este núcleo duro permite dar sentido al acontecer institucional. La gramática escolar constituye la representación más prototípica de la "verdadera escuela". Sin embargo, las escuelas no son instituciones inmutables. La gramática escolar no inhabilita la existencia del cambio, solo que éste no se produce en los tiempos y en las magnitudes que estipulan las administraciones escolares. Las escuelas se apropian de las transformaciones en función de sus lógicas de funcionamiento. De este modo, los cambios en las escuelas se desarrollan en forma gradual respetando las subculturas que conviven en la institución escolar.

En el marco del debate sobre el dispositivo escolar, Dubet (2004) analiza "la declinación de una forma escolar canónica de socialización" de la modernidad a través del concepto de programa institucional. La metáfora del programa es recuperada de la informática y da cuenta de una estructura de información estable en la que varían los contenidos que circulan en su interior. Este programa estaría compuesto por cuatro elementos: 1) valores y principios "fuera del mundo"; 2) la vocación; 3) la escuela es un santuario; 4) la socialización también es una subjetivación.

La primera de las dimensiones refiere a los valores y principios. La trascendencia de la institución escolar moderna estaría signada por una serie de valores y principios sagrados, homogéneos y que no requieren justificación. "Lo sagrado era la nación nueva a construir, la ciencia y la razón, y estas escuelas han querido

formar ciudadanos de la misma manera que las escuelas religiosas querían formar cristianos”.

La segunda, se relaciona con los profesionales que trabajan en la institución escolar, quienes son definidos en función de su vocación que más que de un oficio. Nuevamente Dubet (2004) recurre a la comparación con la Iglesia al relacionar al cura con el maestro: “Lo mismo sucede con el maestro de escuela que primero debe creer en los valores de la ciencia, de la cultura, de la razón, de la nación, a fin de que los alumnos creen en sus creencias y en sus valores”.

La tercera dimensión, la escuela es un santuario, se articula con las anteriores en la medida en que establece una diferencia taxativa entre el adentro y el afuera de la institución. Por fuera de ella se sitúan los "desórdenes y pasiones del mundo" de los que debe protegerse. Durante muchos años, la adopción de este modelo ha implicado la exclusión de los sujetos que no aceptaban las normas de la escuela. “Es por esta razón que la masificación escolar hará explotar al modelo del santuario”.

La última dimensión, la socialización también es una subjetivación, refiere al supuesto que organiza la escuela moderna según el cual el acatar la disciplina escolar genera autonomía y libertad en los sujetos.

Estos debates en torno al dispositivo escolar asumen rasgos particulares en el campo de los medios de comunicación y la educación. En este marco, un conjunto de autores (Ferrés, 2000; Pérez Tornero, 2000; Morduchowicz, 2003; entre otros) ha señalado las brechas que separa a la escuela de los medios de comunicación. Algunas de las dimensiones que darían cuenta de esta brecha son las siguientes:

1. La temporalidad. Las escuelas se nutren y valoran el pasado. En este proceso, la educación es concebida como la conservación de una tradición. Por su parte, los medios de comunicación de masas se instalan en un presente continuo de moda y actualidad;

2. La materialidad de los soportes. La escuela trabaja fundamentalmente con la palabra. Amalgamada fuertemente con la lectura y la escritura, traslada estos estilos a las formas de producir y transmitir el saber. Por su parte, los medios privilegian la sensorialidad a través de la articulación de los distintos soportes que se producen en los audiovisuales;
3. El espacio. La escuela es un espacio social público, los medios se consumen fundamentalmente en la privacidad del hogar;
4. La búsqueda de la racionalidad frente a lo sensorial. La escuela busca la organización sistemática del saber, jerarquizando la información en la coherencia que brinda la razón. Por su parte, los medios apelan a la emotividad de las audiencias.
5. “Las invenciones del alfabeto y de la imprenta habían instaurado una cultura en la que la realidad era conceptualizada: abstracción sobre abstracción. En la comunicación escrita los significados son abstractos, y en este sentido tan solo tienen valor como mediación, como paso previo e inevitable en el camino hacia el significado. En la comunicación audiovisual, en cambio, los significantes son concretos y tienen un valor autónomo, un interés intrínseco, por sí mismos” (Ferrés, 2000).

Según esta perspectiva, la escuela debería reconocer y recuperar las formas de producción y recepción de los medios masivos de comunicación por su poder en la formación de la subjetividad de las nuevas generaciones, dado que

Los niños y jóvenes han rebasado a la institución escolar, que permanece, en términos generales, al margen de los procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles y sigue pensando al “joven” como “ejemplo de libro de texto” que debe cubrir ciertas etapas y expresar ciertos comportamientos (Morduchowicz, 2003: 34).

La escuela sería un dispositivo de la modernidad difícil de adaptar a las nuevas formas de organización social, de producción y de acceso al saber. Su burocracia, sus rígidas jerarquías y su lentitud en la adopción de los cambios harían de la escuela una institución anacrónica. De este modo, la escuela se encontraría en una situación terminal en razón de que los modelos que propugna han quedado obsoletos. En palabras de Ferrés (2000:10), “tal vez hubiera que hablar del problema del fracaso de la escuela más que de problema de fracaso escolar. Tal vez no sea en el alumno, sino en la misma institución escolar donde haya que buscar soluciones”.

Pérez Tornero (2000: 46) explica las causas de este “fracaso” de la escuela a través de una serie de afirmaciones taxativas. Algunas de estas opiniones son las siguientes:

1. “La escuela ya no es la depositaria privilegiada del saber, o, al menos, no lo es del saber socialmente relevante”.
2. La escuela es, tal vez, la institución más eficaz para la enseñanza de la lectoescritura –como lo fue antaño–, pero está quedándose atrás hoy en día en la promoción de la nueva sociedad de la información.
3. Los profesores ya no son considerados los maestros que atesoraban todas las habilidades y sabidurías.
4. Las escuelas ya no disponen, como antaño, de los únicos instrumentos para la producción y sistematización del saber –o los han perdido en términos relativos–.
5. La escuela se ha tornado, además, un elemento poco práctico.

Estas consideraciones sobre la institución escolar abarcan desde una mera denostación, como ser calificarla como “un elemento poco práctico”, a una serie de apreciaciones que permitirían repensar los sentidos de la escolarización.

Algunos autores analizan la relación entre la escuela y los medios de comunicación a partir de consideraciones socio-históricas y de sus mutuas determinaciones. Por ejemplo, Link (2005) afirma que el crecimiento exponencial de las interpretaciones potencialmente válidas favorecido por el desarrollo de los medios de comunicación corresponde a un momento histórico particular, para el que fue necesaria la presencia de un público alfabetizado y de un mercado de bienes simbólicos basado –al menos desde lo retórico– en la igualdad de derechos de opinión:

En nombre de la democracia simbólica, la época de la reproductibilidad técnica (la edad de los medios) hizo del libre juego de interpretaciones una verdad de mercado. Ese relativismo interpretativo, favorecido por los medios masivos de comunicación, atacaba mortalmente el principio de autoridad de la escuela, como institución que legislaba sobre las interpretaciones legítimas, y de ahí la crisis que hoy vive ese modelo (Link, 2005).

Desde la perspectiva del *New London Group* (1996), las escuelas son espacios que regulan el acceso a los órdenes del discurso y al capital simbólico. Ofrecen acceso al mundo del trabajo; dan forma a la ciudadanía; proveen un complemento a los discursos y las actividades de las comunidades y de la vida privada.

Un orden del discurso es el conjunto estructurado de las convenciones relacionadas con la actividad semiótica (incluyendo el uso de la lengua) en un espacio social determinado –una sociedad en particular o una institución en particular, como una escuela o lugar de trabajo–. Es la intención de captar la forma en que distintos discursos se refieren (hablar con) unos a otros.

Cada discurso implica producir, reproducir y transformar diferentes tipos de personas, es decir, se relaciona con la identidad. Una misma persona puede ser diferentes tipos de personas en diferentes momentos y lugares. Diferentes tipos de personas se conectan a través de los discursos entrelazados que constituyen los órdenes del discurso.

Las escuelas son sitios particularmente cruciales en los que los discursos se relacionan entre sí – los discursos disciplinarios, los discursos del ser maestro (cultura docente), el discurso de ser un estudiante de cierto tipo, los discursos de la comunidad, los discursos étnicos, los discursos de clase, los discursos de la esfera pública que involucran al mercado y al gobierno, entre otros–.

El discurso pedagógico genera una regulación sobre las relaciones sociales y crea principios de orden e identidad. Es decir, el discurso que generan las escuelas no solo es un reflejo de condiciones externas sino que posee reglas particulares de transmisión.

Según Bernstein (1994), las teorías de la reproducción cultural han centrado su mirada en la educación como transmisora de las relaciones desiguales de poder de las sociedades capitalistas, pero han descuidado las formas en que dichas desigualdades se transmiten al interior de las escuelas. Se trata de perspectivas que construyen teorías sobre la comunicación pedagógica sin contar con una teoría explícita sobre ella. Es decir, han analizado el contenido del mensaje pedagógico pero no su forma. Desde este ángulo, el discurso especializado de la educación es una voz hablada por la clase social, el género, la religión y la etnia, pero en la que es como si la forma en que se transmite no tuviera consecuencias sobre lo transmitido.

Por tanto, tenemos teorías de reproducción/resistencia cultural y crítica del discurso pedagógico que no pueden generar los principios de descripción de las agencias de que se ocupan. Y la razón por la que no pueden hacerlo es clara. Porque esas teorías y enfoques no se ocupan en realidad de tal descripción. Solo pretenden comprender cómo las relaciones externas de poder son *transportadas* por el sistema, sin ocuparse de la descripción del portador y diagnosticando solo su patología (Bernstein, 1994: 174-175).

El concepto de discurso y de dispositivo pedagógico en Bernstein da cuenta de las posiciones del sujeto en el proceso de comunicación. En el ingreso a las prácticas especializadas de comunicación se estructuran las reglas de reconocimiento y las reglas de manifestación que establecen las relaciones de los sujetos con las

relaciones sociales. El sujeto es constituido en relación con el discurso, pero a su vez, el sujeto es ubicado en relación con el discurso. Por lo tanto, en esta teoría el sujeto es constituido pero a la vez es constituyente de las estructuras (Díaz, 1988).

El instrumento que proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico es el dispositivo pedagógico a través de *reglas distributivas*, *reglas de recontextualización* y *reglas de evaluación* de formas especializadas de conciencia.

Las reglas distributivas son las encargadas de señalar y dividir lo “pensable” de lo “impensable”. También especifican las prácticas pedagógicas para los distintos grupos para el acceso a este tipo de pensamiento. Es decir, a través de estas reglas el instrumento pedagógico es tanto control sobre lo “pensable” y “lo impensable” como también sobre quienes pueden pensarlo.

El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos con el fin de articularlos para su transmisión. Es un principio recontextualizador que se apropia de otros discursos para construir su propio orden. La recontextualización hace que los significados convertidos en otros signos “actúen como significantes de sí mismos, ajenos a los significados de los cuales son signos” (Díaz, 1988). Así, los cambios en el discurso pasan desapercibidos en el contexto escolar cuando en verdad se transformó su sentido. Por su parte, las reglas de evaluación de la práctica pedagógica se relacionan con la adquisición.

En síntesis, recapitulando el relevamiento de los trabajos sobre la temática de la presente tesis, enmarcados en distintas disciplinas y marcos teóricos, podemos afirmar que por un lado, la disponibilidad de estudios en torno a los sitios web escolares es escasa. La mayor parte de la producción intelectual relevada se ha

centrado en desarrollar matrices analíticas con el fin de evaluarlos y favorecer su mejoramiento.

Por otro lado, a través del marco teórico esbozado se sitúa el estudio de los sitios web escolares como una nueva práctica discursiva, propia del contexto socio-histórico actual, signada por los debates en torno a la alfabetización. En estas luchas por el sentido del signo “alfabetización” se encuentran los discursos hegemónicos, que lo definen como una serie de habilidades individuales y descontextualizadas, y la aproximación socio-cultural, que lo ve como una serie de prácticas sociales atravesadas por cuestiones de identidad y poder. Básicamente, al estudiar los sitios web escolares se analizan las transformaciones de “lo público” en el discurso pedagógico; es decir, las apropiaciones y recontextualizaciones de los discursos acerca de la escolarización que se comunican a través del discurso institucional en Internet.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, MARCO TEORICO Y CORPUS

Yo afirmo que la Biblioteca es interminable. Los idealistas arguyen que las salas hexagonales son una forma necesaria del espacio absoluto o, por lo menos, de nuestra intuición del espacio. Razonan que es inconcebible una sala triangular o pentagonal. (Los místicos pretenden que el éxtasis les revela una cámara circular con un gran libro circular de lomo continuo, que da toda la vuelta de las paredes; pero su testimonio es sospechoso; sus palabras, oscuras. Ese libro cíclico es Dios.) Básteme, por ahora, repetir el dictamen clásico: La Biblioteca es una esfera cuyo centro cabal es cualquier hexágono, cuya circunferencia es inaccesible.

Jorge Luis Borges ("La biblioteca de Babel")

En este capítulo se describen el encuadre metodológico que se utiliza en la presente tesis, las características del Corpus y los objetivos que orientan la indagación que será desarrollada en los capítulos 4 y 5 correspondientes al análisis.

El análisis se enmarca en el análisis del discurso (Lavandera, 1985) y toma una perspectiva crítica (Fairclough, 1998 y 2003; Pardo; 2006). La Metodología es cualitativa y multidisciplinar, ya que recupera aportes del campo educativo con el fin de interpretar los hallazgos en el plano del texto.

En el apartado sobre Metodología, se detallan las herramientas utilizadas para observar la distribución de la información en los sitios web, la construcción del destinatario y la representación discursiva de las escuelas.

En relación con el Corpus, se realiza la muestra teórica y luego se contextualiza a los sitios web de las escuelas primarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires referenciados en el portal educativo de la Ciudad, comparándolos con los portales del resto de las jurisdicciones de la República Argentina. A su vez, se contrasta la información de las escuelas públicas con los portales privados.

Por último, se presentan las hipótesis teóricas que guían la presente investigación.

1. METODOLOGÍA Y MARCO TEORICO

Desde la Semiótica Social, se considera que todo texto está compuesto por tres tipos de significados: a) los experienciales, que codifican nuestras experiencias del mundo; b) los interpersonales, que nos permiten interactuar con otro(s); y c) los textuales, que organizan lo experiencial y lo interpersonal para formar mensajes relevantes y coherentes con la práctica textual y con el contexto de situación. Los significados textuales se vinculan con cómo el hablante/escritor organiza su mensaje y por lo tanto, con el ordenamiento del flujo de la información.

La relación entre estos tres sistemas de significado y las variables de contexto de situación (campo, tenor y modo¹) (Halliday, 1998) se denomina "realización". La realización es la forma o modo como las variables de contexto resuenan en los significados del texto y a su vez, desde la perspectiva del lenguaje, como la selección de los distintos significados construye distintos tipos de campo, tenor y modo. Es posible visualizar esta relación en el siguiente gráfico (Eggins y Martin, 2003):

¹ "El campo es la acción social donde surge el texto; incluye el tema. El tenor es el conjunto de relaciones entre los participantes de la interacción; incluye el nivel de la formalidad. El modo es la serie de recursos que se usan para producir un texto apropiado a una situación; incluye el medio (oral o escrito)" (Menéndez et al., 1999).

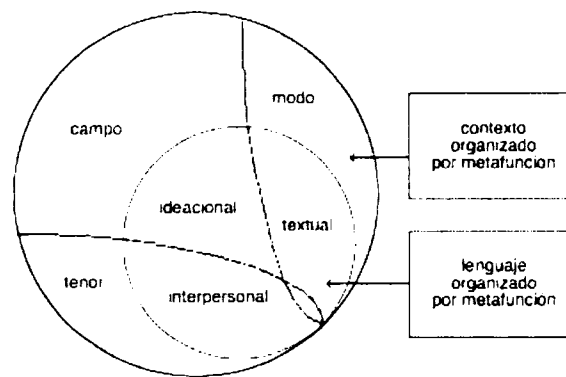


Figura. 1: Modelo estratificado del lenguaje en contexto

Cada hablante/autor representa un fragmento de la experiencia más general de su sociedad y sus instituciones, pero no se trata de una traducción en palabras de una realidad preexistente, sino de la construcción de su experiencia de la realidad como discurso. El sistema semiótico presenta distintas posibilidades de clasificación y ordenación de la vida social, y es el hablante quien escoge los contenidos de su mensaje dentro de las posibilidades de la lengua y de la práctica social en la que se inscribe.

La hipermodalidad recupera la visión tripartita del lenguaje propuesta por la Semiótica Social. A las tres metafunciones –ideacional, interpersonal y textual– Lemke(2002) las denomina presentación, orientación y organización, en el marco de los textos hipermodales². En la complejidad del significado real, estas tres metafunciones no aparecen tan claramente diferenciadas unas de otras.

A partir de estos aportes, enfocaremos el análisis de los sitios web de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva tripartita que recupera conceptos de la perspectiva anglosajona de los estudios del discurso. En el primer caso, en las páginas de inicio (*homepage*) se enfatizarán los aspectos del diseño y las articulaciones texto-imagen, es decir, los componentes más visuales del texto. En el segundo caso, en las páginas

² Lemke (s/f) elaboró una guía analítica para el estudio de los textos multimediales desde la hipermodalidad. Disponible en: http://www.personal.umich.edu/~jaylemke/guides/multimedia_semiotic_analysis_questions.htm

web correspondientes a la historia, el análisis se centrará en los aspectos lingüísticos del texto.

Las variables que orientarán el análisis de las páginas web son:

- a) la organización de la información;
- b) la relación entre la escuela y el visitante del sitio;
- c) la representación discursiva de la escuela.

1.1 La organización de la información

Los cambios en los soportes dan cuenta de una tecnologización del espacio de la escritura no solo a través de herramientas e instrumentos externos como la imprenta sino fundamentalmente a través de la estandarización de las formas de lo escrito. La digitalización de los textos acentúa su convencionalización, lo que posibilita la lectura a mayor velocidad. Es decir, con la digitalización no se produce una ruptura entre lo impreso y lo escrito, sino que se amplifica un proceso en marcha desde la aparición del código.

La organización del espacio en la pantalla se encuentra fuertemente convencionalizada a partir de mapas, marcos (*frames*) que organizan y jerarquizan la información publicada. La pantalla contiene los nodos que posibilitan la lectura del texto electrónico que es abordado. Esta estandarización permite una mayor efectividad en los tiempos de búsqueda de la información y la presentación de mayor cantidad de datos en un solo fragmento de texto, a través de hipertextos (textos que presentan vínculos a otros textos).

El hipertexto refiere “a una escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva” (Landow, 1995). Una de las características del hipertexto es la de estar compuesto por fragmentos de texto o lexias, término que Landow retoma de Roland Barthes, quien lo propone para analizar “Sarrasine”, la obra del escritor

Honoré de Balzac. Mientras que para Barthes la lexia es una unidad de lectura, para Landow es una unidad de escritura. Barthes (2000) señala que

La lexia comprenderá unas veces unas pocas palabras y otras algunas frases, será cuestión de comodidad: bastará con que sea el mejor espacio posible donde se puedan observar los sentidos; su dimensión, determinada empíricamente a ojo, dependerá de la densidad de connotaciones, que es variable según los momentos del texto: simplemente se pretende que en cada lexia no haya más de tres o cuatro sentidos que enumerar, como máximo (Barthes, 2000:9).

La hipertextualidad supone una ruptura con la linealidad del texto impreso. Burbules y Callister (2001) entienden que el hipertexto articula por un lado, a los desarrollos tecnológicos y por otro, a una mirada teórica del texto, entendido éste en su dimensión intertextual y con final abierto.

Vanderdorpe (2003) describe la no linealidad a través del concepto de tabularidad. Mientras que la linealidad hace referencia a una serie de elementos ordenados secuencialmente y dependientes esencialmente del orden del tiempo, la tabularidad pone de manifiesto la posibilidad del lector de “acceder a datos visuales en el orden que él escoge, delimitando de entrada las secciones que le interesan” (Vanderdorpe, 2003). El término proviene del francés *tableau* (cuadro); esta metáfora nos permite homologar la manera en que se “lee” un cuadro con la lectura de un texto. También hace referencia a la organización funcional del texto a través de índices, sumarios, la división en capítulos y párrafos, entre otros.

En el plano textual se puede observar el ordenamiento del flujo de la información a través del sistema de Tema/Rema. El Tema da cuenta de qué se trata un texto y cómo el hablante/escritor decide su desarrollo, ordena una secuencia de puntos de partida y en el nivel discursivo estructura el andamiaje del texto (ver Halliday, 1985).

Los patrones temáticos no son variantes estilísticas optativas; son parte integral del significado de la lengua. La textura no es algo que se logre por la sobreposición de una forma textual adecuada a un contenido ideacional preexistente. El componente textual es un componente de significado junto con el componente ideacional y el componente interpersonal (Halliday, 1998: 176).

El Tema pone en relación a la nueva cláusula con la información ya presentada con el fin de construir textos relevantes. El análisis del sistema de Tema permite dar cuenta del grado de transparencia del texto; es decir, los modos en que se entretajan los mensajes con el fin de alcanzar un propósito general.

Todas las cláusulas presentan un tema tópico que puede ser definido como “el primer elemento en la cláusula que expresa algún tipo de significado experiencial” (Ghio y Fernández, 2005:117). A su vez, la teoría distingue entre tema tópico marcado y no marcado: “Si el primer elemento tópico de una cláusula declarativa es también el sujeto de la cláusula, entonces la elección del tema es neutra no marcada y no le da al tema ninguna prominencia especial” (Ghio y Fernández, 2005:119). Esta definición no refiere a la frecuencia estadística de uso sino que el elemento tópico es interpretado como un significado. En cambio, cuando el tema tópico no es el sujeto de la cláusula declarativa, el Tema adquiere mayor relevancia en aquello que se quiere comunicar. Es decir, los elementos marcados transmiten significados adicionales.

Para el español se puede plantear como hipótesis teórica preliminar que en las emisiones declarativas el Tema no marcado podría ser tanto el Sujeto como el verbo, considerando que muchas veces el Sujeto de una emisión es implícito. Esto atiende, además, a la mayor libertad de ordenamiento sintagmático que existe en español, en que “el Tema termina una vez que se alcanzó el primer elemento experiencial de la cláusula” (Borsinger-Montemayor e Ignatieva, 2005).

Esta jerarquización de la información puede observarse en la cláusula pero también en el plano del texto (Firbas, 1964). Pardo (1986), basada en la Perspectiva Funcional de la Oración, establece que:

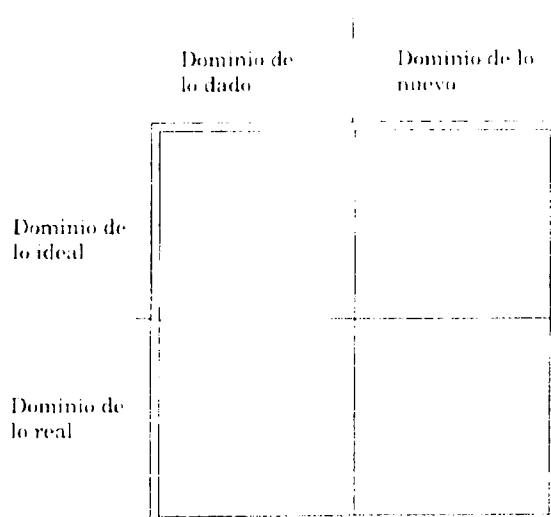
- tanto el Tema como el Rema de un texto se encuentran en la parte remática de una emisión;
- el Tema de texto será “aquel rema de una emisión que tenga la mayor carga semántica dependiente del (con)texto siguiente, aunque en algunos pocos casos puede depender del (con)texto precedente, pero a

esto deberá ir unido, que todos los otros remas de las emisiones hagan alusión directa o indirecta al mismo, ya que los otros remas serán rematizaciones del Tema del Texto” (Pardo, 1992:132);

- el Rema del Texto es el más independiente del contexto y el que posee mayor carga semántica.

Para analizar la jerarquización del lenguaje verbal e icónico resulta relevante la conceptualización desarrollada por Kress y van Leeuwen (1996), que es abordada en función de los cuadrantes en los que se aloja la información: derecha-izquierda; arriba-abajo.

Imagen N° 1. Espacio visual de la semiótica visual occidental. Kress et al. (1997)



Kress y van Leeuwen (1996: 193) señalan que la información ubicada en la parte superior corresponde al Ideal, mientras que la inferior se relaciona con lo Real. Para que algo sea ideal debe ser representado como algo idealizado o como la generalización de la esencia de la información. Por oposición, lo Real presenta la información más específica, más concreta y más práctica. En la distribución texto-imagen, cuando en la parte superior se encuentra el texto verbal y en la parte inferior la imagen, lo icónico se encuentra subordinado a lo verbal.

Por su parte, el lado derecho corresponde a la información nueva. Allí se aloja la clave de la información, se presenta lo “problemático” o controversial, y es hacia donde lector tiene que prestar particular atención. Por su parte, el lado

izquierdo corresponde a la “información dada”, es decir, aquella que se asume que el lector conoce, que es parte de la cultura y que constituye el punto de partida del mensaje.

A partir de estos conceptos se analizarán las imágenes, predominantemente fotografías, presentes en las páginas web de inicio y en aquellas en las que las escuelas narran su historia.

1.2 La relación de la escuela con el visitante

En el desarrollo de su discurso, el hablante se instala en un determinado rol y le asigna al destinatario un papel complementario. En este proceso se establece la relación entre el emisor y el receptor en la situación comunicativa y el vínculo de cada uno de ellos con el mensaje. Es decir, en el desarrollo textual el hablante establece un punto de vista que puede ser rastreado tanto en el nivel icónico como en el textual. Estos conceptos nos permiten elaborar un marco analítico para mostrar cómo las escuelas se construyen como emisores y cuál es la relación que establecen con los visitantes de sus sitios web.

En el plano icónico, la perspectiva del hablante/autor puede ser rastreada en el gradiente de iconicidad (Costa, 2005) y en el sistema de perspectiva. El grado de iconicidad refiere a la similitud de un signo con su referente. La iconicidad es el opuesto de la abstracción, que requiere la identificación de los elementos más relevantes, la sistematización de esa información y la construcción de esquemas que posibiliten la comunicación de la información.

En cuanto a la perspectiva es posible diferenciar entre dos tipos de imágenes: las objetivas y las subjetivas. Las imágenes subjetivas presentan lo observable desde una determinada perspectiva y, por lo tanto, el destinatario puede ver únicamente desde un determinado punto de vista. Las imágenes objetivas no definen un punto de vista, se revela todo lo mostrable aun cuando se violen las reglas de la representación naturalista (Kress y van Leeuwen, 1996: 136).

El sistema de la perspectiva es fundamentalmente naturalista, es decir, lo que el espectador ve puede ser observado en la realidad, así como ocurre en la fotografía. Según Barthes (1995), desde el sentido común, la analogía con lo real es una de las características principales del mensaje fotográfico: "en la medida en que la fotografía se presenta como un análogo mecánico de lo real, su primer mensaje colma plenamente su sustancia, en cierto modo, y no hay lugar para un segundo mensaje" (1995:14). Por oposición, las imágenes conceptuales presentan distintas perspectivas superpuestas y distintos tipos de material icónico. Es decir, el hablante/autor marca su inscripción en el texto.

En el plano textual, es posible rastrear el punto de vista a partir del lugar en que el hablante/autor posiciona al destinatario del mensaje. La Teoría de la Valoración (*Appraisal Theory*) describe la forma en que se construyen determinadas posiciones intersubjetivas a través de tres dominios semánticos: la Actitud, el Compromiso y la Gradación (Martin y Rose, 2003; White, 2005).

El primer dominio semántico, la Actitud, da cuenta de las valoraciones que efectúa el hablante/escritor en sus juicios y respuestas emocionales en relación con los participantes y los procesos. Corresponde a las emisiones que sugieren una posición afirmativa o negativa o que pueden ser interpretadas como una invitación al lector a formular sus evaluaciones. Los significados actitudinales se dividen en tres sub-categorías: Afecto, Juicio, Apreciación.

La posición del Afecto corresponde a las evaluaciones realizadas por el hablante/escritor indicando cuán atravesadas están emocionalmente las personas, las cosas y los hechos. Esta posición tiene la capacidad potencial de ubicar al destinatario en una actitud emotiva. La forma más evidente de posicionarse en una actitud afectiva es a través de la referencia a personas, cosas o situaciones que desencadenan emoción. Lo más probable es que la referencia a emociones positivas desencadene una mirada positiva y que la referencia a situaciones que desencadenan emociones negativas genere una mirada negativa.

El Juicio establece parámetros normativos en relación con ciertas normas sociales. A diferencia de la posición afectiva, donde la subjetividad del hablante

se encuentra fuertemente comprometida, en el juicio los fenómenos son presentados como cualidades del objeto más que en las particularidades de quien efectúa la evaluación. Se materializa en críticas o alabanzas que ponderan positiva o negativamente la conducta de individuos o grupos humanos. Los juicios de valor se encuentran determinados por el contexto cultural en el que son emitidos. En los textos, pueden presentarse en forma explícita o implícita. En muchas ocasiones, se describen situaciones como simples hechos factuales, cuando llevan implícita una evaluación sobre una conducta humana.

La última subcategoría de la Actitud es la Apreciación. Allí se incluyen las valoraciones positivas y negativas respecto de los objetos, artefactos, procesos o estados de cosas. La forma prototípica de la Apreciación está relacionada con la estética, es decir, con la evaluación de la forma, la apariencia, el impacto, presentación o la significatividad de los objetos, entidades y artefactos. También puede incluir otros sistemas sociales de valores. En algunos casos, la Apreciación puede incluir la evaluación de participantes humanos, siempre y cuando no se haga referencia a su conducta.

En segundo lugar, el Compromiso se vincula con las estrategias que despliega el hablante/escritor en relación con las otras voces de una comunidad en un texto. En sus emisiones, el hablante/escritor puede reconocer o desconocer las distintas miradas que se ponen en escena y a través de las cuales se habilita el lugar para su propio punto de vista. Estos recursos lingüísticos pueden observarse, por ejemplo, en los modalizadores de probabilidad, en la atribución, en la anticipación o expectativa, entre otros recursos.

En tercer lugar, la Gradación está relacionada con los significados que ponen en escalas binarias las categorías semánticas en relación con la intensidad (fuerza) y con la centralidad (foco).

La elección del código tiene consecuencias en el sentido del mensaje que se construye. El código propone un modelo de mundo, una mirada, un modo de observar la realidad. "Así, los sistemas semióticos además de contribuir a la solución de la necesidad de generar significados, son la consolidación

convencionalizada de procesos sociales y culturales cuya vigencia y permanencia contribuye a comprender los hechos sociales, y a adoptarlos y comprenderlos desde un punto de vista" (Pardo Abril, 2008: 81, 82).

1.3 La representación discursiva de la escuela

La representación discursiva de la experiencia y del mundo focaliza en el "contenido" del discurso: qué tipo de actividades son realizadas y cómo son descritos los participantes en estas actividades, cómo son clasificados, cómo están compuestos. Se refiere a cómo nuestra experiencia de la "realidad" material y simbólica es construida en el discurso. Llamaremos representaciones discursivas y, por lo tanto,

sociales a las imágenes (inmediatas) del mundo presentes en una comunidad lingüística cualquiera. Representación refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera. Esta representación –en la medida en que es conservada y no reemplazada por otra– constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso (Raiter, 2010).

El análisis del contenido del texto también se nutrirá con el análisis de las metáforas utilizadas. Lakoff y Johnson (1980) desarrollan un estudio de la metáfora, entendida ésta no desde un punto de vista estilístico sino como un aspecto básico de nuestra estructura conceptual. Según estos autores, el lenguaje metafórico es un fenómeno ubicuo y usual en nuestra habla. La metáfora es un mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de mecanismos más básicos y conocidos:

La estructura interna de las metáforas conceptuales se analiza de la siguiente manera: llamaremos dominio origen al dominio que presta sus conceptos y dominio destino al dominio sobre el que superponen dichos conceptos. La metáfora se entiende pues, como la proyección de unos conceptos desde un dominio conceptual (el dominio origen) hacia otro dominio conceptual (el dominio destino) (Cuenca y Hilferty, 1999:100).

Recurrimos a nuestra experiencia cotidiana (marcada desde lo corporal) para comprender otros dominios menos accesibles dado su nivel de abstracción.

Según esta perspectiva, las metáforas tienen una gran cantidad de roles cognitivos, particularmente son una herramienta privilegiada para la adquisición del nuevo conocimiento. Petrie y Oshlag (1993) afirman que es entendiendo a la metáfora desde el enfoque interactivo³ como es posible comprender cómo el nuevo conocimiento es asimilado a la estructura cognitiva del aprendiz, ya que la metáfora crea la similitud al actuar como puente cognitivo entre la nueva información y el nuevo esquema conceptual ampliado a partir de la integración de una nueva representación. Asimismo, estos autores señalan que las metáforas proveen un marco de experiencia común que permite un acercamiento entre docentes y alumnos para el abordaje de contenidos abstractos y de difícil comprensión.

La primera experiencia espacial y temporal de una comunidad es conceptualizada en expresiones lingüísticas que en una fase posterior son utilizadas y reinterpretadas para dar cuenta de las experiencias de la vida cotidiana. Así, las metáforas nos permiten indagar la ideología cultural y lingüística de una comunidad (Dirven, 1990)⁴.

En el plano textual, para que los textos sean comprendidos, deben ser coherentes. La coherencia es entendida como la conjunción de elementos gramaticales y contextuales que hacen que un determinado texto pueda ser comunicado. En la coherencia de un texto confluyen tres elementos relacionados entre sí: la cohesión gramatical, la consistencia en registro y la consistencia en género.

Existen cuatro formas en las cuales la cohesión es creada: la conjunción, la referencia, la elipsis y la organización lexical (Menéndez, 2006). El recurso cohesivo de las relaciones lexicales refiere a cómo el escritor/hablante utiliza el

³ El enfoque interactivo se opone al sustitutivo y al comparativo. Black (1966) lo define en términos sencillos del siguiente modo: "cuando utilizamos una metáfora tenemos dos pensamientos de dos cosas distintas en actividad simultánea y apoyados por una sola palabra o frase, cuyo significado es una resultante de su interacción". Además, este enfoque se opone al mecanismo de la proyección esbozado en el marco de la lingüística cognitiva.

⁴ "Los valores más fundamentales en una cultura serán coherentes con la estructura metafórica de los conceptos fundamentales de la misma" (Lakoff y Johnson, 1980: 59).

vocabulario (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) y secuencias de eventos, cláusulas y oraciones para vincular su texto con un área o campo específico. El análisis de la cohesión léxica deriva de observar que hay determinadas relaciones esperables entre las palabras. Es el componente necesario para identificar un texto como tal junto con la cohesión gramatical. Las elecciones lexicales se realizan en función de determinados campos de significado que dependen del registro y del género.

Los campos semántico-pragmáticos pueden caracterizarse como espacios textuales en los que la aparición de determinadas palabras es esperada en relación con el tratamiento que se lleva a cabo de una situación particular. Es justamente esa aparición esperable la que está condicionada por la selección de acuerdo con una clase de situación particular (el registro) dentro de un determinado conjunto de restricciones específicas que forman una convención de uso (el género) (Menéndez, 2006).

El uso de determinado léxico es uno de los primeros pasos en la comprensión del mensaje. Posibilita que el interlocutor se ubique en un determinado campo, registro y género para poder activar una serie de supuestos que le permitirán interpretar posteriormente el mensaje proferido.

El análisis de la cohesión léxica puede realizarse desde dos grandes perspectivas: a) la cohesión léxica por reiteración, que implica mencionar un término de manera idéntica (reiteración), de forma parecida (sinonimia) o de manera parcial (palabra general); y b) la cohesión léxica por colocación, que implica la ubicación de los ítems léxicos en un mismo campo semántico-pragmático vinculados al registro y al género en el que el texto se inscribe (Menéndez, 2006).

Los significados ideacionales (Halliday, 1995) en el plano de la cláusula se materializan en el sistema de transitividad. Las figuras compuestas por procesos, participantes y circunstancias son las unidades básicas de los significados experienciales de todos los lenguajes, tanto hablados como escritos. Los procesos son los elementos centrales de la figura y pueden clasificarse semánticamente en distintos tipos: procesos materiales, procesos

mentales y procesos relacionales. La distinción entre los dos primeros se refiere a que mientras que los procesos materiales dan cuenta de la experiencia exterior, los procesos mentales refieren a nuestro mundo interior que se relaciona con la conciencia y la imaginación. Además, los procesos relacionales son los que permiten describir los objetos, construir generalizaciones y articular fragmentos de la experiencia con otros aspectos de la realidad.

Las características de los procesos materiales, mentales y relacionales, respectivamente, se detallan a continuación:

- 1) **Hacer:** focaliza en las actividades. Las figuras del “hacer” representan acciones materiales: lo que la gente hace, o lo que sucede. También dan cuenta de las transformaciones de los fenómenos abstractos. Prevalecen sobre todo en las secuencias de eventos de las historias, en los géneros procedurales como las recetas, en las explicaciones de la ciencia y en los manuales de tecnología.
- 2) **Decir y sentir:** figuras que proyectan. Decir y sentir son tipos de procesos que pueden proyectar otra figura. Si los verbos del decir y del sentir no pueden proyectar se los considera como tipos de procesos del hacer.
- 3) **Ser o estar:** focalizan en las entidades. Las figuras del “*being*” usualmente son usadas para dar cuenta de las cualidades de la gente y de las cosas, para clasificarlas en un tipo u otro, para nombrar sus partes o para identificarlas. Las cualidades presentan gradaciones, las clases distinguen a unos de otros.

Además de estos tres grandes grupos, es posible distinguir otros tres tipos de procesos intermedios: 1) de “conducta” comportamiento, que son aquellos que exteriorizan los procesos internos; 2) verbales, que refieren a las funciones simbólicas exteriorizadas a través del lenguaje (decir, significar); y 3) existenciales, que describen las acciones vinculadas a la existencia (ser, existir, ocurrir, entre otros).

El análisis del tipo de procesos nos dará indicios para analizar el tipo de género enunciado en cada uno de los textos. Mientras que en el informe predominan

los procesos relacionales (ser/tener) y existenciales (haber), “la explicación secuencial exige procesos materiales (acción) para actualizar la secuencia de acciones y hechos que son parte de la actividad” (Martin, 2003: 39).

En el plano icónico, las estructuras conceptuales presentan a los participantes en función de la clase a la que corresponden y construyen generalizaciones más o menos estables en el tiempo. Por el contrario, las imágenes también pueden mostrar procesos en los que están involucrados distintos actores, en las que es posible identificar una secuencia narrativa.

Desde la Psicología de la percepción los participantes pueden ser identificados como los “volúmenes” o “masas” y se diferencian por la forma, el tamaño o el color. Desde la Lingüística Sistémico Funcional estos “volúmenes” cumplen distintos roles en la construcción del significado de la imagen. Estos participantes se articulan a través de vectores, líneas generalmente oblicuas, que constituyen los procesos de las cláusulas.

A partir de estos conceptos teóricos, en los capítulos 4 y 5 se relevarán las representaciones discursivas en torno a la escuela que se producen/reproducen en sus sitios web tanto en sus páginas de inicio como en las narraciones de su historia.

2. CORPUS

El Corpus está compuesto los sitios web de las escuelas primarias públicas referenciadas en el Portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁵ (2011). De este total, se analizan las páginas de inicio (*homepage*) y las páginas en las que las escuelas cuentan su historia.

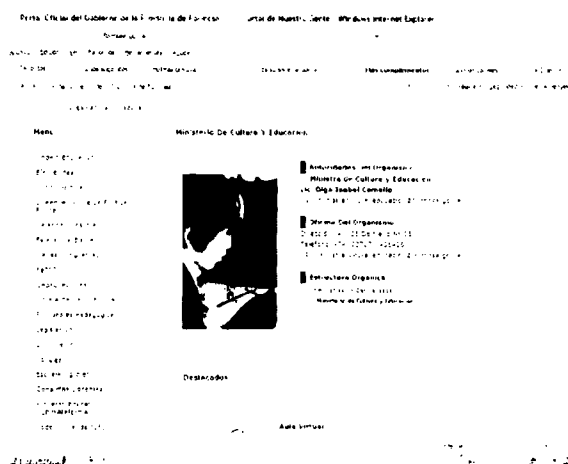
⁵ El Relevamiento fue realizado entre julio y agosto de 2011.

		Web escuelas. Mayor cantidad de referencias a escuelas públicas
Santa Cruz	http://www.santacruz.gov.ar/educacion	Sitio caído en el momento del relevamiento
Santa Fe	http://www.portal.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/73	No posee
Santiago del Estero	http://www.sde.gov.ar/educacion	No posee
Tierra del Fuego	http://www.educaciontdf.gov.ar	No posee
Tucumán	http://www.educaciontuc.gov.ar	En blogs educativos hay algunas escuelas referenciadas

Relevamiento actualizado al 18 de julio de 2011

A partir del análisis de los portales provinciales podemos observar tres situaciones. Un primer conjunto de provincias no tiene espacios dedicados a los sitios de las escuelas. Por ejemplo, Chaco, Santiago del Estero, Corrientes, Tierra del Fuego, Santa Fe, San Juan, Río Negro, Neuquén, Misiones, Chubut.

Imagen N° 2. Enlaces a sitios web de escuela en portal educativo de Formosa



En algunos casos, aparece alguna escuela referenciada en la página principal como por ejemplo, en el caso del sitio de Formosa, donde está el enlace a una escuela agrotécnica, es decir, es una escuela secundaria.

		Tiene un ítem en su portal destinado a tal fin pero no funciona.
Córdoba	http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=33838	http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=33838 Ingreso a las webs de las escuelas a través de un mapa
Corrientes	http://www.mecc.gov.ar/	No posee
Chaco	http://portal1.chaco.gov.ar/	No posee
Chubut	http://www.chubut.edu.ar	No posee
Entre Ríos	http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/	Escuelas primarias en la web http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/primaria/
Formosa	http://www.formosa.gov.ar/educacion.html	No posee
Jujuy	http://www.mejujuy.gov.ar	Enlaces. Web escolares. Enlaces a una escuela de adultos http://www.mejujuy.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=82
La Pampa	http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/	Sitios y blogs institucionales. http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/instituciones/sitios-y-blogs-institucionales.html
La Rioja	http://www.educacionlarioja.gov.ar/	http://www.idukay.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=68 Posee vínculos en su portal educativo "Idukay"
Mendoza	http://www.mendoza.edu.ar	Escuelas en la red http://www.mendoza.edu.ar/escuelas_en_la_red/ Aloja páginas web. Condiciones en: http://www.mendoza.edu.ar/escuelas_en_la_red/presentacion.htm
Misiones	http://www.mcye.misiones.gov.a	Tiene un espacio "Escuelas en la red" que contiene las instrucciones sobre como acceder a un dominio .edu
Neuquén	http://www.neuquen.edu.ar/	No posee
Río Negro	http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/sitio/	No posee
Salta	www.edusalta.gov.ar	Enlaces educativos. http://www.edusalta.gov.ar/index.php?option=com_weblinks&view=category&id=19%3Aestablecimientos-educativos&Itemid=112
San Juan	http://www.sanjuan.edu.ar	No posee
San Luis	http://www.sanluis.edu.ar/	http://www.sanluis.edu.ar/EducacionAsp/paginas/pagina.asp?PaginaID=12

64	21	Escuela N° 4 "Provincia de Tucumán" No disponible	
----	----	--	--

Elaboración propia

Fuente: <http://buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/webescuelas/>

Fecha de consulta: agosto de 2011

3. CONTEXTUALIZACION DEL CORPUS

El Corpus que se analiza en la presente tesis corresponde a los sitios web de escuelas primarias públicas referenciados en el portal del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para comprender la especificidad del objeto de estudio se lo contextualizará, por un lado, analizando la presencia de espacios destinados a alojar y/o referenciar sitios web escolares en los portales de las provincias argentinas; por otro, comparando la distribución de sitios web de las escuelas públicas y privadas en los distintos portales.

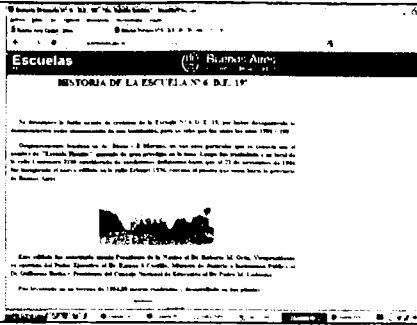
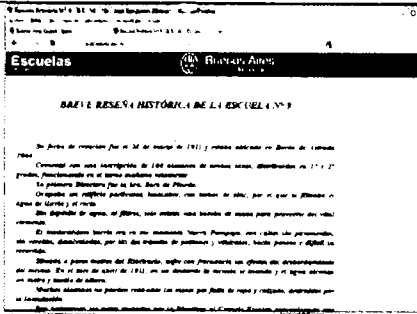
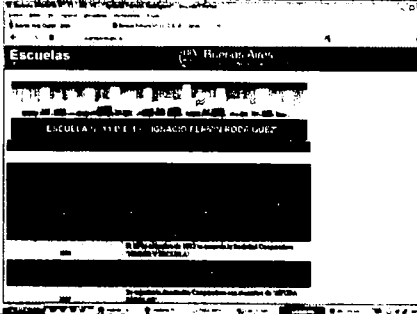
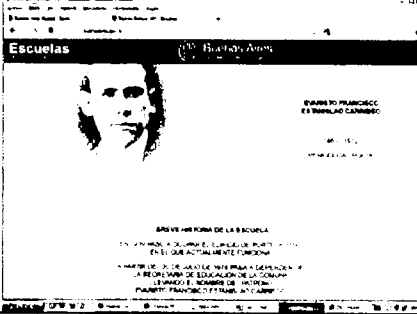
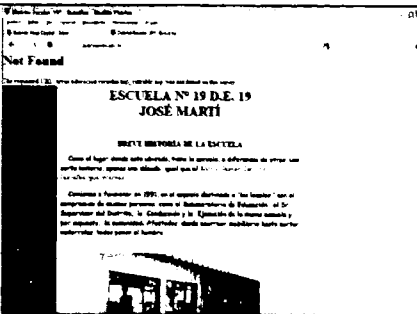
3.1 Las webs de las escuelas en los portales de las provincias argentinas

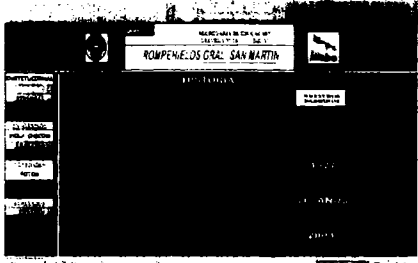
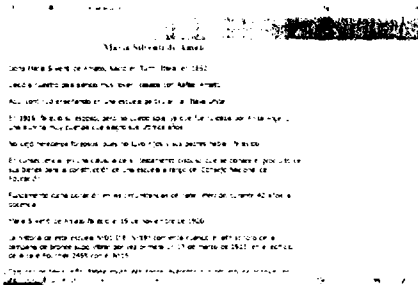
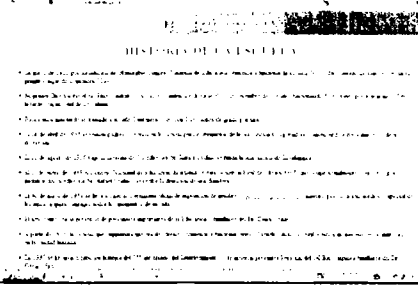
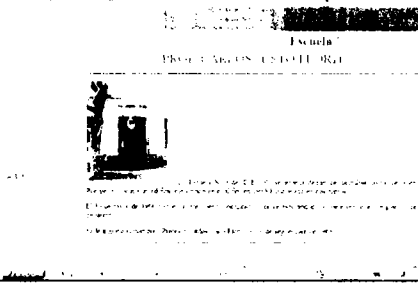
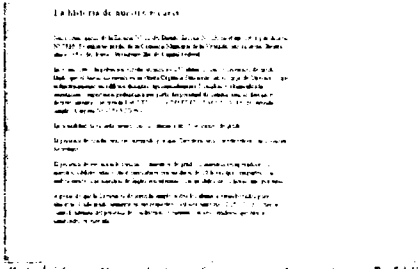
Varias provincias de la República Argentina cuentan en sus portales con un espacio destinado a referenciar las webs de las escuelas primarias, dado que desde la organización del sistema educativo en la Argentina, como lo estipula la Ley 1420, la responsabilidad de brindar educación primaria es de los estados provinciales⁸.

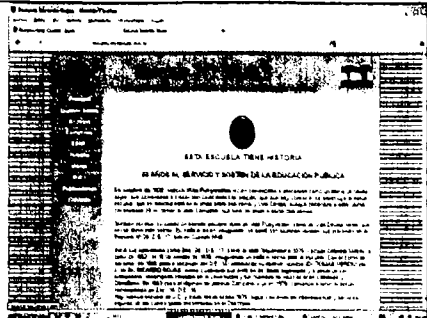
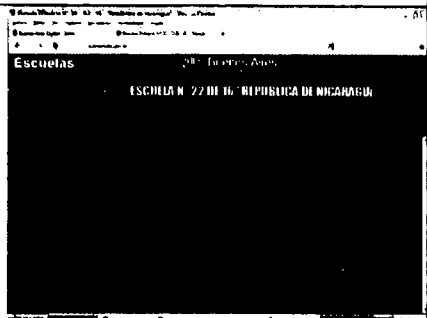
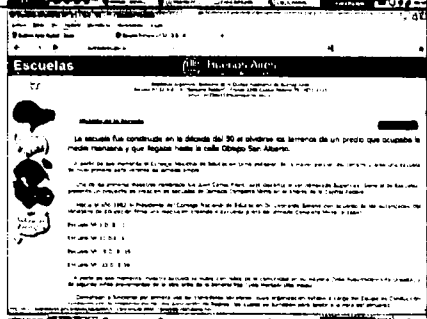
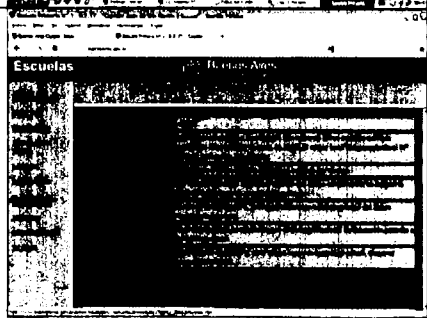
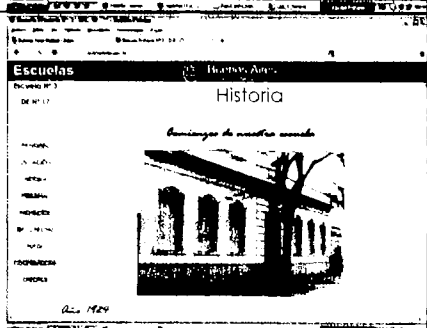
Cuadro N° 2. Las webs de las escuelas en los portales de provincias de la república Argentina

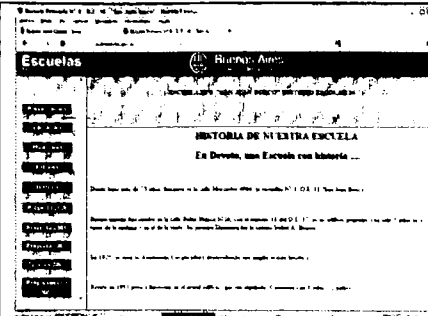
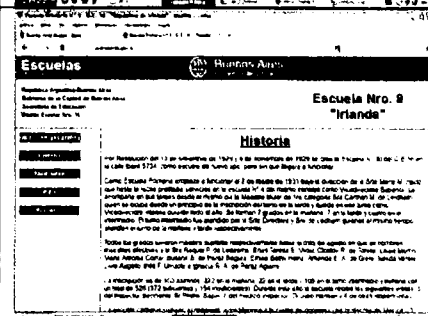
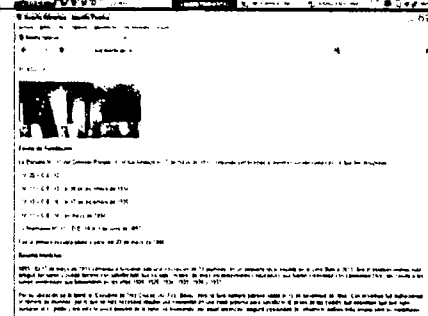
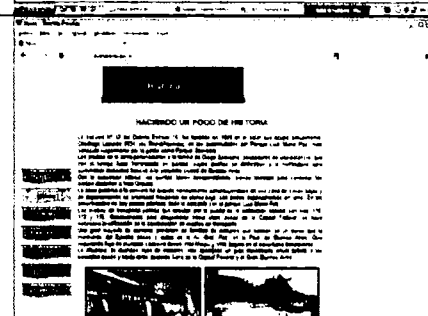
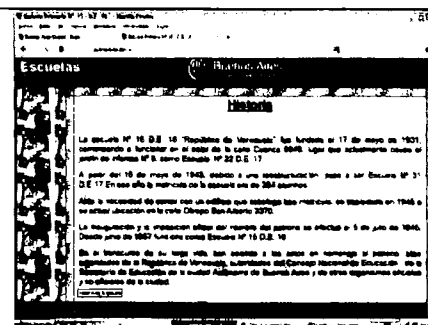
Provincia	Portal	Enlaces a sitios web de escuelas
Ciudad de Buenos Aires	http://www.buenosaires.gov.ar	http://buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/webescuelas/
Provincia de Buenos Aires	http://abc.gov.ar/	http://www3.abc.gov.ar/escuelas/sitiosweb/
Catamarca	http://www.meccyt.catamarca.gov.ar/	http://www.catamarca.edu.ar/submenu_escuelas.htm#

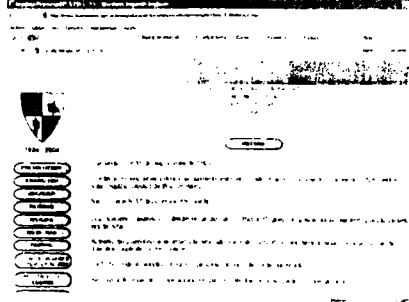
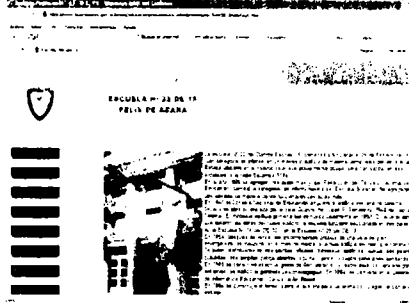
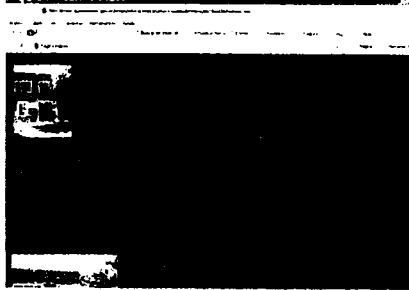
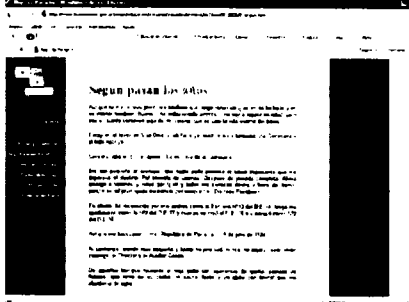
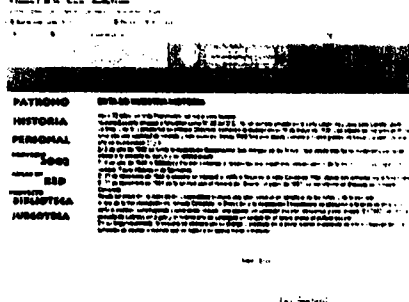
⁸ Al momento de la presentación de este trabajo mucha de la información que aquí se reseña puede haber sido modificada, dada la velocidad de los cambios en las políticas provinciales respecto de la integración de tecnologías en las aulas.

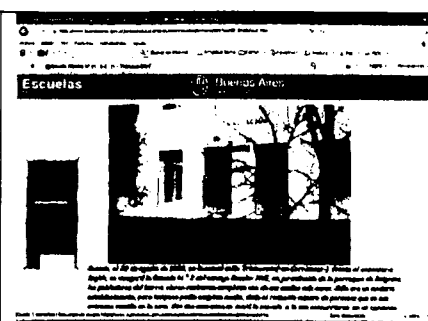
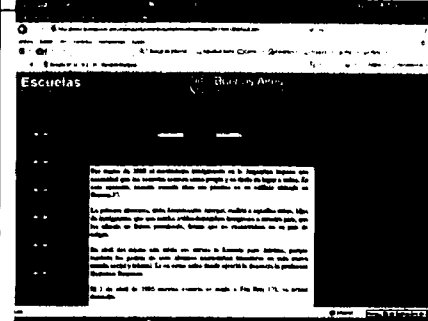
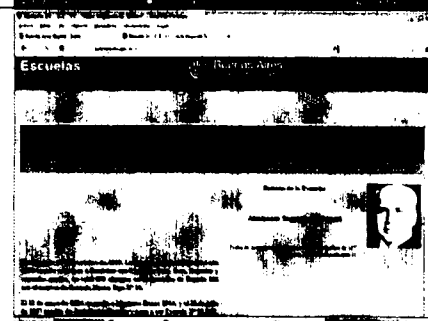
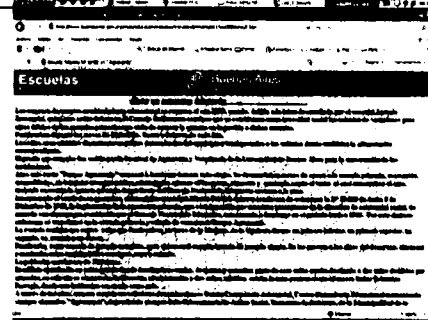
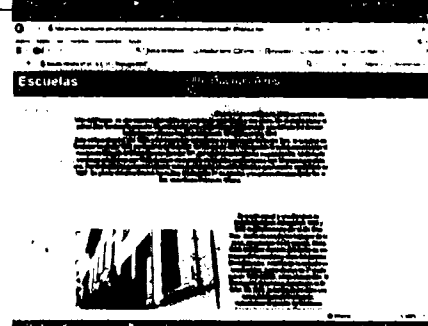
56	19	Escuela N° 6 "Dr. Adolfo Saldías" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc06/historia.htm	
57	19	Escuela N° 8 "Dr. Luis Federico Leloir" No tiene página de historia	
58	19	Escuela N° 9 "Dr. José Benjamín Zubiaur" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc09/re senia_historica.htm	
59	19	Escuela N° 11 "Ignacio Fermín Rodríguez" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc11/ph istoria.htm	
60	19	Escuela N° 15 "Evaristo Carriego" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc15/de fault.htm	
61	19	Escuela N° 18 "Bautista de la Salle" No tiene página web de historia	
62	19	Escuela N° 19 "José Martí" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc19/de fault.htm	
63	20	Escuela N° 12 "Prof. Ramón Gené" No tiene página web de historia	

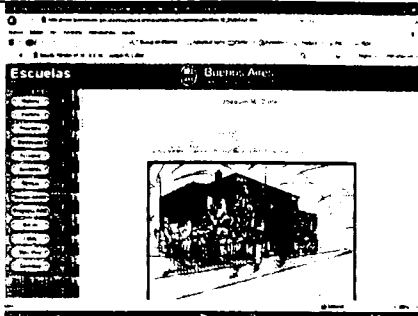
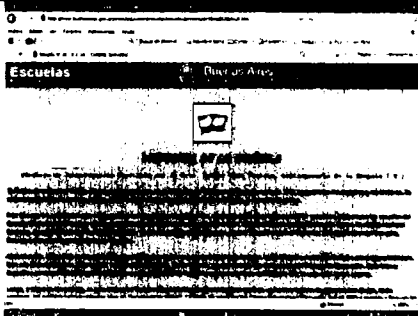
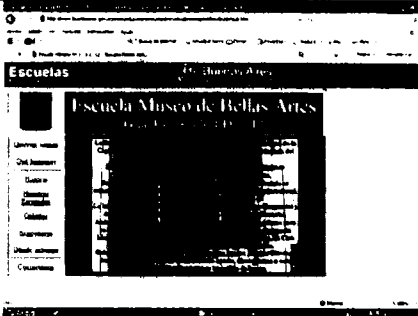
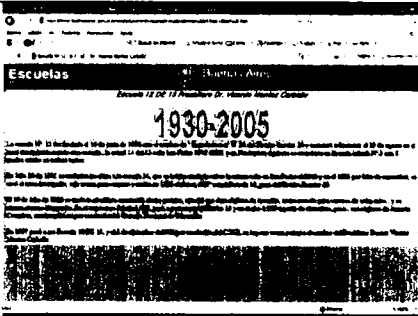
51	17	<p>Escuela N° 21 "Rompehielos Gral. San Martín"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de17esc21/historia1.htm</p>	
52	19	<p>Escuela N° 1 "María Silventi de Amato"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc01/historia_2.htm</p>	
53	19	<p>Escuela N° 2 "Dr. Genaro Sisto"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc02/default.htm</p>	
54	19	<p>Escuela N° 3 "Prof. Carlos Justo Florit"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc03/historia.html</p>	
55	19	<p>Escuela N° 4</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc04/historia.htm</p>	

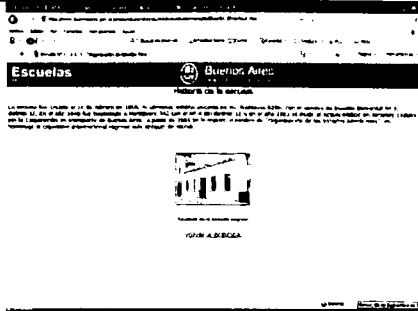
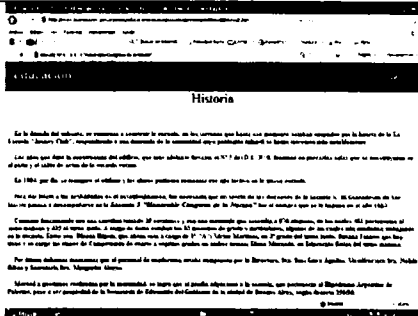
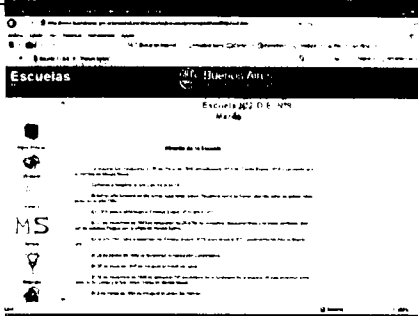
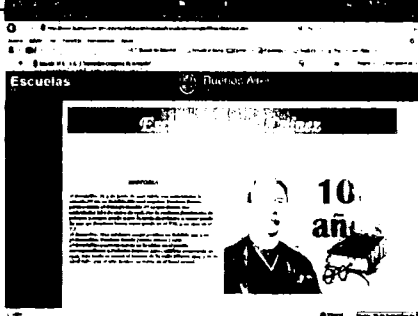
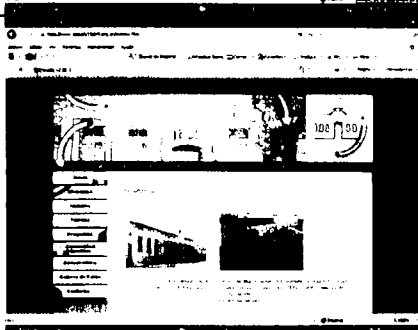
44	16	Escuela N° 16 "Ricardo Rojas" http://www.escuelaricardorojas.com.ar/historia.htm	
45	16	Escuela N° 17 "Gregoria Matorras y del Ser de San Martín" No tiene página web de historia	
46	16	Escuela N° 22 "República de Nicaragua" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc22/historia.htm	
47	16	Escuela N° 23 "Belisario Roldán" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc23/historiaescuela.htm	
48	17	Escuela N° 1 "Dr. Antonio Dellepiane" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de17esc01_2005/historia.htm	
49	17	Escuela N° 3 http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de17esc03/default.htm	
50	17	Escuela N° 5 "Capitán Juan San Martín y Gómez" No disponible	

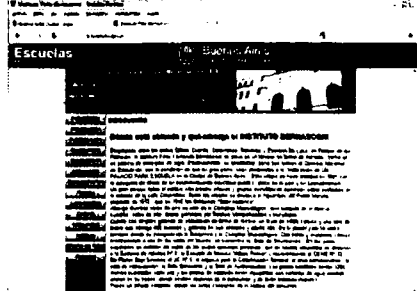
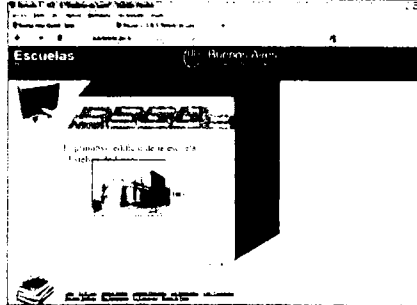
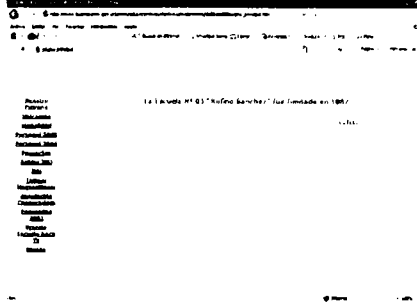

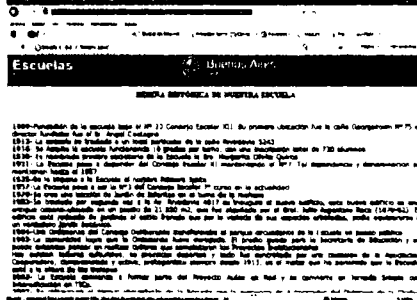
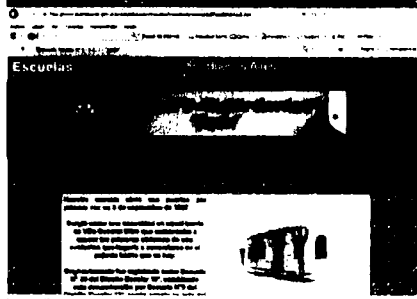

38	16	<p>Escuela N° 8 "San Juan Bosco" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc08/default.htm</p>	
39	16	<p>Escuela N° 9 "Irlanda" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc09/default.htm</p>	
40	16	<p>Escuela N° 11 "Congreso de Tucumán" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc11/historia.htm</p>	
41	16	<p>Escuela N° 12 "Cardenal Pacelli" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc12/historia.html</p>	
42	16	<p>Escuela N° 13 "Hilarión María Moreno" No tiene página web de historia</p>	
43	16	<p>Escuela N° 15 "República de Venezuela" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc15_2005/historiaescuela.htm</p>	

34	15	Escuela N° 17 "Gauchos de Güemes" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de15esc17_04/historia1.htm	
35	15	Escuela N°19. "Naciones Unidas" No tiene página de Historia	
36	15	Escuela N° 22 "Félix de Azara" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de15esc22_04/historia1a.htm	
37	15	Escuela N° 26 "José Mármol" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de15esc26/historia.htm	
35	16	Escuela N° 2 "República de Panamá" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc02_2005/2_segun.htm	
36	16	Escuela N° 3 "Grecia" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc03/historia.htm	
37	16	Escuela N° 6 "Luis Pasteur" No tiene página web de historia	

29	14	<p>Escuela N° 2 "Mariano Acha" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de14esc02_04/historia.htm</p>	
30	14	<p>Escuela N° 12 "Herminia Brumana" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de14esc12/default.htm</p>	
31	14	<p>Escuela N° 21 http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de14esc21/default.htm</p>	
32	14	<p>Escuela N° 22 "Agronomía" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de14esc22/default.htm</p>	
33	14	<p>Escuela N° 24 "Francisco Beiró" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de14esc24_07/paginas/pag_hist.htm</p>	

18	10	Escuela N° 10 "Joaquín M. Cullen" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de10esc10_04/historiadelas escuela.htm	
19	10	Escuela N° 21 "Cornelio Saavedra" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de10esc21/historiadelas escuela.htm	
20	11	Escuela N° 7 "Teniente Manuel Félix Origone" Narra la historia del barrio de Flores	
21	11	Escuela N° 23 "Gral. Manuel Nicolás Savio" Página de historia caída	
22	12	Escuela N° 1 "Escuela Museo de Bellas Artes" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de12esc01/historia.htm	
23	12	Escuela N° 15 "Carlos Tomás Sourigues" No tiene página de Historia	
24	13	Escuela N° 5 "Roberto Billinghurst" No tiene página de Historia	
25	13	Escuela N° 8 "Thailandia" No tiene página de Historia	
26	13	Escuela N° 12 "Dr. Vicente Montes Carballo" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de13esc12/historia.htm	
27	13	Escuela N° 22 "Santa María de los Buenos Aires" No disponible	
28	13	Escuela N° 24 No disponible	

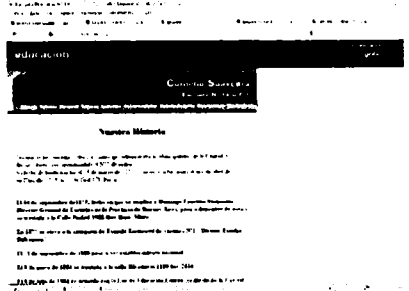
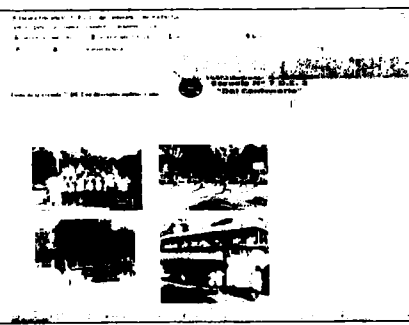
12	8	<p>Escuela N° 4 "Organización de Estados Americanos"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de08esc04_07/historia.htm</p>	
13	8	<p>Escuela N° 15 "Provincia de Salta"</p> <p>No disponible</p>	
14	9	<p>Escuela N° 5 "Honorable Congreso de la Nación"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de09esc05/historia.htm</p>	
15	9	<p>Escuela N° 7 "Marcos Sastre"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de09esc07/historia.htm</p>	
16	9	<p>Escuela N° 10 "Manuel Lainez"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de09esc10/historia.htm</p>	
17	9	<p>Escuela N° 12 "Gran Mariscal del Perú Ramón Castilla"</p> <p>http://www.escuela12de9.org.ar/historia.htm</p>	

5	6	Instituto Bernasconi http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/bernasconi/default.htm	
6	6	Escuela N° 1 "Esteban de Luca" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de06esc01/su_historia_1.htm	
7	6	Escuela N° 3 "Rufino Sánchez" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de06esc03/historia_escuela.htm "La Escuela N° 03 "Rufino Sánchez" fue fundada en 1887"	
8	6	Escuela N° 4 "Enrique Banchs" Pertenece al Instituto Bernasconi No tiene página de Historia	
9	7	Escuela N° 3 "Primera Junta" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de07esc03/historia.htm	
10	7	Escuela N° 9 "Japón" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de07esc09/historia.html	
11	7	Escuela N° 18 "Clodomiro Urtebey" No tiene página web de historia.	

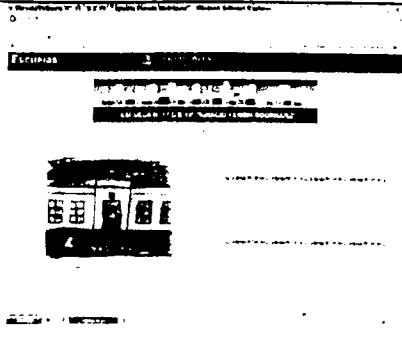
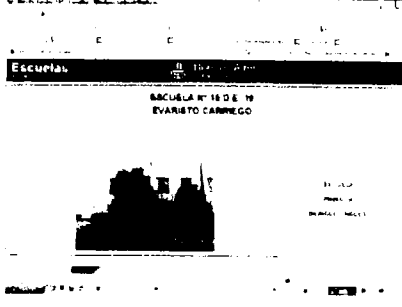
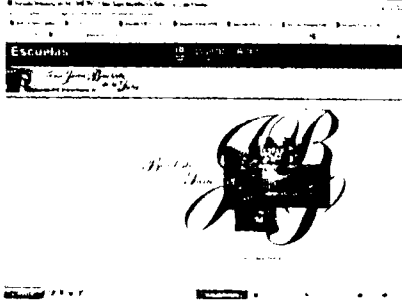
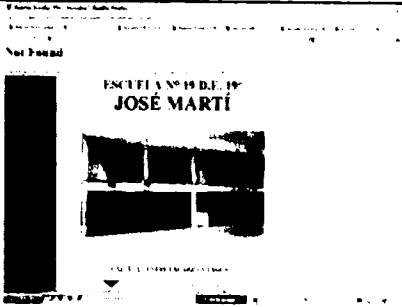
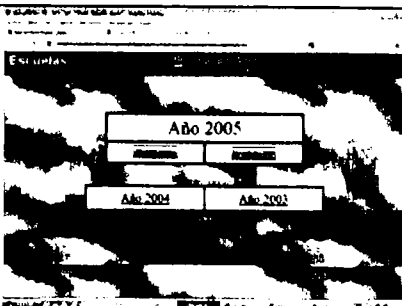
2.2 Las páginas web de la historia

En la sección correspondiente a las web de las escuelas había un total de sesenta y siete sitios web de escuelas primarias públicas a agosto de 2011. De este total, siete sitios estaban caídos o presentaban alguna dificultad en la navegación en la sección correspondiente a la historia⁷. De los sesenta sitios restantes, trece no tenían una página web dedicada a narrar la historia de la institución, un sitio pertenecía al Instituto Bernasconi (la Escuela N° 4 “Enrique Banchs”) y otro, (la Escuela N° 7 DE N° 2 “Del Centenario”), relataba la historia de la institución a través de fotografías. Por lo tanto, en relación al total, cuarenta y cinco sitios tienen textos en los que las escuelas narran su historia, es decir, casi las tres cuartas partes de los sitios en funcionamiento presentan este tipo de texto.

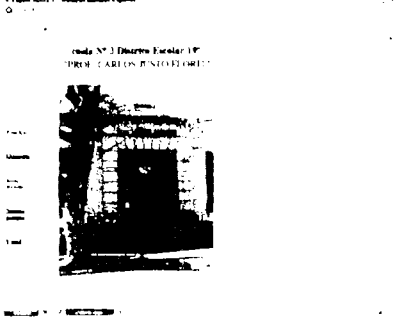
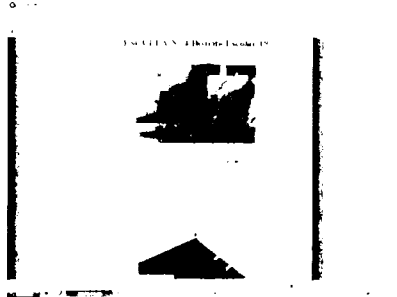
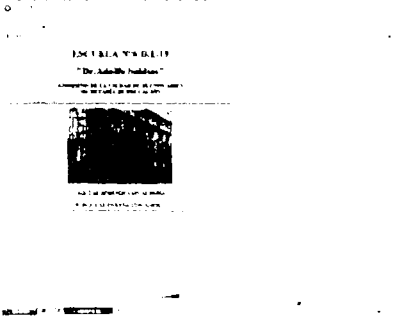
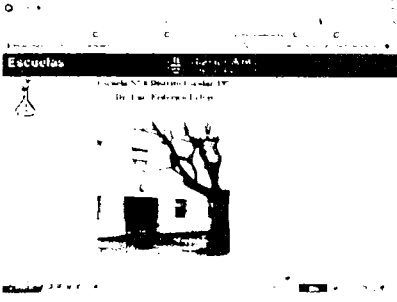

Cuadro N° 2. Sitios web escolares referenciados en el portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, según contengan una sección destinada a la narración de su historia. Año 2011



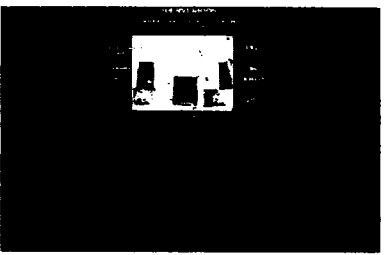

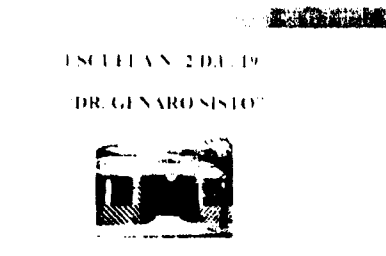
N°	DE	Nombre de la institución	Página web de la historia de la escuela
1	1	Escuela N° 14 “Cornelio Saavedra” http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de01esc14/historia/historia.html	
2	2	Escuela N° 6 “Martín Rodríguez” No tiene página de Historia	
3	2	Escuela N° 7 “Del Centenario” La escuela en imágenes (solo fotografías) http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de02esc07/fotantes.htm	
4	2	Escuela N° 13 “República Islámica de Irán” No disponible	

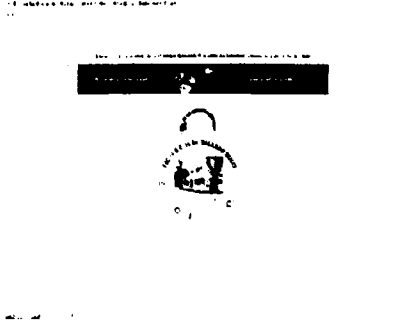
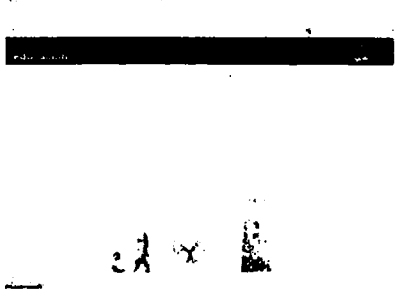
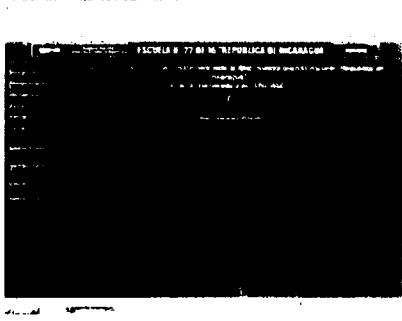
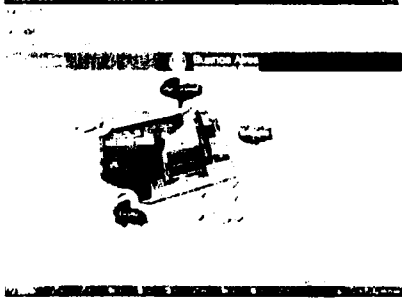
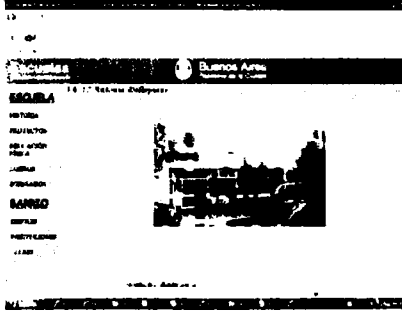
⁷ En el cuadro N° 2 se las referencia como “No disponible”.

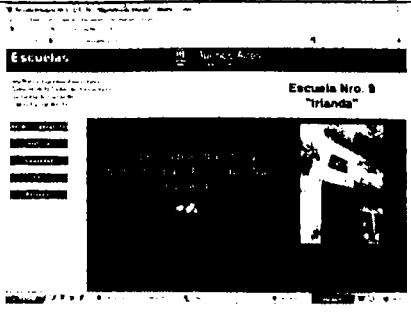
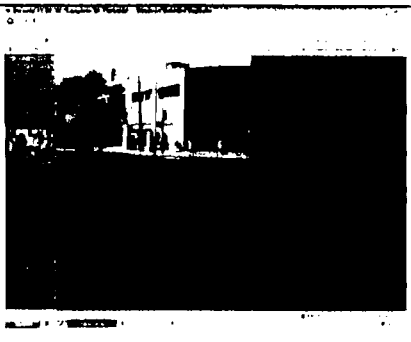
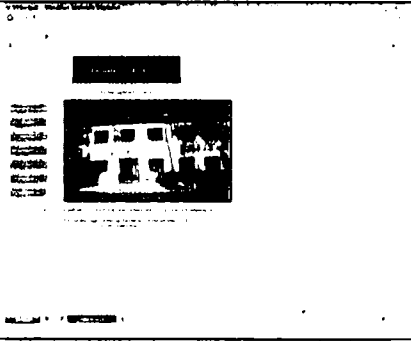
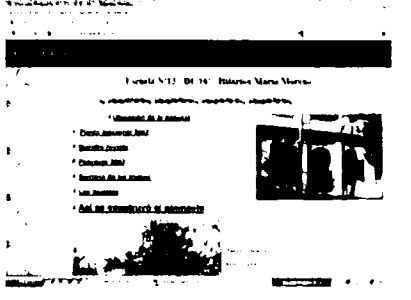
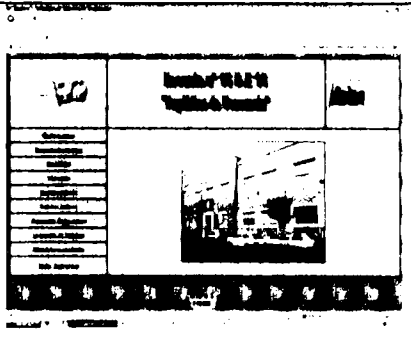
62	19	Escuela N° 11 "Ignacio Fermín Rodríguez" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc11/default.htm	
63	19	Escuela N° 15 "Evaristo Carriego" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc15/default.htm	
64	19	Escuela N° 18 "Bautista de la Salle" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc18/default.htm	
65	19	Escuela N° 19 "José Martí" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc19/default.htm	
66	20	Escuela N° 12 "Prof. Ramón Gené" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de20esc12/default.htm	
67	21	Escuela N° 4 "Provincia de Tucumán" No disponible	

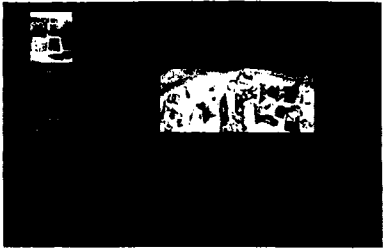

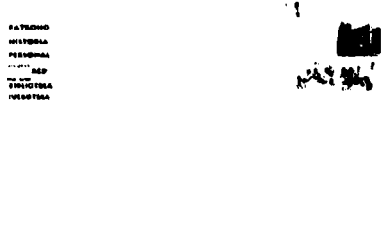
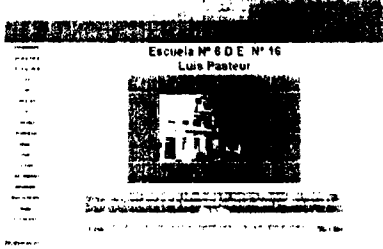
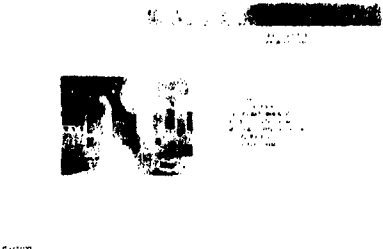
<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/webescuelas/>
Fecha de consulta: agosto de 2011

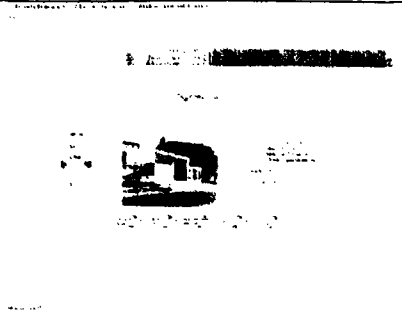
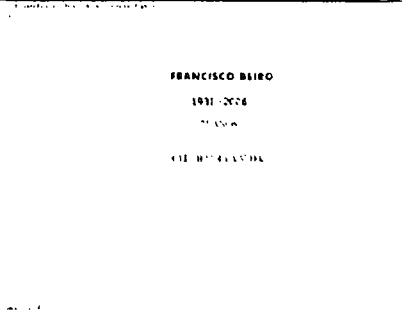
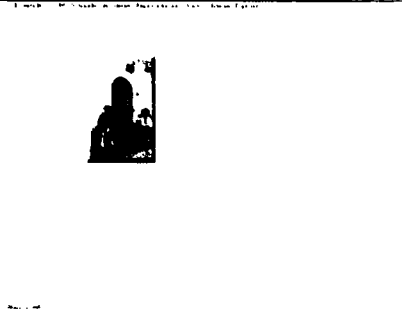
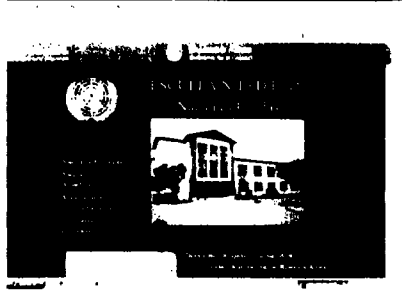
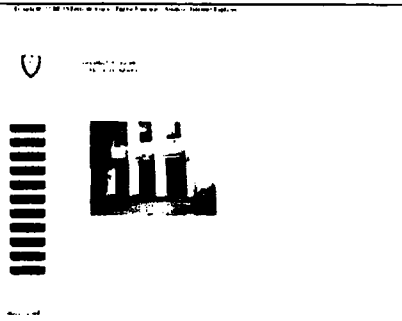
57	19	<p>Escuela N° 3 "Prof. Carlos Justo Florit"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc03/default.htm</p>	
58	19	<p>Escuela N° 4</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc04/default.htm</p>	
59	19	<p>Escuela N° 6 "Dr. Adolfo Saldías"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc06/default.htm</p>	
60	19	<p>Escuela N° 8 "Dr. Luis Federico Leloir"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc08/default.htm</p>	
61	19	<p>Escuela N° 9 "Dr. José Benjamín Zubiaur"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc09/resenia_historica.htm</p>	


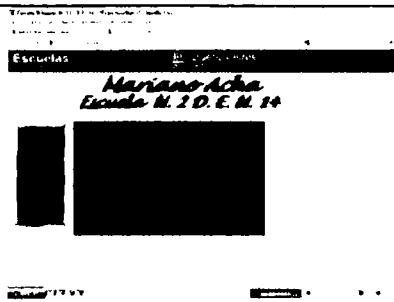

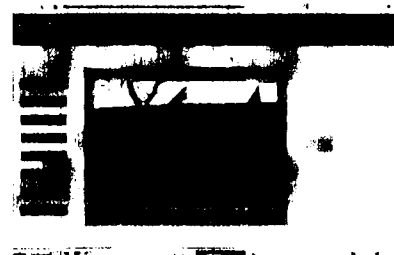
52	17	<p>Escuela N° 3</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de17esc03/default.htm</p>	
53	17	<p>Escuela N° 5 "Capitán Juan San Martín y Gómez"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de17esc05/default.htm</p>	
54	17	<p>Escuela N° 21 "Rompehielos Gral. San Martín"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de17esc21/default.htm</p>	
55	19	<p>Escuela N° 1 "María Silventi de Amato"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc01/default.htm</p>	
56	19	<p>Escuela N° 2 "Dr. Genaro Sisto"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de19esc02/default.htm</p>	

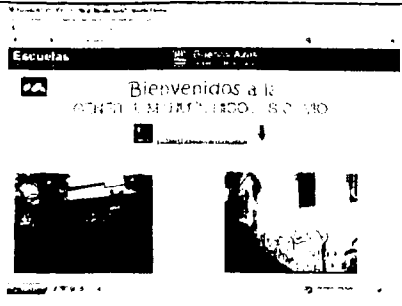
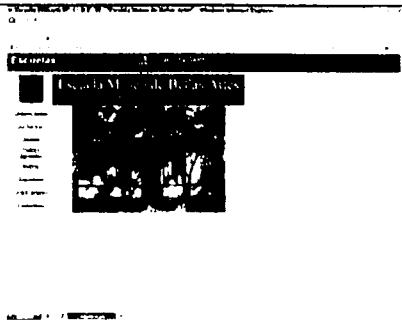
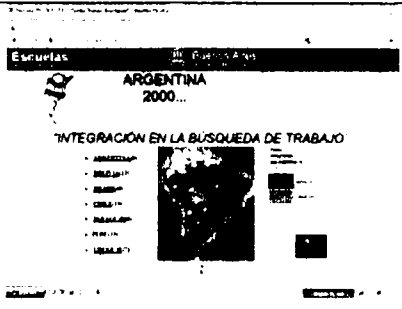
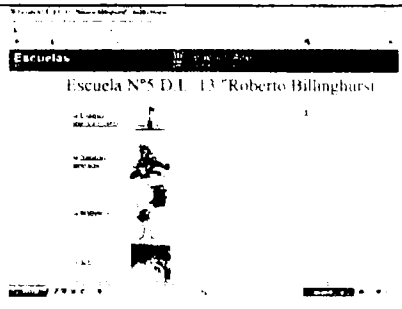

47	16	<p>Escuela N° 16 "Ricardo Rojas"</p> <p>http://www.escuelaricardorojas.com.ar/historia.htm</p>	
48	16	<p>Escuela N° 17 "Gregoria Matorras y del Ser de San Martín"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc17/default.htm</p>	
49	16	<p>Escuela N° 22 "República de Nicaragua"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc22/default.htm</p>	
50	16	<p>Escuela N° 23 "Belisario Roldán"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc23/default.htm</p>	
51	17	<p>Escuela N° 1 "Dr. Antonio Dellepiane"</p> <p>http://buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de17esc01_2005/default.htm</p>	

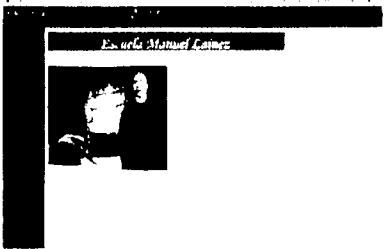
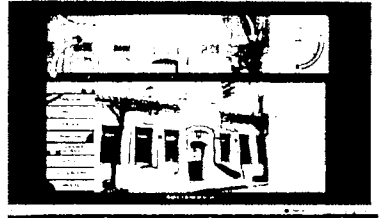
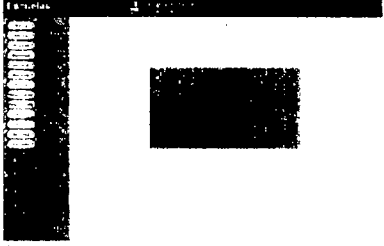

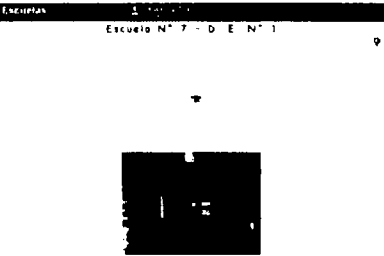
42	16	<p>Escuela N° 9 "Irlanda"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc09/default.htm</p>	
43	16	<p>Escuela N° 11 "Congreso de Tucumán"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc11/default.htm</p>	
44	16	<p>Escuela N° 12 "Cardenal Pacelli"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc12/default.htm</p>	
45	16	<p>Escuela N° 13 "Hilarión María Moreno"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc13/default.htm</p>	
46	16	<p>Escuela N° 15 "República de Venezuela"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc15_2005/default.htm</p>	

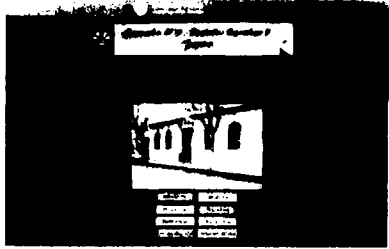
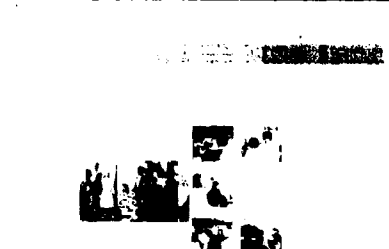
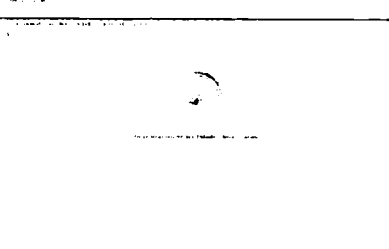
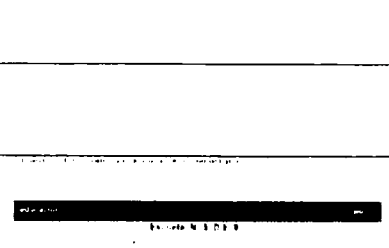
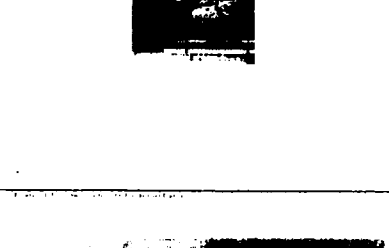
37	15	<p>Escuela N° 26 "José Mármol"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas_primaria/de15esc26/historia.htm</p>	
38	16	<p>Escuela N° 2 "República de Panamá"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas_primaria/de16esc02_2005/2_segur.htm</p>	
39	16	<p>Escuela N° 3 "Grecia"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas_primaria/de16esc03/historia.htm</p>	
40	16	<p>Escuela N° 6 "Luis Pasteur"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas_primaria/de16esc06/default.htm</p>	
41	16	<p>Escuela N° 8 "San Juan Bosco"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas_primaria/de16esc08/default.htm</p>	

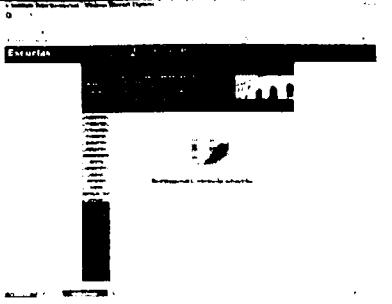
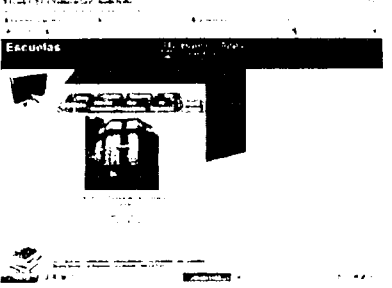


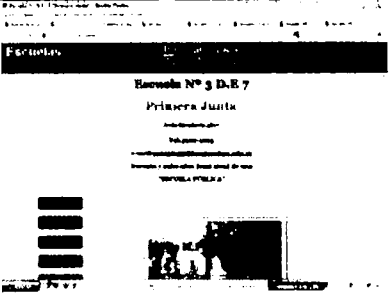
32	14	<p>Escuela N° 22 "Agronomía"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de14esc22/default.htm</p>	
33	14	<p>Escuela N° 24 "Francisco Beiró"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de14esc24_07/paginas/pag_hist.htm</p>	
34	15	<p>Escuela N° 17 "Gauchos de Güemes"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de15esc17_04/default.htm</p>	
35	15	<p>Escuela N° 19 "Naciones Unidas"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de15esc19/default.htm</p>	
36	15	<p>Escuela N° 22 "Félix de Azara"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de15esc22_04/historia1a.htm</p>	

26	13	Escuela N° 12 "Dr. Vicente Montes Carballo" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de13esc12/historia.htm	
27	13	Escuela N° 22 "Santa María de los Buenos Aires" No disponible	
28	13	Escuela N° 24 No disponible	
29	14	Escuela N° 2 "Mariano Acha" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de14esc02_04/default.htm	
30	14	Escuela N° 12 http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de14esc12/default.htm	
31	14	Escuela N° 21 http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de14esc21/default.htm	

21	11	<p>Escuela N° 23 "Gral. Manuel Nicolás Savio"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de11esc23/default.htm</p>	
22	12	<p>Escuela N° 1 "Escuela Museo de Bellas Artes"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de12esc01/default.htm</p>	
23	12	<p>Escuela N° 15 "Carlos Tomás Sourigues"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de12esc15/default.htm</p>	
24	13	<p>Escuela N° 5 "Roberto Billinghurst"</p> <p>http://www.educacion.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de13esc05/default.htm</p>	
25	13	<p>Escuela N° 8 - "Thailandia"</p> <p>http://www.educacion.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de13esc08/default.htm</p>	

16	9	<p>Escuela N° 10 "Manuel Lainez"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de09esc10/default.htm</p>	
17	9	<p>Escuela N° 12 "Gran Mariscal del Perú Ramón Castilla"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de09esc12_07/default.htm</p>	
18	10	<p>Escuela N° 10 "Joaquín M. Cullen"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de10esc10_04/default.htm</p>	
19	10	<p>Escuela N° 21 "Coronel Cornelio Saavedra"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de10esc21/default.htm</p>	
20	11	<p>Escuela N° 7 "Teniente Manuel Félix Origone "</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de11esc07/default.htm</p>	

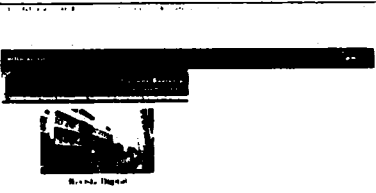
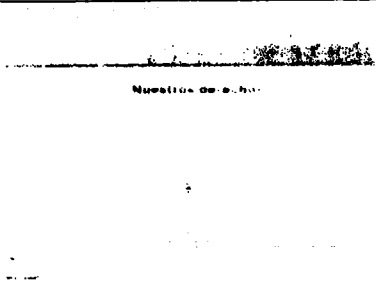
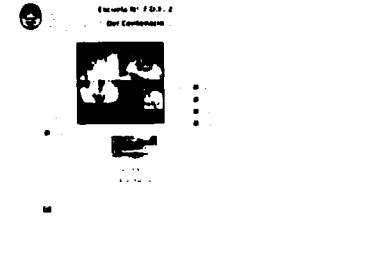
10	7	<p>Escuela N° 9 "Japón"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de07esc09/default.htm</p>	
11	7	<p>Escuela N° 18 "Clodomiro Urtebey"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de07esc18/default.htm</p>	
12	8	<p>Escuela N° 4 "Organización de los Estados Americanos"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de08esc04_07/index.htm</p>	
13	8	<p>Escuela N° 15 "Provincia de Salta"</p> <p>No disponible</p>	
14	9	<p>Escuela N° 5 "Honorable Congreso de la Nación"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de09esc05/default.htm</p>	
15	9	<p>Escuela N° 7 "Marcos Sastre"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de09esc07/default.htm</p>	

5	6	<p>Instituto Bernasconi</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/bernasconi/default.htm</p>	
6	6	<p>Escuela N° 1 "Esteban de Luca"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de06esc01/index.html</p>	
7	6	<p>Escuela N° 3 "Rufino Sánchez"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de06esc03/default.htm</p>	
8	6	<p>Escuela N° 4 "Enrique Banchs"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de06esc04_2007/casa.htm</p>	
9	7	<p>Escuela N° 3 "Primera Junta"</p> <p>http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de07esc03/default.htm</p>	

2.1 Las páginas web de inicio (*homepage*)

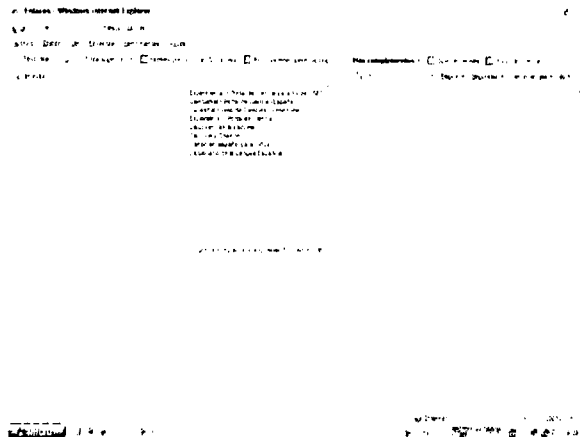
De los sesenta y siete sitios web publicados, cuatro presentan su portada en un tamaño muy pequeño y no es posible ingresar al sitio, por lo tanto no estarán incluidas en el análisis⁶. De las sesenta y tres restantes, las escuelas N° 6 DE N°2 "Martín Rodríguez" y la N° 12 "Prof. Ramón Gené" utilizan el sitios para comunicar proyectos institucionales y de aula pero no son específicamente sitios institucionales. Por lo tanto, el corpus a analizar estará compuesto por las sesenta y una páginas restantes.

Cuadro N° 1. Páginas de inicio de los sitios web de las escuelas primarias referenciadas en el Portal del Gobierno de la Ciudad de Buenos

N°	DE	Nombre de la escuela	Página de inicio
1	1	Escuela N° 14 "Cornelio Saavedra" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de01esc14/default.htm	
2	2	Escuela N° 6 "Martín Rodríguez" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de02esc06/default.htm	
3	2	Escuela N° 7 "Del Centenario" http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de02esc07/index.htm	
4	2	Escuela N° 13 "República Islámica de Irán" No disponible	

⁶ En el cuadro N° 1 se las referencia como "No disponible".

Imagen N° 3. Enlaces a sitios web de escuela en portal educativo de Jujuy

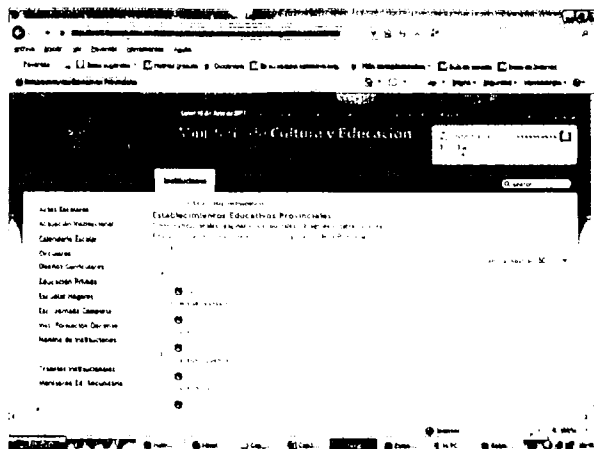


El portal de la provincia de Jujuy es un caso que puede ubicarse entre la primera y la segunda categoría. Posee un espacio destinado a referenciar a las webs de las escuelas pero lo ubica en “enlaces”, es decir como en un espacio ajeno al portal. En segundo lugar, esta categoría al momento de la consulta constaba de un solo establecimiento cuyo link además no funcionaba.

Un segundo conjunto de provincias presentan “enlaces” o “sitios de interés” que establecen vínculos a instituciones educativas. Se trata, en su mayoría de un espacio destinado a referenciar a las webs escolares pero no a alojar estos sitios.

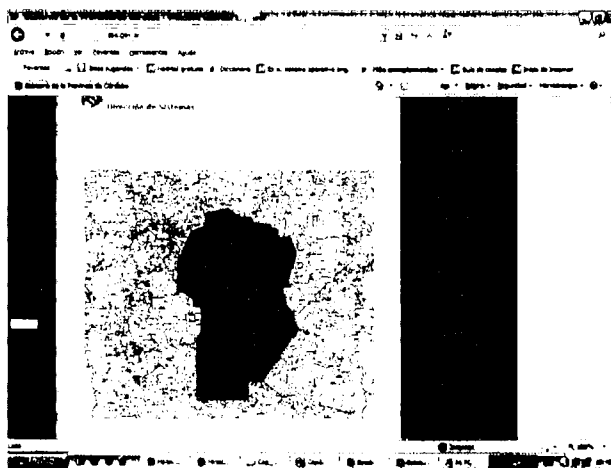
Por ejemplo, en el portal educativo de Salta (www.edusalta.gov.ar) en la sección “Enlaces web” hay un ítem denominado “Establecimientos educativos” que cuenta con 17 enlaces a escuelas públicas y privadas de los distintos niveles del sistema educativo.

Imagen N° 4. Enlaces a sitios web de escuela en portal educativo de Salta



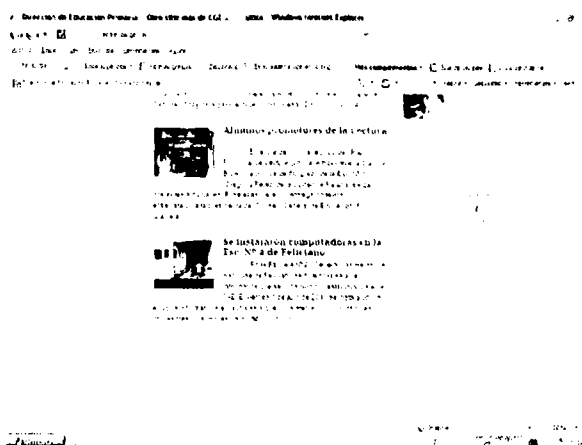
La provincia de La Pampa cuenta con un espacio destinado a sitios y *blogs* de las instituciones educativas de la provincia.

Imagen N° 5. Enlaces a sitios web de escuela en el portal educativo de Córdoba



La provincia de Córdoba permite acceder a las webs de las instituciones educativas a través de un mapa de las distintas localidades de la provincia.

Imagen N° 6. Enlaces a sitios web de escuela en portal educativo de Entre Ríos



Un último ejemplo, de una organización distinta de la información, corresponde a la provincia de Entre Ríos. Allí, las páginas web de las escuelas primarias se encuentran en el espacio dedicado a la Dirección de Educación Primaria y se denomina “Escuelas primarias en la web”. De este modo, las webs se integran con el resto de la información correspondiente a ese nivel educativo.

Por último, un tercer conjunto lo integran aquellas páginas web que tienen espacios específicos para los sitios web de las escuelas. En este conjunto se incluyen las provincias de Mendoza, San Luis y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

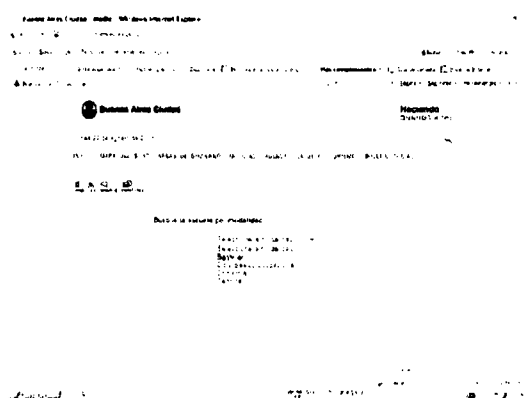
En estos casos, la mayor cantidad de referencias corresponde a escuelas públicas. Por ejemplo, la provincia de Mendoza cuenta con un portal educativo, www.mendoza.edu.ar. En la página principal (*home*) cuenta con un espacio de “escuelas en la red” dedicado a los sitios web de las escuelas. Es posible acceder a los sitios a través de un mapa o a través de un listado de acuerdo al nivel educativo. De las 30 escuelas de EGB referenciadas en el portal educativo de la provincia de Mendoza, solo 3 corresponden al sector privado y son confesionales.

Como mostramos anteriormente para algunas provincias, una de las modalidades de los portales es incluir el espacio de las webs de las escuelas articulado con las Direcciones de nivel. De este modo, al buscar información sobre las escuelas del

nivel se puede navegar sus sitios web. Para el año 2011, en el caso de la Ciudad Buenos Aires, puede observarse la inclusión en la Dirección de Educación Primaria y de Media con dos modalidades diferentes.

La Dirección de Educación Media ha desarrollado un ítem denominado “web de escuelas” con el fin de acceder a los sitios web de las escuelas secundarias. Allí se despliega un menú con las modalidades del Nivel: Bachiller, Ciclo Básico Ocupacional, Comercial y Técnica. Al seleccionar alguna de las opciones, aparecen los links a las webs de las escuelas de esa modalidad.

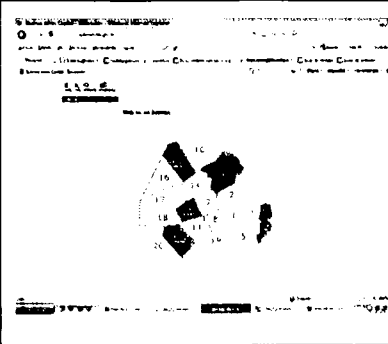
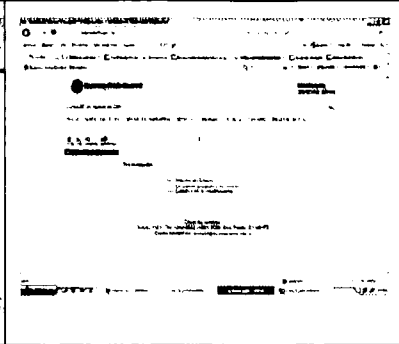
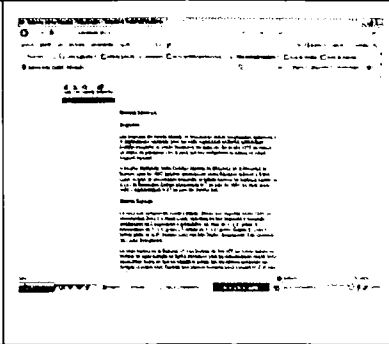
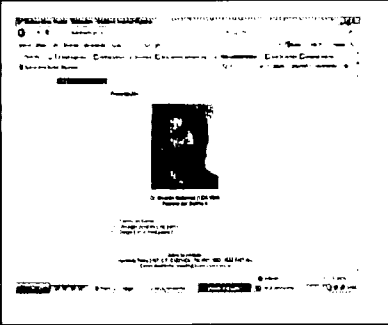
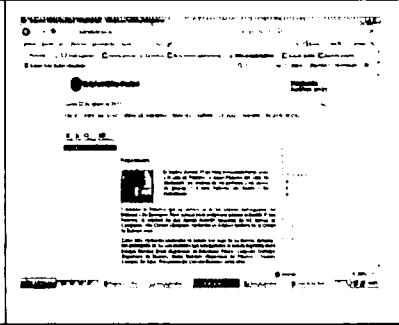
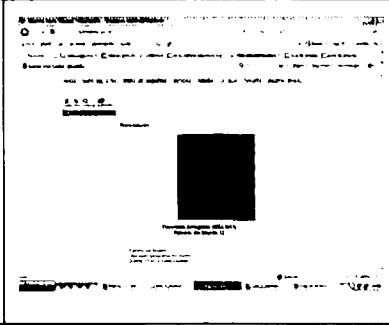
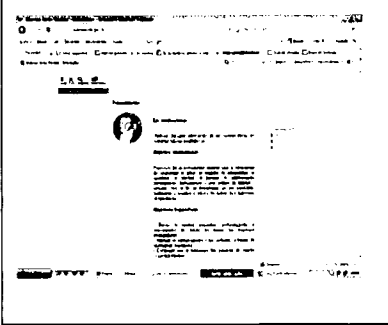
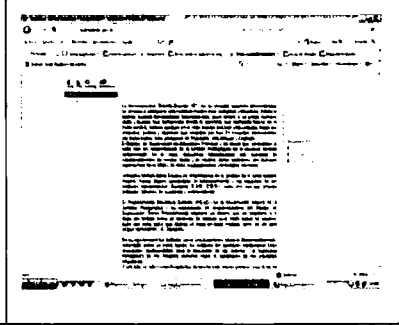
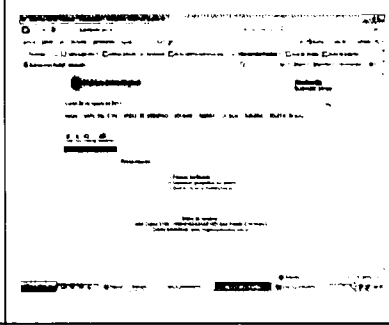
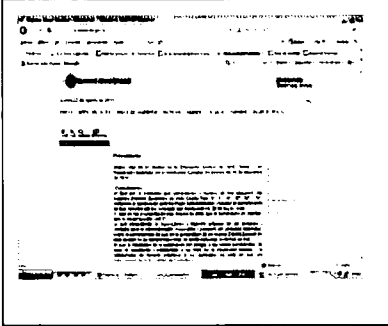
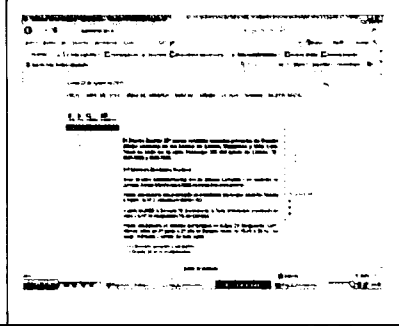
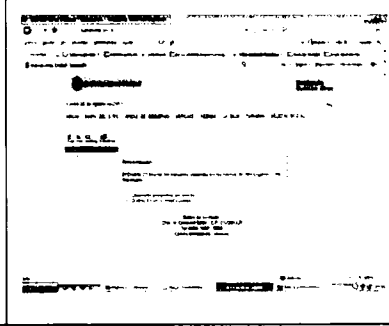
**Imagen N° 7. Pantalla de “web de escuelas” de Educación Media.
Portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**



Fecha de consulta: agosto de 2011

La Dirección de Educación Primaria incluyó la web de las escuelas en la “Web de los Distritos”. Allí, se listan algunos de los distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires: 4, 5, 6, 9, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21. La información que los Distritos publican en este espacio varía pero la mayoría presenta un link a las webs de las escuelas. Solo el Distrito Escolar N° 5 no posee ningún hipervínculo, y en el N° 4 el enlace no está habilitado.

Imagen N° 8. "Web de los distritos".
Portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

		
<p>Web de los distritos</p>	<p>DE4</p>	<p>DE5</p>
		
<p>DE6</p>	<p>DE9</p>	<p>DE13</p>
		
<p>DE14</p>	<p>DE15</p>	<p>DE16</p>
		
<p>DE19</p>	<p>DE 20</p>	<p>DE 21</p>

Fecha de consulta: agosto de 2011

3.2 Las webs de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires

En el año 2005, en el espacio “Tu escuela en la web” se habían categorizado las escuelas del siguiente modo (ver cuadro N° 3).

Cuadro N° 3. Total de sitios de escuelas referenciados desde el portal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Tipo	Total
Adultos	3
Artística	2
Especial *	5
Inicial	4
Media	30
Primaria	52
Privada	3
Superior	9
Total	108

Elaboración propia. Fuente:

http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/escuelas/webescuelas/?menu_id=8882

Fecha de consulta: 8 de febrero de 2005

* Uno de los sitios corresponde a las escuelas domiciliarias en general

La mayor parte de los sitios referenciados corresponde a escuelas públicas (sobre un total de 108 establecimientos, solo 3 pertenecen a instituciones privadas, como puede observarse en el cuadro N° 3) Dos de los sitios tienen dominio propio y por lo tanto, no se encuentran alojados en el sitio del Gobierno de la Ciudad, sino que simplemente se encuentran referenciados, esto es, se ha construido un hipervínculo al sitio de la institución; y solo uno se encuentra alojado en el sitio.

Según datos de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el total de unidades educativas correspondientes a la educación común asciende a 2318, de los cuales 834 son estatales y 1484 corresponden al sector privado. Por lo tanto, según estos datos, el sitio del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires referencia y/o aloja al 11,39% de las escuelas estatales de educación común.

Cuadro N° 4. Niños de 6 a 12 años según tipo de establecimiento y decil de ingreso. Ciudad de Buenos Aires. Año 2006

Decil de ingreso per cápita	Estatal	Privado
1	51,4	3,3
2	13,4	7,8
3	8,1	3,7
4	4,9	11,2
5	4,3	7,1
6	3,8	9,6
7	0,5	7,6
8	0,0	4,0
9	0,5	6,1
10	0,0	4,1
Total	100,0	100,0

Fuente: Procesamiento propio según datos de la EPH

En la Ciudad de Buenos Aires, la matrícula de alumnos del nivel primario se distribuye en forma homogénea entre el sector público y el privado. Según datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para el año 2006, el 50,4% asistía a escuelas públicas y el 49,6% concurría a escuelas privadas.

Sin embargo, el sistema estatal es el que atiende a la mayor cantidad de alumnos pobres. Como se puede observar en el Cuadro N° 4, el 51,4% de la

matrícula del sector estatal de niños de entre 6 y 12 años corresponde a niños y niñas cuyo ingreso familiar se encuentra en el decil más pobre. Si sumamos los 2 deciles más pobres encontramos que el 64,8% de la matrícula estatal está en el quintil más pobre. Por el contrario, la población correspondiente a los dos quintiles más ricos concurre casi en su totalidad a la educación privada.

Además, existen portales privados que tienen espacios (gratuitos y pagos) para los sitios web de las escuelas. Red de sitios escolares y comunitarios (<http://www.las-cooperadoras.com.ar/>) o Nueva Alejandría www.nalejandria.com.ar, en la que en mayor medida se alojan escuelas privadas (ver cuadro N° 5).

Nueva Alejandría es uno de los portales educativos más antiguos de la Argentina. A diferencia de otros portales más generales, éste está destinado exclusivamente a docentes. Presenta una variedad de recursos entre los que se encuentra una lista de discusión con gran movimiento y participación. A través de su menú se puede acceder a un espacio llamado “escuelas en Argentina”, el cual, mediante un mapa, presenta listados de las escuelas de las distintas jurisdicciones del país. Para la Ciudad de Buenos Aires el número de instituciones asciende a 193, de las cuales solo 95 tienen sitio web, 67 presentan mail de contacto, 19 sitios web están caídos. Las 12 referencias restantes constituyen casos singulares como, por ejemplo, el de una escuela que está repetida y el de otra que es de Chile, entre otros. Del total de las 95 escuelas que tienen sitio web activo, 83 son privadas y 12 son públicas.

Cuadro N° 5. Total de escuelas referenciadas en Nueva Alejandría según idioma y si poseen o no dominio propio

Escuelas	Total	Páginas bilingües	Dominio propio
Pública	12	0	6
Privada	83	12	11
Total	95	12	17

Elaboración propia. Fuente: www.nalejandria.com.ar
 Fecha de consulta: febrero de 2005

Más allá de que cada escuela puede tener su dominio propio, los sitios que se encuentran más referenciados son los que potencialmente poseen mejores condiciones de acceso. Si observamos los portales que tienen espacios para alojar y/o referenciar a los sitios escolares, encontramos que hay circuitos dedicados a la educación pública y circuitos dedicados a la educación privada.

Por lo tanto, es posible afirmar que las prácticas textuales vinculadas a la publicación de sitios web escolares tienen una estrecha relación con las condiciones desiguales de escolarización de los niños. Sin embargo, consideramos que esta relación se vincula no solo con el decir/no decir sino con el contenido y la forma de aquello que se dice, la cual también es parte del contenido. Por ello, es importante analizar con qué recursos semióticos han contado para llevar a cabo esta tarea.

3. HIPÓTESIS TEÓRICAS DE TRABAJO

Lejos de ubicarse en una mirada que evalúe la “eficiencia comunicativa” del discurso de las escuelas, esta tesis se centra en una perspectiva que permita analizar los sitios web escolares como una nueva práctica discursiva propia de un determinado momento socio-histórico.

Se describen las premisas teóricas que orientan la indagación de la presente investigación en torno a los sitios web escolares. Se trata de una enumeración que tiene como objetivo mostrar la relevancia del objeto de estudio en los procesos educativos del contexto socio-histórico actual.

Las hipótesis teóricas que orientan la presente investigación son:

1. Los sitios web institucionales, en general, y los escolares en particular, permiten visualizar algunos de los cambios que están aconteciendo en las prácticas sociales vinculadas a la escolarización. Según el ACD, los textos concretos se encuentran fuertemente articulados con el orden del discurso al que pertenecen y simultáneamente van creando la práctica social que los conforma. En este sentido, los sitios web son un tipo de dispositivo

vehiculizador de una serie de modelos culturales que las escuelas portan sobre la escolaridad.

2. En el caso de las web escolares el soporte es Internet. Como característica particular cabe señalar que, en este espacio, los hechos discursivos locales pueden potencialmente ser ampliados en los sistemas sociales, y sus consecuencias pueden ser magnificadas, aspecto que comparte con otros medios de comunicación de masas como la radio y la televisión. Sin embargo, a diferencia de ellos, que tienen la fugacidad de la oralidad, los sitios web tienen la permanencia de la escritura. De esta forma, el discurso organizacional local se transforma en discurso público y permanente.

3. En la actualidad las instituciones deben textualizar sus prácticas. Esta “escrituración” de la institución obedece a un proceso más general que atañe a las relaciones entre el lenguaje (o la semiosis) y las prácticas sociales en el nuevo capitalismo. Con las economías “basadas en el conocimiento”, muchos bienes producidos son total o parcialmente lingüísticos. Esta particularidad no solo refiere a la economía, sino también a la actuación en el campo de la política con la expansión de los medios de comunicación (Chouliaraki y Fairclough, 1999).

4. El sitio web es un dispositivo de la tecnología escolar del capitalismo tardío⁹. Se trata de un artificio que articula elementos heterogéneos en su interior: por un lado, la materialidad de la institución escolar y, por otro, los rasgos de visibilidad y publicidad propios de los tiempos de Internet. También presenta ciertas continuidades al plasmar a la escuela moderna, y ciertas rupturas al apropiarse de ciertos rasgos de las sociedades contemporáneas.

5. Los sitios web de las escuelas presentan características propias de la política educativa de las últimas décadas signadas por: los procesos de globalización y mercantilización; el cambio en los instrumentos de mediación más frecuentes, a saber, la transición de la cultura de la imprenta a las

⁹ En línea con los postulados teóricos de Foucault, Edgardo Castro (2004) establece que “El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos”.

tecnologías de la información y la comunicación; la espectacularización, es decir, la necesidad de exponer los actos privados en un espacio público para ser reconocido socialmente, fundamentalmente en los medios de comunicación; un rol del Estado mínimo, que brinda lugar para el alojamiento del sitio pero no acompaña con los recursos para su construcción y actualización, y donde finalmente se responsabiliza a la institución por los resultados; entre otros rasgos.

6. Los sitios web constituyen una respuesta a la heterogeneidad, marcada por la diferenciación interna de las escuelas, con la consiguiente necesidad de cada institución de narrar su propia identidad. La puesta en discurso de esta narración identitaria se realiza a través de la búsqueda de la diferencia respecto de las otras instituciones educativas. Más allá de haber existido siempre diferencias entre estas instituciones, la heterogeneidad no era una meta a alcanzar. Este fenómeno es consistente con las políticas educativas de las últimas décadas tendientes a que las escuelas construyan sus propios proyectos y se diversifiquen en función de las metas educativas que quieran alcanzar.

7. Las escuelas se enfrentan con nuevas formas organizativas que transitan del sistema a la red. Así, mientras en el sistema cada escuela se ubica respecto de otras en función de determinadas pautas como ser el nivel (primario, medio, superior) o en función de distintos criterios de jerarquización y ordenación (currículum, atención a distintos públicos, orientaciones, etc.), en la red no existen puntos fijos, jerarquías ni centros. Las articulaciones entre los distintos nodos, múltiples y laxas, permitirían superar la rigidez y pesadez de la “vieja burocracia”. De este modo, las “políticas de sistema”, típicas del siglo XX, han dado paso a las políticas “institucionales” que, bajo un supuesto “empoderamiento” de los sujetos involucrados, encubren la desaparición de los lazos colectivos y sociales de contención y cuidado” (Pineau, 2007:38, encomillado en el original).

8. Los textos correspondientes a los sitios web de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires son uno de los elementos semióticos de la práctica social de la

escolarización. Esta práctica social se encuentra en proceso de transformación en el nuevo capitalismo y, como toda práctica social, incluye un elemento semiótico; es decir, incluye un conjunto de elementos entre los cuales se encuentra la semiosis.

9. La semiosis interviene en la representación que producen los actores incluidos en una práctica social. En el caso de los sitios web de las escuelas, maestros, alumnos, padres y comunidad en general portan diferentes representaciones acerca de las funciones de la escolarización: qué función deben cumplir la institución escolar, cuál es el rol de los docentes y cuáles son los modos legítimos de transmisión cultural. Como afirma Fairclough, “La semiosis interviene en las realizaciones de las particulares posiciones existentes en el seno de las prácticas sociales. Las identidades de las personas que operan en determinadas posiciones en una práctica solo se hallan parcialmente especificadas por la práctica misma” (Fairclough, 2003).

10. El concepto de diseño (*New London Group*, 1998) permite situar el cambio en una perspectiva que oscila entre un enfoque centrado en la estructura y un enfoque centrado en la acción –entre un enfoque centrado en los cambios de la estructuración social de la diversidad semiótica (órdenes del discurso) y un enfoque centrado en la productiva labor semiótica que se desarrolla en determinados textos e interacciones-. La noción de diseño hace hincapié en el potencial productivo e innovador del lenguaje como un sistema de significados.

El texto será un requisito esencial de las economías y las sociedades del presente y del futuro. También será esencial para la producción de determinados tipos de subjetividad democrática y participativa. Los elementos de la lingüística de diseño ayudan a describir los recursos de representación que están disponibles, los diversos significados de estos recursos y el potencial innovador de estos recursos en relación con las intenciones o los objetivos sociales.

Las decisiones sobre el significado son un proceso activo y dinámico y no algo regido por reglas estáticas. El resultado del proceso de diseño es un significado nuevo, algo a través del cual los constructores de sentido se reformulan. Nunca

se trata de la reinstalación o la simple recombinación de los diseños disponibles. Que el nuevo diseño sea más creativo o más reproductivo está relacionado con los recursos disponibles en los Diseños Disponibles.

El rediseño se basa en los patrones de significado heredados histórica y culturalmente. A su vez, el rediseño se convierte en un nuevo diseño disponible, en un nuevo recurso de significados. El proceso de elaboración de significado emergente implica la re-presentación y la recontextualización. Cada momento de sentido incluye la transformación de los recursos disponibles de significado.

En el diseño de los sitios web institucionales, las escuelas se sitúan como productoras de discurso. Recuperan los diseños disponibles y los rediseñan en función de sus recursos económicos y semióticos.

4. A MODO DE CIERRE DEL CAPÍTULO

En este capítulo hemos mostrado la inscripción teórica y metodológica de la presente tesis. Nuestro objeto de estudio, los sitios web escolares, al ser analizado no ya desde su eficacia comunicativa sino como una práctica discursiva emergente del contexto socio-histórico actual signado por la ubicuidad de las tecnologías digitales y por las nuevas condiciones de circulación de la información, interpela a distintos campos de saber con el fin de dar cuenta de su complejidad.

Con el análisis que se presenta en los capítulos 4 y 5 nuestra intención es aportar a la reflexión sobre los discursos que circulan en Internet en torno a la educación pública. De este modo, pretendemos desnaturalizar ciertos presupuestos y cooperar en el rediseño de la educación pública, tendiente a su mejoramiento y democratización.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LAS PÁGINAS DE INICIO DE LOS SITIOS WEB DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIMODAL

La página de inicio (*homepage*) es la portada, un primer paso en el conocimiento de lo que ocurre al interior de la institución. Es un dispositivo que a modo de mapa jerarquiza trayectorias de lectura. Es una interface que permite el pasaje de un espacio a otros. Presenta elementos comunes con otros soportes como las tapas de los diarios y las revistas.

En este capítulo se estudian las páginas de inicio (*homepages*) de los sitios web de las escuelas primarias referenciadas en el Portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El análisis se aborda desde una perspectiva tripartita en la que se describen tres aspectos de los sitios web: la organización de la información, la relación de la escuela con el visitante del sitio y la representación discursiva de la escuela¹. Dadas las características textuales de estas páginas, se pone especial énfasis en analizar los recursos semióticos que las instituciones utilizan para representar y comunicar su identidad institucional, es decir, la mirada se enfoca preferentemente en describir el diseño y las imágenes, o sea los aspectos visuales de los textos. Por último, se arriba a una serie de conclusiones orientadas a sistematizar los principales hallazgos.

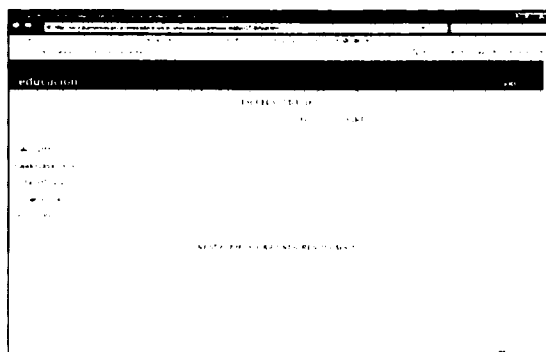
¹El Corpus, la Metodología y los conceptos teóricos utilizados para analizar estos tres aspectos fueron desarrollados en el capítulo 3.

1. LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Las formas de apropiación por parte de las escuelas de las formas de escritura característica de lo digital son diferentes. En este sentido, es posible establecer un continuo que va desde el tratamiento del texto como un impreso, en los casos en que no se respeta a la pantalla como unidad de información, a otros casos en los que la organización de la información es más tabular, es decir, se posibilita el acceso a la información a través de distintos bloques de textos que portan distintos modos semióticos.

Sin embargo, al igual que en otros textos digitales, en aquellas páginas web en las que la escritura es el modo predominante, se produce un énfasis en el carácter visual de la escritura a través de la tipografía, el color y la disposición, entre otros recursos. Por ejemplo, la página de inicio de la Escuela N° 17, Distrito Escolar N° 16, “Gregoria Matorras y del Ser de San Martín” (ver imagen N° 1) se encuentra cercana a un diseño basado en lo impreso, no solo porque la mayor parte de la información se presenta a través del texto escrito, sino porque la disposición de la información y el diseño refuerzan esta composición. En este caso, la barra de desplazamiento (*scroll*) indica que el contenido de la página continúa más allá de los límites de la pantalla imponiendo una linealidad en la lectura; y el color (blanco) del fondo de la pantalla es asimilable a una hoja de papel. De este modo, se difuminan los límites entre lo visual y lo escrito y se reformulan los modos y las relaciones entre ellos (Jewitt, 2005).

**Imagen N° 1. Escuela N° 17, Distrito Escolar N° 16,
“Gregoria Matorras y del Ser de San Martín”**



Fuente: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de16esc17/default.htm>.

En los casos en los que la imagen ocupa gran parte de la superficie de la pantalla, la escritura como modo semiótico presenta una función significativa. Por ejemplo, el nombre de la institución en el cuadrante superior y el menú dispuesto a la izquierda nombran y etiquetan las imágenes que aparecen en la parte inferior (ver imagen N° 2). De este modo, la escritura cumple la función de enmarcar el mundo “real” representado por la fotografía de la institución (Jewitt, 2005).

Imagen N° 2. Ejemplos de páginas en los que la escritura enmarca a la fotografía



De este modo, para comprender el mensaje que transmiten las escuelas a través de sus sitios web no solo es necesario analizar la presencia o ausencia de determinados recursos semióticos, sino también la función que cumple cada uno de ellos. Escritura e imagen deben ser analizadas en forma articulada.

En la distribución texto-imagen, cuando en la parte superior se encuentra el texto verbal y en la parte inferior la imagen, lo icónico se encuentra subordinado a lo verbal. Por ejemplo, en varios de los ejemplos de la imagen N° 2, en el borde superior se encuentra el nombre de la institución y en el sector inferior se ubica la fotografía de la escuela.

La organización de la información en las páginas de inicio de los sitios web de las escuelas coincide con la distribución hallada en algunas revistas femeninas por van Leeuwen y Kress (1996). En ambas publicaciones a la derecha se presenta la información textual y a la izquierda las imágenes. Los autores

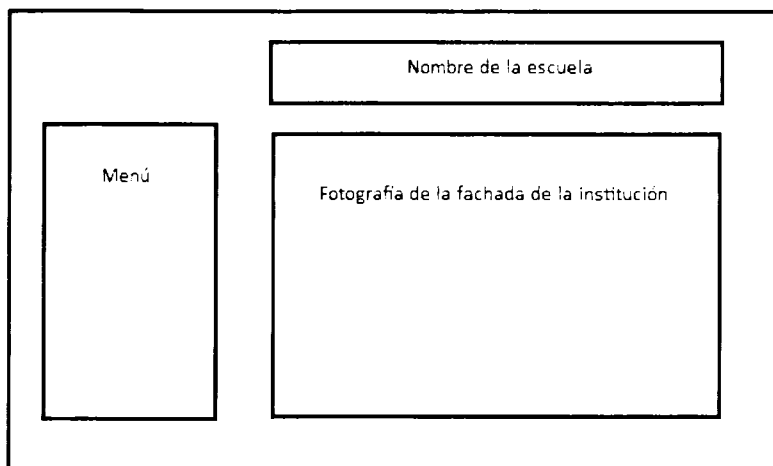
señalan que en este tipo de páginas, el lado derecho corresponde a la información nueva. Allí se aloja la clave de la información, se presenta lo “problemático” o controversial y es donde lector tiene que prestar particular atención. Por su parte, el lado izquierdo corresponde a la “información dada”, es decir, aquella que se asume que el lector conoce, que es parte de la cultura y que constituye el punto de partida del mensaje. Esta división se corresponde con el tipo de jerarquización que el hablante propone y que el lector puede no compartir.

En cuanto a la distribución de la información, en la mayor parte de los sitios hemos encontrado un modelo de organización de la información que presenta las siguientes características² (ver imagen N° 3):

- 1) el tamaño de la página se ciñe aproximadamente al de la pantalla;
- 2) la parte superior es aquella en la que se encuentra el nombre de la escuela;
- 3) el lado izquierdo es aquél en el que se presenta un menú con hipervínculos a las distintas páginas del sitio;
- 4) el lado derecho es aquél que, ocupando la mayor parte de la pantalla, tiene una fotografía de la fachada de la institución.

² En algunas páginas web se presentan diferencias en uno de los criterios: la ubicación del menú se encuentra en la parte inferior o en el lado derecho.

Imagen N° 3. Esquema de organización de la información de la página de inicio



Lemke (s/f) introduce varios interrogantes con el fin analizar la dimensión de la organización: ¿cuál es el elemento visual más sobresaliente? ¿adónde se dirige la mirada en primer lugar?, entre otros. En nuestro caso, es decir, en las páginas de inicio de los sitios web de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, el elemento visual que es presentado como nuevo corresponde a la fotografía de la escuela. Estas imágenes presentan una particular relación con el destinatario, que puede ser analizada en relación con el grado de naturalismo de la fotografía y la construcción del punto de vista.

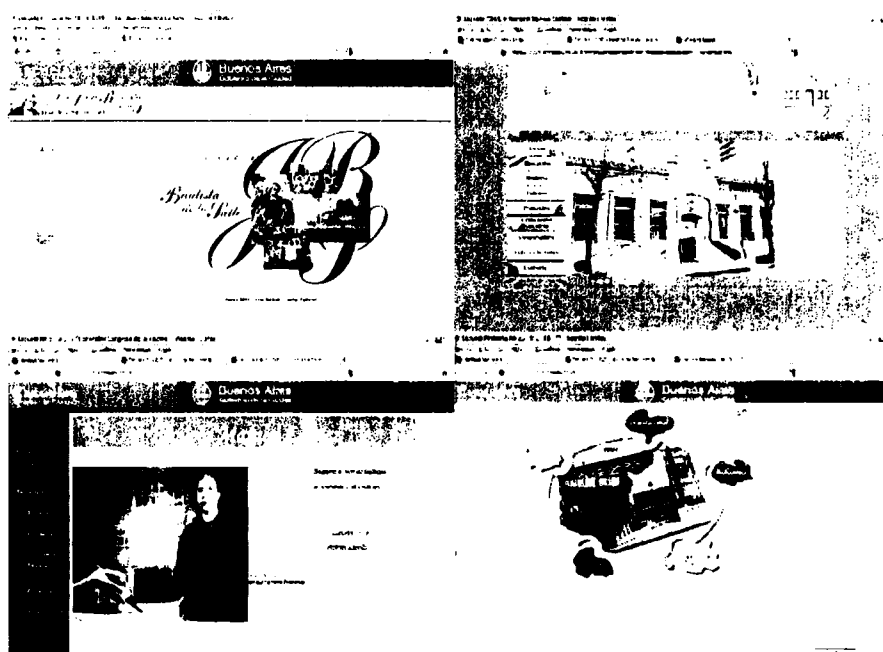
2. LA RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y EL DESTINATARIO

Las fotografías son el tipo de imagen más frecuente en las páginas de inicio de las escuelas públicas. Al ser imágenes de la vida cotidiana, existe una "constancia perceptiva" entre los espacios por los que circulan niños, docentes, padres y directivos a diario y las fotografías presentadas por los sitios. Este reconocimiento genera un placer, una satisfacción psicológica "implicada en el reencuentro de una experiencia visual en una imagen, de forma a la vez repetitiva, condensada y dominable" (Aumont, 1992: 87). Algunos ejemplos de sitios web que privilegian la fotografía en sus páginas de inicio pueden verse en

la imagen N° 2. Se trata, en la mayor parte de los casos, de imágenes del edificio de la escuela.

Otra de las formas en que se presentan las imágenes de las escuelas es a través del collage. El collage es un tipo de montaje en el que se retocan las uniones para dar una idea de conjunto unificado. Es decir, a partir de un conjunto de fotografías e imágenes, en muchos casos naturalistas, se propone una imagen más conceptual de la institución (ver imagen N° 4).

Imagen N° 4. Páginas web de inicio escuelas de la Ciudad de Buenos que contienen imágenes con collage



Fuente: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de09esc10/default.htm>

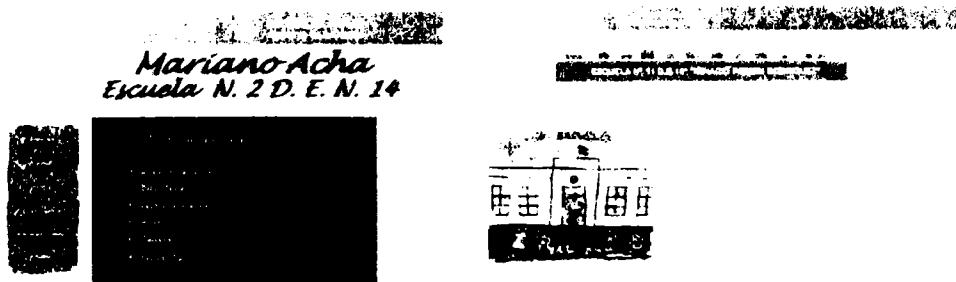
En las páginas de inicio, los collages tienen por objeto reforzar la identidad. En el caso de las escuelas “Bautista de La Salle” y Escuela N° 10 DE N° 9 “Manuel Lainez” se yuxtaponen imágenes de la escuelas con las del patrono. En la Escuela N° 12 DE N° 9 “Mariscal del Perú Ramón Castilla” el collage se utiliza destacar su “apodo”, es decir, no la imposición por parte del Estado sino la denominación que adquiere por su trayectoria como “la escuela de los

lápices”³. En el caso de la Escuela “República de Panamá” el collage obedece a la imagen institucional que se transmite a lo largo de todo el sitio (ver capítulo 5).

Por oposición, es posible construir imágenes que explícitamente se muestran como una construcción semiótica, es decir, donde lo dominante no es lo perceptual sino lo conceptual. Una modalidad de representación conceptual está constituida por el logotipo de la institución. Las escuelas N° 4 DE 6 “Enrique Banchs” y N° 4 DE 8 “OEA” ponen en primer lugar estas imágenes al ingresar al sitio.

Otra modalidad de presentación de imágenes es a través del dibujo, como en la Escuela N° 11 DE N° 19 “Ignacio Fermín Rodríguez” (ver Imagen N° 5), que opta por presentar un dibujo infantil de la escuela y no una fotografía del edificio. En ambos casos se trata de representaciones canónicas de la institución escolar.

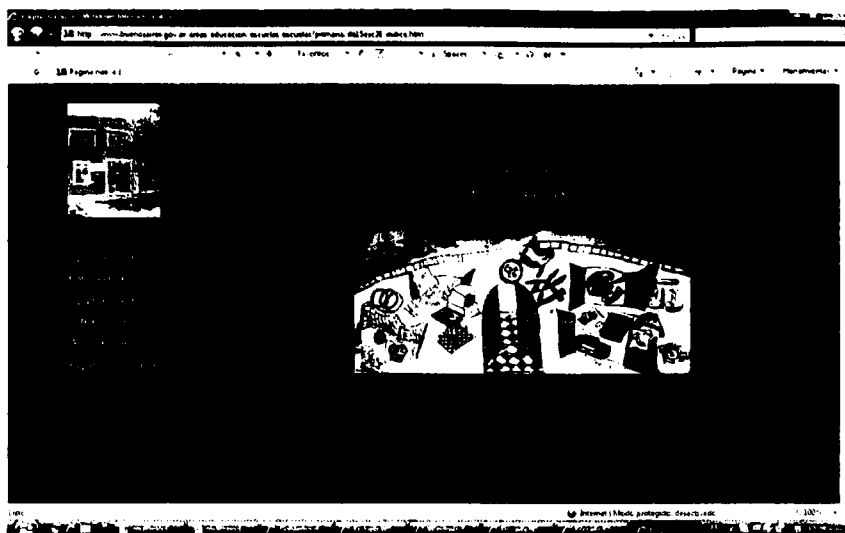
Imagen N° 5. Página web de inicio con dibujos de escuelas primarias referenciadas en el Portal de la Ciudad de Buenos Aires



En la página de inicio de la Escuela N° 26 DE N° 15 “José Mármol”, el edificio de la escuela aparece representado a través de dos recursos semióticos distintos: la fotografía y el dibujo. La fotografía se ubica en el lado izquierdo de la pantalla configurando, de este modo, la información dada, el punto de partida del mensaje. En contraste, el dibujo infantil se encuentra en el lado derecho, es decir, que constituye la información nueva.

³ La escuela narra en su historia que realizó un proyecto de mejora del edificio con la Facultad de Arquitectura y que por eso recibió el apodo de “la escuela de los lápices”.

Imagen N° 6. Escuela N° 26, Distrito escolar 15, “José Marmol”



<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/primaria/de15esc26/index.htm>

El dibujo plasma las actividades que se desarrollan en la institución: inglés, plástica, educación física, etc. Es una imagen más conceptual y menos naturalista que la correspondiente a la fotografía. No conforma un punto de vista único porque viola las leyes de la perspectiva. En este sentido, constituye una imagen objetiva (ver capítulo 3).

Además, el dibujo pone en escena a los niños y niñas que concurren al establecimiento como constructores de la imagen institucional. Es decir, en este caso, los alumnos no aparecen como objeto de representación sino como constructores de la imagen institucional.

Asimismo, para dar cuenta de la relación entre el hablante y el destinatario, es posible analizar la construcción del punto de vista en función del ángulo de toma. El ángulo horizontal da cuenta del grado de involucramiento del hablante (en este caso, quien toma la fotografía) respecto del objeto representado. Cuando el productor de la imagen se ubica de modo frontal respecto de la fachada del edificio, implica que el productor de la imagen muestra al objeto representado como parte de su mundo, y por lo tanto busca generar un compromiso entre el destinatario y los participantes fotografiados –en este caso, la escuela–. Por oposición, cuando el ángulo de toma es oblicuo implica

una mayor distancia respecto de la situación representada (van Leeuwen y Kress, 1996: 145) (ver imagen N° 5).

Imagen N° 5. Fotografías de las páginas web de inicio de edificios fotografiados desde un ángulo de toma oblicuo



Es probable que este ángulo de toma oblicuo refleje una imposibilidad material de contar con equipos fotográficos que permitan capturar la totalidad de la fachada. De este modo, esta perspectiva, más que dar cuenta de una falta de compromiso, estaría vinculada a la escasez de recursos económicos que tiene consecuencias en la semiosis, es decir, en los recursos semióticos (van Leeuwen, 2005) disponibles para construir la imagen institucional.

En segundo lugar, el ángulo vertical da cuenta de la relación de poder que el productor de la imagen establece con el objeto representado. Cuando el ángulo de toma de las imágenes del edificio se encuentra al mismo plano que el destinatario, esta perspectiva implica una simetría entre el objeto representado y el destinatario. Si el participante de la imagen es visto desde arriba, se deduce una relación de poder del destinatario respecto de objeto fotografiado. Si, por el contrario, el destinatario observa desde abajo, es ubicado en una situación de menor poder respecto del objeto representado (van Leeuwen y Kress, 1996: 146).

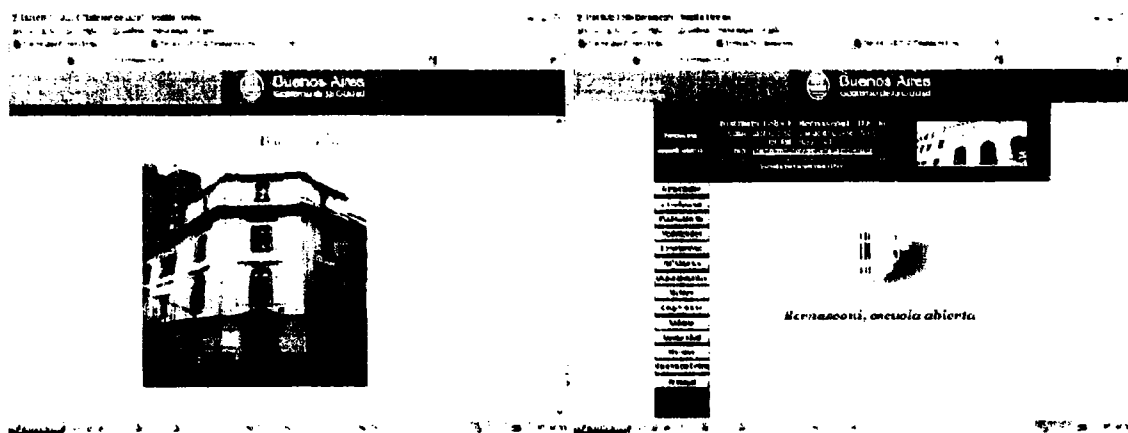
Esta asimetría, en la que el visitante se encuentra en una situación de menor poder frente a la escuela, puede observarse en las fotografías de la página de

inicio de la Escuela N° 1 DE N° 6 “Esteban de Luca” y en el Instituto Bernasconi (ver imagen N° 6).

La fotografía de la página de inicio de la escuela “Esteban de Luca” posiciona al visitante en la esquina, perspectiva que permite observar la magnitud del edificio, que ocupa dos calles. Asimismo, el plano contrapicado instala discursivamente al destinatario en una relación de poder inferior. Este efecto es acentuado por la posición de la cámara de fotos, que mediante el encuadre vertical destaca la altura de la ochava del edificio que contiene las líneas verticales que transmiten la sensación de fuerza, poder y crecimiento. Tanto el ángulo de toma como la magnitud del objeto representado marcan una importante distancia social entre la escuela y el visitante.

La página de inicio del Instituto Bernasconi está compuesta por un índice temático a la izquierda, el *banner* en la parte superior donde se encuentran los datos de la institución (a la izquierda) y una foto – en plano detalle– de la fachada de la institución en plano contrapicado (a la derecha). También incluye un cuadro central que ocupa la mayor parte de la pantalla y contiene una imagen del establecimiento en plano general. Además, esta fotografía aparece integrada al fondo, ya que sus bordes son difusos, aspecto que genera la sensación de dos planos: uno corto compuesto por el fondo de la página y uno largo compuesto por la fotografía. De este modo, se generan distintos efectos: que la institución está suspendida en una nube o un sueño y que se encuentra por detrás del fondo. Todos estos efectos transmiten una mayor distancia con el visitante.

Imagen N° 6. Páginas web de inicio con marcada asimetría entre la escuela y el visitante



La fotografía del edificio tomada desde la esquina permite visualizar al establecimiento ocupando dos calles y destaca su fuerza a través de la línea vertical en la mitad de la fotografía al igual que en la escuela Esteban de Luca (ver imagen N° 6).

Tanto el índice temático como el banner se mantienen en todas las páginas web del sitio. De este modo, la posición del observador se ve reforzada por la imagen que se encuentra en el margen superior derecho de la página: el frente del Instituto en un plano contrapicado. En este ángulo de toma, la cámara realiza un encuadramiento de abajo hacia arriba. Así, el visitante queda empequeñecido frente a la monumentalidad del edificio.

En síntesis, en el caso de las fotografías de los edificios de las páginas web de inicio de las escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires es posible observar que no se registran planos de total simetría entre la escuela y el visitante: o el visitante se encuentra por debajo de la escuela, o hay un desplazamiento en el plano horizontal o la foto es muy lejana, con lo cual se establece una distancia importante entre la escuela y el visitante. Sin embargo, en estos alejamientos de la simetría existen diferencias. En algunos casos la distancia y la asimetría son muy marcadas, mientras que en otros son más moderadas.

3. LA REPRESENTACIÓN DISCURSIVA DE LA ESCUELA

Algunos de los interrogantes que plantea Lemke (s/f) para el análisis de los sitios multimedia vinculado a la dimensión temática son los siguientes. ¿Qué actores o participantes es posible reconocer en los procesos y las relaciones? ¿Personas? ¿Otros actantes animados o cuasi animados? Los participantes no solo refieren a personas, sino también a objetos inanimados, nociones abstractas, lugares y demás aspectos que son contenidos de la comunicación.

Como fuera explicitado anteriormente, la mayor parte de las páginas web de inicio de las escuelas primarias referenciadas en el portal de la Ciudad de Buenos Aires están compuestas por fotografías de la fachada de la institución

en las que únicamente se muestra el edificio. En estas imágenes se describen más estados de cosas que procesos. Se trata de estructuras existenciales que en lenguaje verbal se podrían traducir en cláusulas tales como “este edificio tiene dos pisos” o “este edificio es antiguo”.

En varias de estas imágenes el elemento central es la puerta. De este modo, se establece una analogía entre el ingreso a la institución “real” y a la virtual. Por ejemplo, en la Escuela N° 1 DE N° 12 “Museo de Bellas Artes General Urquiza”, en la Escuela N° 3 DE N° 19 “Prof. Carlos Justo Florit” y en la Escuela N° 12 DE N° 16 “Cardenal Pacelli”, entre otras, las puertas están un primer plano. Las imágenes muestran puertas que están abiertas, puertas a través de las cuales se ve luz del otro lado, puertas en las que detrás de ellas hay oscuridad, puertas protegidas por un cerco, puertas custodiadas (ver imagen N° 7).

En el caso de la Escuela “Gauchos de Güemes” la intencionalidad metafórica es explícita. Además, la última frase establece un enlace a otras imágenes de la institución en las que se muestran distintas actividades.

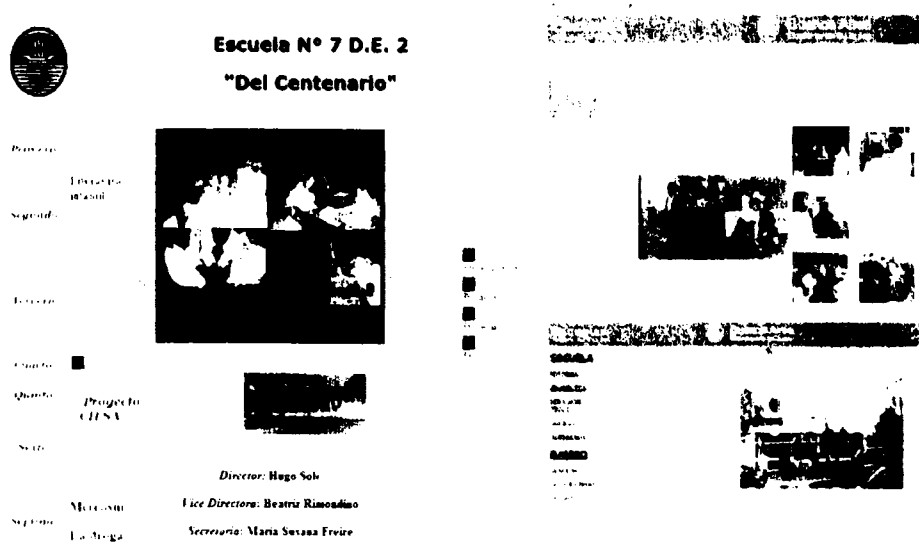
“LA ESCUELA 17 DISTRITO ESCOLAR 15 “GAUCHOS DE GÜEMES”
Les abre sus puertas...”.

Imagen N° 7. Fotografías de primer plano de puertas de los edificios escolares presentes en las páginas de inicio de los sitios web de las escuelas primarias publicados en el Portal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires



En otros sitios, además del edificio, se muestran personas (ver imagen N°9): por lo general alumnos de la institución, docentes y en menor medida transeúntes que circulan por la vereda de la escuela.

Imagen 9. Imágenes de personas en las fotografías de las páginas de inicio de los sitios web de las escuelas de primarias referenciadas en el Portal de la Ciudad de Buenos Aires

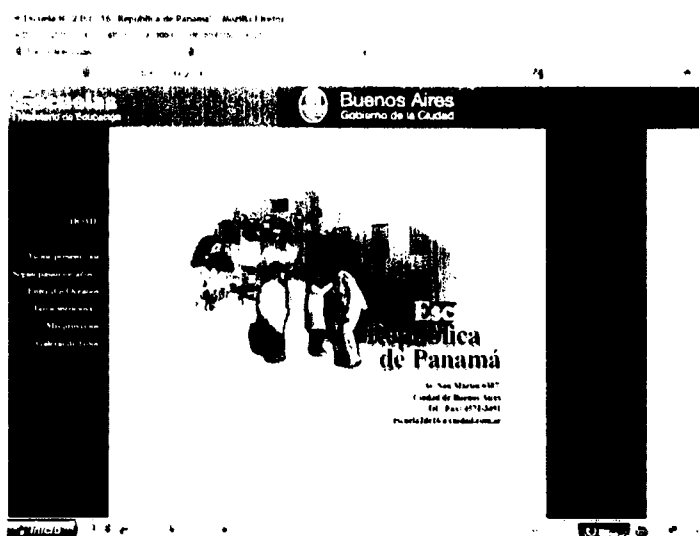


Así, en algunos casos, además de incluir a los participantes de la comunidad educativa, las imágenes muestran acciones en vez de identificar solo estados

de cosas. Sin embargo, también en las páginas de inicio de estas escuelas se encuentra representado el edificio.

Solo en la escuela N° 16 del DE N° 16 “República de Panamá” se presenta una imagen en la que se encuentran docentes y alumnos realizando una acción en forma conjunta. Este sitio presenta un trabajo destacado en materia de diseño gráfico. En el centro de la página principal se presenta una imagen con una serie de fotografías en color sepia que funciona a modo de fondo. Allí se puede observar la fachada del edificio, un aula con alumnos, y otra imagen en la que hay alumnos trabajando sobre unos microscopios –imagen canónica del aprendizaje de ciencias–. Sobre esta composición, en colores, es decir, en forma destacada, se puede observar a una docente y dos alumnas (ver imagen N° 8).

Imagen N° 8. Página de inicio de la Escuela N° 2 DE N° 16 “República de Panamá”



El índice ubicado en el margen izquierdo presenta los siguientes títulos:

- “Yo me presento así”, que corresponde a la presentación institucional;
- “Según pasan los años”, que narra la historia de la escuela y que será objeto de nuestro análisis;
- “Entre dos océanos”, que da cuenta del festejo que se realiza en la escuela para conmemorar el día de la independencia de Panamá. El título hace referencia a una particularidad de dicho país, que es la de comunicar a dos océanos, pero además retoma otros sentidos: “En cambio, me gusta la alegría

del encuentro con los hermanos panameños que celebran su Independencia el 3 de noviembre, porque con ellos me identifico no sólo en la Música y el canto, sino más profundamente en lo estratégico de nuestras ubicaciones: ellos, con un territorio que une el Sur con el Norte de América y yo, desde este sitio sobre la Avenida San Martín, uniendo la Capital con la cercana Provincia de Buenos Aires”.

- “Tarea silenciosa”, que narra la tarea de la Cooperadora;
- “Mis proyectos”, donde se presenta el proyecto institucional;
- y “Galería de fotos”, que muestra una serie de imágenes de los niños en la escuela.

“Según pasan los años...” es el relato de la historia de la escuela. En esta narración abundan las referencias intertextuales, las apelaciones explícitas al lector y las metáforas. El diseño de esta página se encuentra articulado con el lenguaje verbal: los colores del cuerpo principal son cálidos, en la gama del rojo.

A partir de los ejemplos analizados podemos ver cómo el sitio web en general repone metonímicamente elementos ausentes en el espacio de Internet: el edificio y las actividades escolares. Simultáneamente, acompaña una transformación social que trasciende la escuela como institución y que se encuentra fuertemente vinculada con la expansión de los medios de comunicación.

4. CONCLUSIONES

En el espacio de las páginas web, el acontecer institucional no solo se narra a través del texto verbal, sino que se muestra por medio de las imágenes: logotipos de la institución, fotografías del edificio, de niños, niñas y docentes, imágenes nuevas y antiguas, etc. Estas imágenes dan publicidad, en el sentido de hacer público, a aquello que históricamente poseía fronteras bien delimitadas y que solo podía ser visto por la comunidad escolar. Ya Roland Barthes, anunciaba este proceso de publicidad de lo privado en su análisis sobre la fotografía: “...la era de la Fotografía corresponde precisamente a la irrupción de lo privado en lo público, o más bien a la creación de un nuevo valor

social como es la publicidad de lo privado: lo privado es consumido como tal, públicamente”, (Barthes, 1994: 169- 170).

Es posible observar cómo las instituciones se apropian de los recursos semióticos que ponen a disposición las tecnologías digitales. Estas pantallas están localizadas y moldeadas por los contextos socio-históricos que les dan origen. Se trata de diseños que conectan el pasado con el presente, lo “viejo” con lo “nuevo”: en algunos casos, se asemejan a las páginas impresas, en otro se utilizan distintos recursos más propios de un formato visual. La apropiación de los textos multimodales por parte de las escuelas genera una variedad de formas de construcción del discurso identitario en las que el componente visual es un factor fundamental.

En algunos casos, las pantallas parecen páginas impresas, pero en la mayor parte de ellas se presenta una organización tabular con distintos bloques de texto e imagen en los que el nombre de la institución se encuentra en el cuadrante superior, en el lado izquierdo aparece el menú de opciones y una fotografía del edificio ocupa gran parte de la pantalla.

Las fotografías de las edificios constituyen una modalidad de representación más ligada a lo perceptual, a la analogía con lo real, que a lo conceptual. Esta representación naturalista describe un objeto, muestra un estado de cosas y presenta un único punto de vista. Por oposición, algunas pocas escuelas optan por construcciones más conceptuales que presentan diferentes perspectivas superpuestas, distintos tipos de material icónico, y buscan comunicar su identidad no como copia fiel de la realidad, sino como una construcción semiótica explícita.

La web funciona como un espacio de reposición de aquello que está ausente, la materialidad del edificio. Sin embargo, no todo lo ausente está presente en las imágenes. En muchas de ellas, las personas que habitan cotidianamente la institución no aparecen representadas. En otros casos, es posible observar a los alumnos y alumnas de las escuelas realizando distintas actividades propias de lo escolar. De este modo, la web hace público, le da publicidad, a aquello que tradicionalmente correspondía al ámbito de lo privado.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LAS HISTORIAS DE LAS ESCUELAS PUBLICADAS EN LOS SITIOS WEB INSTITUCIONALES

Metafóricamente hablando, la escuela sostiene un espejo en el que se refleja una imagen. Puede haber diversas imágenes, positivas y negativas. La ideología de una escuela viene a ser como una construcción en un espejo en el que se reflejan imágenes. La cuestión es: ¿quiénes se valoran positivamente? ¿qué imágenes excluye la imagen que ostenta un valor dominante, hasta el punto de que algunos estudiantes no pueden reconocerse a sí mismos? De igual modo, podemos preguntar por la acústica de la escuela: ¿de quién es la voz que se oye? ¿quién está hablando? ¿a quién llama esta voz? ¿A quién le resulta familiar?

Basil Bernstein

Este capítulo se propone analizar las representaciones discursivas que sobre la escuela se construyen en los sitios web de las escuelas públicas de nivel primario referenciadas en el Portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La indagación se centrará en las páginas web correspondientes a la historia de la institución.

En el caso del portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para agosto de 2011, en la sección correspondiente a la sección “tu escuela en la web” había un total de sesenta y siete sitios web de escuelas primarias públicas. De este total, siete sitios estaban caídos o presentaban alguna dificultad en la navegación en la sección correspondiente a la historia. De los sesenta sitios restantes, trece no

disponían de una página web dedicada a narrar la historia de la institución, un sitio pertenecía al Instituto Bernasconi (la Escuela N° 4 DE N° 6 “Enrique Banchs”) y otro (la Escuela N° 7 DE N° 2 “Del Centenario”) narraba la historia institucional a través de fotografías. Por lo tanto, del total de sitios que conforman el corpus, cuarenta y cinco sitios tienen textos en los que las escuelas narran su historia, es decir, casi las tres cuartas partes del total de los sitios en funcionamiento presenta este tipo de texto (ver capítulo 3).

Distintas aproximaciones pueden justificar la presencia de prácticas textuales tendientes a describir la historia de las escuelas en sus sitios web. Una primera aproximación es considerar las referencias históricas de la educación pública en la Argentina, que cuenta con una tradición de más de un siglo de vida en el país. Las instituciones escolares serían, de este modo, la concreción material de esa tradición. Es más, la sociedad argentina puede ser considerada como un producto de esa política, que en sus orígenes tiene como referentes más importantes a la Ley 1420 y, en particular, a la figura de Domingo Faustino Sarmiento. Es la amalgama entre la educación pública –representada por la escuela primaria estatal obligatoria, gratuita y laica– y el Estado-nación la que conformó un modelo homogéneo que deslegitimó y desplazó a las culturas locales en pos de una identidad nacional común (Puiggrós, 1990; Carli, 2003).

Una segunda perspectiva sería que la narración del pasado se justifica por la vinculación de las escuelas públicas con la educación tradicional. Bernstein (1998) analiza las modalidades de construcción de las identidades pedagógicas a través de la temporalidad y diferencia entre: a) las *identidades retrospectivas*, que miran al pasado y basan su discurso en las narraciones sobre la nación, la religión o la pertenencia étnica; b) las *identidades descentradas*, que se construyen en base a recursos del presente y que fundamentalmente se orientan hacia una visión de mercado; y c) las *identidades prospectivas*, que se construyen a partir de narraciones del pasado para abrir un espacio de futuro. Por otro lado, Larrosa señala,

Al puntuar hacia el tiempo pasado, la educación se entendía como la conservación de la tradición. La formación, puntuando el tiempo pedagógico hacia el pasado, o hacia el futuro pero siempre a través del pasado, era esencialmente el modo de conservación y de renovación de la tradición cultural (Larrosa, 1998: 447).

Sin embargo, el relato histórico no es la mera documentación del pasado. Al resignificar el pasado, se otorga sentido al presente y se establecen horizontes de futuros posibles. El presente no es la culminación del pasado; por el contrario, la narración histórica es un discurso que se realiza desde el presente sobre el pasado.

Una tercera respuesta estaría orientada a dar cuenta de los sentidos de la escrituración del pasado. Plasmar por escrito el pasado aparece como un modo de restaurar simbólicamente la distancia entre lo anterior, lo actual y el porvenir. A partir de los vestigios del pasado se intenta unificar lo que previamente fue separado (el presente del pasado). En los momentos de intenso cambio, como el presente, la brecha entre el pasado y el presente se acrecienta:

Ahí donde el peso de la tradición es mayor, ahí donde el pasado vivo es activo en la forma de vida y los problemas del presente, la historiografía aparecerá como no necesaria o indispensable; en cambio, donde el pasado ha quedado desarticulado y el futuro se experimenta como amenaza, se apela a la urgencia de la restauración de la *unidad* por medio de la memoria y el recuerdo (Galindo Cáceres, 1998: 172).

Entre fines del siglo XIX y principios del XX, la educación pública fue un aspecto estructurante del Proceso de Organización Nacional. El sistema educativo asumió la responsabilidad de asegurar y fortalecer la construcción de una identidad nacional homogénea.

Entre los años 1880 y 1930 el dispositivo escolar se convirtió en el modelo educativo hegemónico en todo el planeta. En la mayoría de los países se sancionaron leyes que ordenaban su funcionamiento y prescribían la obligatoriedad escolar:

De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad (Pineau, 2002: 27-28).

En Argentina las Escuelas Normales fueron las encargadas de transmitir este modelo en la formación de los docentes, modelo que Sarlo (1998) caracteriza a través de un oxímoron: “imposición de derechos”. Los alumnos y futuros ciudadanos adquirirían una serie de saberes y habilidades a costa de relegar sus identidades locales, muchas de ellas fruto de la inmigración.

La educación pública en la Argentina aparece en el imaginario social como un espacio mítico vinculado a la igualdad de oportunidades, al ascenso social y a la construcción de ciudadanía (Tedesco, 1993). A través de esta representación, la sociedad argentina elaboró una imagen de sí, de su identidad colectiva y de sus relaciones con los “otros”. Pero la historia de la educación pública sigue construyéndose en los discursos que circulan en las distintas esferas de la sociedad: los de los medios de comunicación, el campo académico y la política educativa, entre otros.

Uno de los espacios en que esta historia continúa escribiéndose es el de los sitios web de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Las historias que las escuelas cuentan en sus sitios web constituyen discursos que recuperan y recontextualizan las perspectivas pedagógicas que circulan en el espacio social (ver capítulo 2). El análisis de estos textos permite apreciar las ideologías legítimas que las escuelas publican en Internet acerca de la escolarización. Estas miradas acerca del fenómeno educativo pueden estudiarse no solo en los contenidos de la narración sino también en las formas privilegiadas de enunciar.

El análisis de las historias de las escuelas se realizará desde las dimensiones teórico-metodológicas desarrolladas en el capítulo sobre Metodología (capítulo 3). Estas dimensiones son: la organización de la información, la relación de la escuela con el visitante y la representación discursiva de la escuela.

1. LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En las historias publicadas en los sitios web de las escuelas, varias instituciones optan por andamiar los textos en los que relatan su historia a través de una ordenación cronológica marcada por las fechas de los sucesos que desean destacar. De este modo, los relatos se asemejan más a una cronología que a una narración propiamente dicha. Abundan las fechas, los acontecimientos y los datos, pero la trama está ausente. No hay principio, conflicto ni desenlace. Se presentan una serie de hechos que se suceden sin causa alguna aparente.

En el plano de la cláusula, se puede observar que la forma más habitual de ordenar la información es iniciarla con Temas marcados que refieren a circunstancias de tiempo que tienen por objeto ordenar temporalmente la trayectoria institucional de la escuela. Este aspecto se relaciona con el tipo de texto: la narración de un hecho histórico. Así, por ejemplo, puede observarse cómo en el relato histórico de la Escuela N 2 DE 7 "Primera Junta" los sucesos están marcados por la fecha en que acontecieron:

1909- Fundación de la escuela bajo el N° 23 Consejo Escolar XII. Su primera ubicación fue la calle Georgetown N°75 el director fundador fue el Sr. Ángel Castagna.

1913- La escuela se traslada a un local particular de la calle Rivadavia 5245

1916- Se Amplia la escuela funcionando 10 grados por turno, con una inscripción total de 730 alumnos.

1920- Es nombrada primera secretaria de la Escuela la Sra. Margarita Ofelia Quirós.

1921- La Escuela pasa a depender del Consejo Escolar XI manteniendo el N°7. Tal dependencia y denominación se mantienen hasta el 1957.

1925- Se le impone a la Escuela el nombre Primera Junta.

1957- La Escuela pasa a ser la N°3 del Consejo Escolar 7° como en la actualidad.

1970- Se crea una sección de Jardín de Infantes en el turno de la mañana.

1983- Se traslada por segunda vez a la Av. Rivadavia 4817. Se inaugura el

nuevo edificio, este nuevo edificio es una antigua casona ubicada en un predio de 21.830 m², que fue alquilada por el Gral. Julio Argentino Roca (1878-82). El edificio está rodeado de jardines al estilo francés que por lo variado de sus especies arboladas, podía equipararse a un verdadero *Jardín botánico*.

1984- Una Ordenanza del Consejo Deliberante transformaba el parque circundante de la Escuela en paseo público.

1993- La comunidad logra que la Ordenanza fuera derogada. El predio queda para la Secretaría de Educación y se puede entonces pensar en realizar talleres que completaran los Proyectos Institucionales. Hoy existen talleres culturales, se practican deportes y todo fue concretado por una comisión de la Asociación Cooperadora, comprometida y activa, protagonista siempre desde 1915, es el motor que ha permitido que la Escuela esté a la altura de los tiempos.

2003- La Escuela comienza a formar parte del Proyecto Aulas en Red y se convierte en Jornada Simple con Intensificación en TICs.

2007- Se reinaugura el parque circundante de la Escuela con la presencia de Autoridades del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Otros ejemplos de este tipo de organización de la información corresponden a las escuelas: Escuela N° 1 DE N° 6 "Esteban de Luca", Escuela N° 4 DE N° 8 "Organización de los Estados Americanos" (OEA), Escuela N° 7 DE N°9 "Marcos Sastre", Escuela N° 12 DE N° 13 "Dr. Vicente Montes Carballo", Escuela N° 12 DE N°14 "Herminia Brumana", Escuela N° 26 DE N° 15 "José Mármol", entre otras.

Más allá de estas regularidades, las páginas de algunas escuelas presentan algunas particularidades en cuanto a la focalización de la información. Por ejemplo, la organización de la información de la página web de la historia de la Escuela N°1 DE N°12 "Museo de Bellas Artes General Urquiza" se construye en base a temas no marcados. Sin embargo, estos corresponden a las cláusulas que refieren a la escuela, mientras que los Temas marcados corresponden a las cláusulas referidas al Museo y sus obras (ver cuadro N° 3).

**Cuadro N° 1. Tema marcado y no marcado/Rema.
Sitio de la Escuela N°1 D.E. N°12 "Museo de Bellas Artes General Urquiza"**

Tema		Rema
Marcado	No marcado	
	La Escuela Museo de Bellas Artes General Urquiza -la más antigua de la Capital Federal-	fue fundada en el año 1818 y su actual edificio data del año 1895.
	El mismo, con su centenaria arquitectura,	es sede de prestigiosas entidades de servicio, del barrio de San José de Flores.
Pero no fue sino hasta el 16 de noviembre de 1963 que la Escuela		se transforma, además, en Museo de Arte, ostentando así un bagaje cultural, que naturalmente se integraría al barrio.
	La iniciativa	surgió de Don Carlos Sprovieri (primer Director Honorario) y del profesor Cayetano Sciarrillo (entonces Director de la Escuela).
	Ambos	dieron comienzo a la magnífica tarea, contando, como pilares para su creación, con la ilustre colaboración del Maestro Benito Quinquela Martín, y el indispensable apoyo de la Asociación Cooperadora, El Club de Madres, los docentes y las autoridades educacionales.
Ochenta y tres fue el número de obras donadas por los Artistas Plásticos fundadores, quienes con su desinteresado aporte,		dieron forma a este sueño, que para muchos parecía imposible de lograr.
2	4	

Sin embargo, más allá de estas regularidades en el plano de la cláusula es posible observar diferencias en la jerarquización de la información en el plano del Tema y del Rema del Texto. Básicamente podemos diferenciar tres modos de organizar la información:

- Textos sobre la historia de las escuelas que ubican en primer lugar la información, fundamentalmente la fecha de su fundación;

- Textos sobre la historia de las escuelas que comienzan con la fundación de la institución pero califican a la escuela a través de atributos vinculados a la escasez, la pobreza y la precariedad;
- Textos sobre la historia de las escuelas que comienzan sus relatos connotando positivamente a la institución, ya sea comparándola con las demás o destacando positivamente sus características.

1.1 LA HISTORIA COMIENZA CON EL AÑO DE LA FUNDACIÓN

Todas las escuelas inician su relato con la fecha de fundación y a continuación enumeran una serie de hechos como la dependencia distrital, los directores que estuvieron a cargo, los domicilios, entre otros aspectos. Solo en un caso el relato comienza con la ubicación espacial de la escuela, para en el segundo párrafo explicitar el año de su fundación. Dado que se trata de un listado de hechos, los textos no presentan un cierre.

En este grupo, están comprendidas las páginas de las siguientes instituciones: Escuela N° 14 DE N° 1 "Cornelio Saavedra", Escuela N° 9 DE N° 7 "Japón", Escuela N° 4 DE N° 8 "OEA", Escuela N° 7 DE N° 9 "Marcos Sastre", Escuela N° 10 DE N° 9 "Manuel Láinez", Escuela N° 10 DE N° 10 "Joaquín M. Cullen", Escuela 12 DE N° 13 "Presbítero Dr. Vicente Montes Carballo", Escuela N° 24 DE N° 14 "Francisco Beiró", Escuela N° 17 DE N° 15 "Gauchos de Güemes", Escuela N° 12 DE N° 16 "Cardenal Pacelli", Escuela N° 15 DE N° 16 "República de Venezuela", Escuela N° 3 DE N° 19 "Prof. Carlos Justo Florit".

Un segundo grupo de escuelas inicia sus relatos de igual modo que el anterior pero presenta diferencias en la forma de concluir el texto. El Tema del Texto está marcado por la fundación de la institución y el Rema del Texto es una emisión en la que se hace alusión a los valores y aspiraciones de la institución. En esta

categoría podemos ubicar a las instituciones que se muestran en el siguiente cuadro:

Escuela N° 22 DE N° 16 "República de Nicaragua"	
Tema textual	Rema textual
En 1942 por disposición del Gobierno Nacional, <u>se dispone la construcción de veintiún edificios de características similares destinados a Centros de Enseñanza Primaria, que llevarán los nombres de las Repúblicas Americanas como acto de fraternidad. Los mismos están distribuidos en toda la Capital Federal. A este edificio le correspondía llevar el nombre de: "REPÚBLICA DE NICARAGUA".</u>	La visión general de la escuela <u>es formar alumnos capaces de actuar sobre sí mismos y sobre el mundo, favoreciendo la vida en democracia.</u>
Escuela N° 23 DE N° 16 "Belisario Roldán"	
La escuela <u>fue construida en la década del 50 al dividirse los terrenos de un predio que ocupaba la media manzana y que llegaba hasta la calle Obispo San Alberto.</u>	Nuestra escuela sigue creciendo, a pesar de las <u>dificultades, considerando que el pensamiento EDUCACIÓN=FUTURO es la herramienta para ganarle a la desnutrición física y espiritual.</u>
Escuela N° 21 DE N° 17 "Rompehielos Gral. San Martín"	
Corría el año 1927, y en este lugar y en el mismo edificio, <u>se creó la Escuela Infantil N° 22 del Consejo Escolar 17.</u>	El Rompehielos en la Antártida y nosotros desde la escuela, <u>trabajamos en beneficio de la Patria y esto enaltece todos los valores que poseemos como seres humanos...</u>

Hay dos páginas de escuelas en las que el texto inicia con la fundación de la institución y finaliza caracterizando a la población escolar. En ambos casos, se trata de instituciones que atienden a familias pobres, aunque esta información se presenta de distinto modo en los dos textos.

Escuela N° 4 DE N° 19

Tema textual	Rema textual
<u>Nace como anexo de la Escuela N° 12 del Distrito Escolar N° 19, en el año 1988 por decreto N° 7885. Se utiliza un predio de la Comisión Municipal de la Vivienda, sito en Avda. Riestra, altura 1850, del barrio "Presidente Illia" de Capital Federal.</u>	A pesar de que la Escuela es de jornada simple, todos los alumnos <u>están becados para almorzar. Cada grado almuerza en sus respectivos salones entre las 12:15 y 13:00. Para su control, además del personal de conducción se cuentan con seis celadoras que fueron nombradas en este año. (El destacado es nuestro).</u>
Escuela N°6 "Dr. Adolfo Saldías"	
Se desconoce la fecha exacta de creación de la Escuela N° 6 D. E. 19, por haber desaparecido la documentación como consecuencia de una inundación, pero <u>se sabe que fue entre los años 1906 y 1907.</u>	Esta escuela <u>cumple una función social muy importante ya que asisten más de trescientos niños de los cuales un 80% se beneficia con su comedor escolar.</u> (El destacado es nuestro)

En la primera escuela, frente a la pobreza de los alumnos, se recurre al campo semántico de la cárcel (se utilizan los términos "control", "celadoras"). Existe una extensa bibliografía, fundamentalmente de corte foucaultiano, que ha analizado a la escuela como espacio de encierro, en la que se pone de relieve la distancia entre el espacio escolar y el doméstico, sobre todo para los sectores populares (ver Foucault, 1976; Varela, 1991; Jaume Trilla, 1999; entre otros). En el segundo caso, se le asigna a la escuela en una función asistencial y esto se pondera positivamente.

1.2 LA HISTORIA COMIENZA CON LA PRECARIEDAD

Un importante grupo de escuelas comienza sus relatos a partir de la creación de la institución, pero además caracteriza al edificio original ocupado por la escuela como deficiente, modesto o precario. Igualmente, las escuelas optan por finalizar sus relatos de distinto modo: en primer lugar, contando una refacción realizada, en segundo lugar ponderando positivamente a la institución y en tercer lugar, interpelando al visitante a participar de la institución.

En la primera categoría, las escuelas que finalizan con una obra o refacción de la institución, encontramos a las escuelas N° 22 DE N° 15 "Félix de Azara", N° 26 DE

Nº 15 "José Mármol" y Nº 11 DE Nº 19 "Ignacio Fermín Rodríguez", como podemos observar en los siguientes ejemplos.

Escuela Nº 22 "Félix de Azara"	
Tema textual	Rema textual
La escuela Nº 22 del Distrito Escolar 15, <u>comenzó a funcionar el 25 de Febrero de 1925 con categoría de Infantil- en un modesto edificio de madera compuesto por doce aulas. Estaba ubicado en el mismo solar que actualmente ocupa, pero con salida, en ese entonces, a la calle Estomba 3186</u> (El destacado es nuestro).	En 1997 <u>se refaccionó el comedor</u> (El destacado es nuestro).
Escuela Nº 26 DE 15 "José Mármol"	
1881. <u>Comienza a funcionar en un edificio particular muy deficiente, que luego cambiará su predio, en la esquina de las calles La Pampa y Plaza, recibiendo el nombre de Escuela Nº 6 Consejo Escolar 12</u> (El destacado es nuestro).	1968. <u>Se instala la cocina y se hace cargo del mantenimiento del comedor. Una comisión de la Asociación Cooperadora se encarga de la administración y funcionamiento del comedor escolar</u> (El destacado es nuestro).
Escuela Nº 11 DE Nº 19 "Ignacio Fermín Rodríguez"	
1927. Esta escuela <u>comienza a funcionar el 19 de setiembre de 1927, en la Avda. Centenera 2368/70/90 como Escuela Nº 21 de niñas. Primer directora María Mercedes Aguirre de Stolfo.</u> Zona de Nueva Pompeya de terrenos bajos y anegadizos, población humilde, casuchas de madera y lata (El destacado es nuestro).	2000. 26 de abril. <u>Se inauguran las nuevas salas para el Nivel Inicial en el anexo. La culminación de las otras iniciativas permitió fundamentalmente corregir la falta de atención y concentración de las tareas aúlicas cotidianas por el dictado de clases de Ed. Física en el patio. Se completaron todos los trabajos proyectados: Campo de deportes, aulas, sala de maestros en la escuela y otra en el predio deportivo, biblioteca, cocina, dirección y aula de recuperación. Continuó el proceso de creación, evaluación y corrección de programas que faciliten a través de la informática la respuesta rápida a los requerimientos administrativos y de biblioteca (El destacado es nuestro).</u>

La segunda categoría, compuesta por las escuelas comienzan sus relatos marcando deficiencias en lo edilicio y finalizan el relato con una calificación

positiva de la institución, comprende las escuelas N° 3 DE N° 19 “Grecia” y la N° 9 DE N° 19 “Dr. José Benjamín Zubiaur”. Mientras que en la primera escuela ponderan positivamente ciertos atributos de la institución, en la segunda se apela a los valores de la escuela, valoración que se nutre del campo semántico de la religión católica para describirlo (“sacrifican”, “haciendo votos”).

Escuela N° 3 DE N° 19 “Grecia”	
Tema textual	Rema textual
Nuestra Escuela <u>empezó a funcionar como N° 28 del D.E. 16, en edificio privado, en la calle Lácar (hoy José Luis Cantilo) 2649.</u>	En su larga trayectoria, la escuela <u>se destacó por su arraigo y prestigio en la zona, siendo exponente de ello su inscripción y la adhesión de padres y vecinos que se traduce en apoyo moral y material.</u>
Escuela N° 9 DE N° 19 “Dr. José Benjamín Zubiaur”	
<p><u>Su fecha de creación fue el 23 de marzo de 1911 y estaba ubicada en Berón de Astrada 2064.</u></p> <p>Comenzó con una inscripción de 160 alumnos de ambos sexos, distribuidos en 1° y 2° grados, funcionando en el turno mañana solamente.</p> <p>Su primera Directora fue la Sra. Sara de Pinedo.</p> <p>Ocupaba un edificio particular, insalubre, con techos de cinc, por el que se filtraba el agua de lluvia y el rocío (El destacado es nuestro).</p>	<p>Otra característica que se da en la institución es la permanencia de docentes y directivos que desde hace ya varios años continúan en el desempeño de sus cargos en la escuela convirtiéndose en luchadores leales que sacrifican su tiempo en aras de un solo ideal: una escuela digna; a ellos agradecemos de todo corazón por su enorme caudal de energía, haciendo votos para que en la vida obtengan una feliz compensación (El destacado es nuestro).</p>

Otro grupo, constituido por la Escuelas N° 16 DE N° 16 “Ricardo Rojas”, y la Escuela N° 5 “Honorable Congreso de la Nación, finalizan sus relatos interpelando al visitante a comprometerse con la institución. En un caso, el relato comienza atribuyendo condiciones de precariedad a la escuela, en el otro la imagen que brinda es la de un espacio virgen que recién comienza a desarrollarse. Pero la particularidad de las narraciones de la historia de estas tres escuelas la

encontramos en el Rema del Texto. Allí, el hablante/autor interpela al destinatario ya sea invitándolo a conocer más el sitio o a construir en forma conjunta el futuro de la institución.

Escuela N° 16 DE N° 16 "Ricardo Rojas"	
Tema textual	Rema textual
<p>En octubre de 1937, cuando Villa Pueyrredón recién comenzaba a delinearse como un barrio de casas bajas, que comenzaba a crecer con características propias, que aún hoy conserva, <u>se construye la actual escuela, que en realidad está en el límite entre ese barrio y Villa Devoto, aunque pertenece a este último por escasos 60 m, desde la calle Campana, que sirve de límite a estos dos barrios</u> (El destacado es nuestro).</p>	<p>Hoy nuestra escuela de J.C. y mixta desde el año 1976, <u>sigue creciendo en infraestructura y servicios, algunos de los cuales podrá encontrarlos en el Directorio</u> (El destacado es nuestro).</p>
Escuela N° 5 "Honorable Congreso de la Nación"	
<p>En la década del ochenta, <u>se comienza a construir la escuela, en los terrenos que hasta ese momento estaban ocupados por la huerta de la Ex-Escuela "Jockey Club", respondiendo a una demanda de la comunidad cuya población infantil se había incrementado notablemente.</u></p> <p>Los años que duró la construcción del edificio, que más adelante llevaría el N° 5 del D.E. N° 9, funcionó en precarias aulas que se construyeron en el patio y el salón de actos de la escuela vecina (El destacado es nuestro).</p>	<p>...Han pasado ya diecisiete años... Hemos avanzado mucho, pero todavía nos queda mucho por hacer...</p> <p>¡¡Hagámoslo Juntos!!</p>

En la Escuela N° 16 DE N° 16 "Ricardo Rojas", además, en su página de inicio presenta las siguientes frases: "Sí a la educación pública", "Escuela con libertad de opinión". Asimismo, en el lado derecho de la página principal se presenta un pergamino con la siguiente cita:

"No se puede defender la libertad de enseñanza como se defiende la libertad de industrias o la libertad de comercio. No se comercia con la enseñanza que es patrimonio de la sociedad", Dr. Ricardo Rojas, 1909.

También encontramos una referencia a este tema en el título de la página web correspondiente a la historia “68 años al servicio y sostén de la educación pública” que constituye Macrotema del texto (Martin & Rose, 2003).

También en la página de inicio de la Escuela N° 5 DE N° 9 “Honorable Congreso de la Nación” se presenta una consigna vinculada a la defensa de la educación pública “23 años al servicio de la educación pública”. Ambas escuelas polemizan con los discursos tendientes a la mercantilización de la educación y con aquellos que destacan la estrategia privatizadora como garante de la mejora de la calidad educativa.

Un caso particular de construcción de identidad institucional es el correspondiente a la Escuela N° 2 DE N° 16 “República de Panamá”. El Tema del texto lo encontramos en el Rema de la primera emisión que refiere no solo a los cambios en el edificio que serán narrados posteriormente sino también a la posición del hablante/autor.

Escuela N° 2 DE N° 16 “República de Panamá”	
Tema textual	Rema textual
<p><u>Aunque se me ve muy joven, les confieso que tengo varias cirugías en mi fachada y en mi interior también.</u></p> <p>Bueno, he sobrellevado airesos... no voy a repetir mi edad, pero eso sí, puedo contarles algo de mi historia que es casi la vida misma del barrio.</p>	<p><u>Tristeza del tiempo que se fue y emoción de verme tan sólida y grande para albergar cada vez a más chicos.</u></p>

En cuanto al Rema del Texto, al ser un complemento adquiere una mayor carga de emotividad, opción que redundará en un Tema más marcado que los precedentes. La elección de un complemento es más emotiva que la de una

circunstancia. “La tensión a nivel de la gramática es mayor en el caso de complementos: tienen una libertad de posición mucho menor que los circunstanciales, y a diferencia de estos, no pueden omitirse. Esta tensión a nivel de la gramática es en parte lo que genera significados adicionales” (Montemayor – Borsinger, 2011). Además, esto se ve reforzado por las nominalizaciones “tristeza” y “emoción”¹.

1.3 LA HISTORIA COMIENZA CON UNA VALORACIÓN POSITIVA DE LA ESCUELA

La tercera categoría está compuesta por tres escuelas que atribuyen a la institución características positivas en el Rema del Texto de las narraciones de la historia institucional. En esta categoría se incluyen: el Instituto Bernasconi, la Escuela N° 1 DE N° 6 “Esteban de Luca” y la Escuela N°1 DE N°12 “Museo de Bellas Artes General Urquiza”.

El Instituto Bernasconi, en la página “Introducción” de su sitio web presenta su historia en el apartado “Un palacio para la escuela”.

Instituto Bernasconi	
Tema textual	Rema textual
<u>Pensar en el Instituto Félix Fernando Bernasconi no es situar a esta señera institución educativa sólo en el marco de los proyectos consolidados desde su creación hasta ahora, es decir en una mera exposición enumerativa que exalte su nombre y el prestigio adquirido tanto en nuestro país</u>	El Instituto Félix Fernando Bernasconi ha inaugurado un modelo educativo de marcado acento humanístico y abierto a toda la comunidad regional y nacional (El destacado es nuestro).

¹ Esta narración contiene mayor cantidad de temas múltiples, aspecto característico de los textos orales. Se trata entonces de un registro más informal que el utilizado en los otros textos. En dos casos pueden tomarse como Temas interpersonales “*Aunque se me ve muy joven, les confieso que...*” y “*Era tan pequeña al principio que...*”. Estos indican la interacción entre el hablante y el destinatario; es decir, las posiciones que el hablante le asigna a su interlocutor en el devenir del discurso.

como en el exterior.

Implica además internarse en los laberintos de la historia nacional a través del submundo de los arquetipos humanos y de las **figuras emblemáticas** de una ciudad como Buenos Aires, generadora testigo de las transformaciones sociales y culturales sufridas a partir de su fundación. (El destacado es nuestro).

El Tema del Texto se ubica en posición remática de la primera emisión, en la que se mencionan algunas de sus características positivas “*señera*”, “*su nombre*” y “*prestigio*” nacional e internacional. Pero además, podríamos afirmar que algunos conceptos vertidos en el rema de la segunda cláusula constituyen elementos del Tema del Texto como la articulación entre la historia de la institución y la historia del país y el señalamiento de figuras “*emblemáticas*”.

En cuanto al Rema del Texto es posible señalar que continúa con una valoración positiva de sí con una invitación a través del término “abierta” a participar de esta experiencia.

Como se señaló anteriormente, la Escuela N° 1 DE N° 6 “Esteban de Luca” presenta en el inicio del texto una valoración positiva de sí que se vincula, al igual que en el caso del Instituto Bernasconi, con la articulación que establece el hablante/escritor con la historia nacional.

Escuela N° 1 DE N° 6 “Esteban de Luca”	
Tema textual	Rema textual
La escuela <u>abrió sus puertas el 11 de octubre de 1882, en la calle Cangallo 1160 (actual Pte. Juan Domingo Perón), en esa época entre Larrea y Pasteur. Se inaugura el 9 de septiembre de 1884 en el local de la calle Alsina 1131, actualmente 2499.</u>	En 1995, <u>comenzaron a funcionar clases de bailes folclóricos impartidas por la maestra de grado Sra. Elvira Aguirre Barrena organizando un conjunto que actuó en distintos eventos e instituciones y en 1997 fue apadrinado por Vitillo Abalos, adquiriendo el nombre “Agitando Pañuelos”.</u>

<p>Ambos años emblemáticos en la historia de nuestra escuela y de la educación argentina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1882 – Funciona el Congreso Pedagógico que da origen a nuestra prestigiosa ley 1420 de educación común. 1884 – Se sanciona la mencionada ley Laica, gratuita y obligatoria. Reconocida internacionalmente, que nos rigió y organizó durante todo el siglo XX. 	
---	--

Podemos ubicar al Tema del Texto en la segunda emisión, del ejemplo anterior, en la que la antigüedad de la institución es connotada positivamente a través de través del adjetivo “emblemático”, el mismo atributo presente en el texto del Instituto Bernasconi. El Rema del Texto se ubica en la última emisión. Tiene mayor carga semántica, es el más independiente del contexto y funciona como una suerte de predicación frente a “la escuela”. Asimismo, “Ábalos” es un apellido “emblemático” del folklore nacional.

La historia de la Escuela N° 1 DE N° 12 “Museo de Bellas Artes General Urquiza” comienza con una ubicación temporal de la fundación de la escuela y del edificio. El Tema del Texto, que organiza al relato histórico, se ubica en la primera emisión y refiere a dos características de la institución: ser “centenaria” y “sede de prestigiosas entidades de servicio”. Asimismo, establece una comparación con el resto de las escuelas a través del reforzador “más”.

Escuela N°1 DE N°12 “Museo de Bellas Artes General Urquiza”	
Tema textual	Rema textual
<p>La Escuela Museo de Bellas Artes General Urquiza -la más antigua de la Capital Federal- fue fundada en el año 1818 y su actual edificio data del año 1895. El mismo, con su centenaria arquitectura,</p>	<p>Ochenta y tres fue el número de obras donadas por los Artistas Plásticos fundadores, quienes con su desinteresado aporte, dieron forma a este sueño, que para muchos parecía imposible de lograr.</p>

es sede de prestigiosas entidades de servicio , del barrio de San José de Flores.	
---	--

El Rema del Texto se ubica en la última emisión: “dieron forma a este sueño, que para muchos parecía imposible de lograr”. Tiene mayor carga semántica, es el más independiente del contexto y funciona como una suerte de predicación frente a “la escuela” que es “*centenaria*” y “*sede de prestigiosas entidades de servicio*”.

2. LA RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y EL VISITANTE

Al analizar la relación entre la escuela y el visitante se estudia la distancia o cercanía por las que opta el hablante/autor al construir su discurso.

En la categoría de las narraciones caracterizadas por la distancia ubicamos a las escuelas que “describen” a la institución escolar. En estos textos las relaciones sociales están representadas como distanciadas por medio de tres mecanismos: el uso de la tercera persona, que generalmente se encarna en “la escuela” (“La escuela fue creada el 15 de febrero de 1898”); el uso de construcciones impersonales (“A partir de 1961 se le impuso el nombre de “Organización de los Estados Americanos”); y el uso de la voz pasiva (“En el año 1948 fue trasladada a Hortiguera 742 con el N° 4 del distrito 11”) (Escuela N° 4 DE N° 8 “OEA”)². De este modo, quedan elididos los agentes de las acciones.

Son escasas la adjetivación y la implicación subjetiva del narrador. Se trata de un tipo de relato que transmite una sensación de objetividad al lector. Otro ejemplo de este tipo de texto es el correspondiente a la escuela “Manuel Láinez”:

1° Domicilio: El 5 de junio de 1916 inicia sus actividades la escuela N° 10, en Cabildo 866 casi esquina Teodoro García, perteneciente al Consejo Escolar N° 14 que (inicia sus actividades) el 1 de enero de 1916. Por la mañana funcionaba

² “Todos los ejemplos corresponden al sitio de la Escuela N° 4 DE N° 8 “OEA”.

de primero a cuarto grado y por la tarde de primero a tercer grado. En 1921 ya funciona hasta sexto grado en el T.M. y en 1922 en el T.T.
2º Domicilio: Más adelante ocupó predios en Cabildo 595 y en
3º Domicilio: Teodoro García (antes Esteco) 2467,
4º Domicilio: posteriormente se la ubicó en el predio correspondiente a Federico Lacroze 2322, edificio construido en 1941, más tarde se anexó el terreno de la calle Olleros 2325 y es en abril 1987, que el año lectivo, se inicia en el local actual.

Esta descripción no implica que no haya implicación del hablante/autor. Partimos del supuesto de que el lenguaje nunca es neutro ni transparente, ya que hay elecciones ideológicas en los contenidos y las formas que se utilizan para comunicar esos contenidos. Sin embargo, en este caso, la forma que se utiliza es la enumeración o listado de sucesos que son presentados como los más relevantes (o únicos) en la historia de la escuela.

La escuela aparece como ejecutora o como paciente de una serie de acciones ejercidas por otros. No se observa un sentido de las acciones ni una implicación subjetiva del hablante/autor en estas acciones. La escuela es solo un espacio de la gran trama constituida por el sistema educativo.

La segunda categoría está compuesta por los relatos en los que el hablante/autor se implica en el relato atribuyéndole características positivas a la escuela. En este grupo podemos ubicar al Instituto Bernasconi, a la Escuela N°1 DE N° 6 "Esteban de Luca", Escuela N° 1 DE N° 12 "Bellas Artes General Urquiza".

A continuación se analizarán en detalle los textos de la narración de la historia correspondientes a estas escuelas. Al finalizar se utilizan las mismas estrategias metodológicas para confrontar este tipo de relación entre la escuela y el visitante con otro modelo que construye la Escuela N° 2 DE N° 16 "República de Panamá"

Instituto Bernasconi

En la sección de la página "Introducción" "Un palacio para escuela" se recuperan y valoran positivamente una serie de sucesos de la historia nacional. El primer acontecimiento que se destaca es *"el ascenso al poder de Hipólito Yrigoyen"*, hito fundamental que se toma como punto de referencia de la narración:

El Establecimiento nace precisamente a cinco años de producirse un acontecimiento significativo en la vida de la República como lo es el ascenso al poder del doctor Hipólito Yrigoyen, el primer presidente elegido a través de la Ley Sáenz Peña que instaura el voto secreto, universal y obligatorio.

La segunda referencia histórica es la Ley 1420, sancionada en el año 1880, que estableció la obligatoriedad, la gratuidad y la laicidad de la educación primaria:

Son años de fuerte irrupción de la clase media en los diversos estamentos de la sociedad y de discusión en torno de la educación al calor de la Ley 1420 constituida entonces en un eficaz instrumento de defensa de la escuela pública.

A partir de estas referencias podemos establecer que en el relato de la institución se construye una representación discursiva sobre su historia que destaca fuertemente el concepto de ciudadanía en relación con los derechos políticos, es decir, con una visión liberal. De hecho, la elección del término "República" se realiza en oposición a otras opciones como "país", "nación" o "pueblo".

En el plano retórico, podemos observar que la posición que toma el hablante/escritor está vinculada fuertemente a una actitud valorativa en relación con criterios calificativos y estéticos. Los sujetos y entidades sobre los que se establecen las evaluaciones son la escuela, personajes y hechos históricos de la vida nacional (ver cuadro N° 2).

Cuadro N° 2. Tipo de Actitud. Historia del Instituto Bernasconi

	Tipo de actitud	Destino
Pensar en el Instituto Félix Fernando Bernasconi no es situar a esta señera institución educativa sólo en el marco de los proyectos consolidados desde su creación hasta ahora, es decir en una mera exposición enumerativa que exalte su nombre y el prestigio adquirido tanto en nuestro país como en el exterior.	Apreciación	Escuela
Implica además internarse en los laberintos de la historia nacional a través del submundo de los	Apreciación	Historia nacional

arquetipos humanos y de las figuras emblemáticas de una ciudad como Buenos Aires, generadora o testigo de las transformaciones sociales y culturales sufridas a partir de su fundación .		
El Establecimiento nace precisamente a cinco años de producirse un acontecimiento significativo en la vida de la República como lo es el ascenso al poder del doctor Hipólito Yrigoyen, el primer presidente elegido a través de la Ley Sáenz Peña que instaura el voto secreto, universal y obligatorio.	Apreciación	Hecho histórico
Son años de fuerte irrupción de la clase media en los diversos estamentos de la sociedad y de discusión en torno de la educación al calor de la Ley 1420 constituida entonces en un eficaz instrumento de defensa de la escuela pública.	Apreciación	Hecho histórico
En ese contexto socio-cultural, el 26 de septiembre de 1921 se coloca la piedra fundamental que genera al Instituto Bernasconi en los terrenos de la antigua quinta del Perito Francisco P. Moreno, en un acto apadrinado precisamente por el Presidente Yrigoyen.	Apreciación	Edificio de la escuela
Además del trascendente carácter cívico que reviste, la construcción del edificio escolar es el resultado de otros gestos subliminos de Félix Bernasconi, quien, antes de morir dona sus bienes al Consejo Nacional de Educación.	Apreciación	Edificio
	Juicio	Figura ilustre
La condición que establece es que en gran parte sean destinados a "la edificación de UN PALACIO PARA ESCUELA en la ciudad de Buenos Aires, dejando en plena libertad al Consejo mencionado para que elija el sitio donde deberá levantarse dicho edificio", según reza el testamento redactado nueve meses antes de su deceso, el 21 de junio de 1905.	Apreciación	Edificio
El sueño de Bernasconi se concreta en 1929 con la inauguración de este " palacio ", que es el único en el país y entre los países del Mercosur.	Apreciación	Edificio de la escuela
La propuesta edilicia que habían elegido las autoridades del Consejo Nacional de Educación en 1918 es del arquitecto Juan Waldorp (h).		
Inspirado en el estilo florentino , aunque con notorias influencias clásicas , goza de una perfecta simetría y armonía entre todos sus perfiles.	Apreciación	Edificio de la escuela
Pero apenas concluidas las obras, el Consejo Nacional de Educación se concentra en definir el perfil de la nueva Institución y así, a través de una minuciosa y detenida lectura de diversos proyectos, termina eligiendo el del vocal Guillermo Correa, inspirado en la Ley 1420 que destaca la función técnica y administrativa en el orden federal, nacional y provincial, poniendo el acento en el aspecto	Apreciación	Acciones en pos de la consolidación de la escuela

regional.		
El Instituto, ha sabido además recoger los más diversos aportes intelectuales .	Apreciación	Escuela
Uno de ellos se refiere concretamente a Rosario Vera Peñalozza, conocedora de la psicología infantil que se dedica con ahínco a trabajar en la creación del Primer Museo Argentino para la Escuela Primaria, y que tiene su sede en el Establecimiento de 1929 a 1947.	Juicio Apreciación	Personaje ilustre Escuela
Tampoco podemos obviar la contribución de Marta Salotti, quien concibe la educación a través del afecto y pone sus grandes esfuerzos en estas aulas.	Juicio	Personaje ilustre
El Instituto Félix Fernando Bernasconi ha inaugurado un modelo educativo de marcado acento humanístico y abierto a toda la comunidad regional y nacional.	Apreciación	Escuela

Además, el potencial retórico de estas afirmaciones se ve reforzado por una particular construcción de la temporalidad: se trata de un relato histórico en el que la mayor parte del texto está en tiempo Presente³. Más precisamente, se trata del Presente histórico⁴. Funciona como un Presente narrativo, sustituible fácilmente por el Pasado simple. Este presente despoja al Presente del Indicativo de su actualidad: consiste en un discurso monoplano que convierte al relato en una escena narrativa.

El Presente brinda una mayor proximidad a los hechos ocurridos a través de un solapamiento entre el momento en el que ocurrieron los hechos y la enunciación. No se trata de una simultaneidad cronológica “real” entre el momento de la enunciación y los hechos, sino de una contemporaneidad histórica. Este efecto, además, es reforzado por una particularidad del tiempo verbal, que es que el

³ Cabe aclarar que no se analizan los verbos que se encuentran en las subordinadas. Es decir, se analiza el nivel paratáctico pero no el hipotáctico.

⁴ Se diferencia del Presente descriptivo que se presenta como una “verdad general”, como “permanente”. Se relaciona con los “estados”, en oposición al presente narrativo que se vincula con las “transformaciones”.

Presente no hace ninguna referencia al comienzo o al fin de un suceso, ya que describe al hecho como si éste no tuviera ni principio ni fin (Bermúdez, 2005).

Se presentan solo dos ocurrencias del Pretérito perfecto compuesto (“ha sabido” y “ha inaugurado”). El Pretérito perfecto compuesto tiene una estrecha relación con el tiempo Presente, ya que se utiliza para narrar un hecho cuyas circunstancias o consecuencias tienen de algún modo de relación con el Presente. Pero, además, el uso de Pretérito Perfecto Compuesto se relaciona con el nivel de formalidad de la situación comunicativa: a mayor formalidad, mayor probabilidad de aparición de este tiempo verbal.

Este grado de formalidad se relaciona con que la información expresada a través del Pretérito Perfecto Compuesto conlleva un grado de incertidumbre respecto de la verdad de la afirmación. Como afirma Bermúdez (2005), “este rasgo puede utilizarse como una estrategia pragmática para mitigar el grado de asertividad del enunciado, lo cual puede interpretarse como cortesía, de modo análogo al uso atenuador de los verbos modales poder y deber”.

En síntesis, la actitud valorativa posicionada en la apreciación, que es la que se encuentra en la mayor parte del texto, se encuentra además reforzada por un Presente que le brinda una actualidad permanente a los sucesos históricos y un Pretérito Perfecto Compuesto que lo baña de formalidad.

ESCUELA N°1 DE N°12 “MUSEO DE BELLAS ARTES GENERAL URQUIZA”

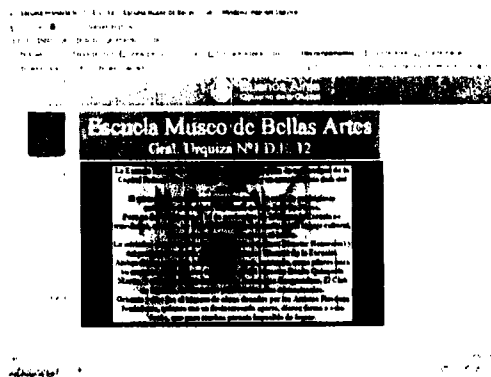
En la narración de la historia de esta escuela se observan una serie de recursos discursivos vinculados a una valoración positiva de la institución, como “centenaria arquitectura”, “prestigiosas entidades” y “ostentando”, entre otros. Para analizar la valoración que el hablante/autor establece respecto de la institución, presentamos a continuación un cuadro de los recursos lingüísticos presentes en el texto sobre la base de la Teoría de la Valoración (ver cuadro N° 3, el destacado es nuestro).

**Cuadro N° 3. Tipo de Actitud.
Escuela N°1 DE N°12 “Museo de Bellas Artes General Urquiza”**

Historia	Tipo de Actitud	Destino
La Escuela Museo de Bellas Artes General Urquiza – la más antigua de la Capital Federal – fue fundada en el año 1818 y su actual edificio data del año 1895.	Apreciación	La escuela
El mismo, con su centenaria arquitectura, es sede de prestigiosas entidades de servicio, del barrio de San José de Flores.	Apreciación	El edificio de la escuela
Pero no fue sino hasta el 16 de noviembre de 1963 que la Escuela se transforma, además, en Museo de Arte, ostentando así un bagaje cultural, que naturalmente se integraría al barrio.	Apreciación	El Museo de la escuela
La iniciativa surgió de Don Carlos Sprovieri (primer Director Honorario) y del profesor Cayetano Sciarrillo (entonces Director de la Escuela). Ambos dieron comienzo a la magnífica tarea, contando, como pilares para su creación, con la ilustre colaboración del Maestro Benito Quinquela Martín, y el indispensable apoyo de la Asociación Cooperadora, El Club de Madres, los docentes y las autoridades educacionales.	Apreciación	El proyecto del Museo de la escuela
Ochenta y tres fue el número de obras donadas por los Artistas Plásticos fundadores, quienes con su desinteresado aporte, dieron forma a este sueño, que para muchos parecía imposible de lograr.	Apreciación	El proyecto del Museo de la escuela

Como se puede observar en el texto, la estrategia retórica desplegada por la institución está signada por una serie de valoraciones vinculadas a la apreciación positiva del objeto escuela y de las personas que colaboraron en la tarea de gestar y consolidar el Museo de Bellas Artes.

Imagen N° 1. Página de historia de la Escuela N° 1 DE N° 12 “Museo de Bellas Artes General Urquiza”



Como puede apreciarse en la imagen 1, esta descripción de la institución, como espacio que aglutina características altamente positivas que conforman su imagen de sí, se articula con una fotografía en plano contrapicado de una de las secciones de la escuela-museo, lo que marca una posición de asimetría fuerte con el visitante del sitio, o con aquel que se encuentra fuera de la institución. En la parte inferior de la fotografía, se pueden observar las escaleras que permiten “ascender” al espacio de la escuela. La posición asignada al destinatario es la contemplación.

ESCUELA N° 1 DE N° 6 “ESTEBAN DE LUCA”

La historia de la escuela Esteban de Luca es narrada en dos páginas web. Ambas presentan una foto de la institución en la parte superior de la pantalla: en la primera página la imagen es del año 1884 y la segunda de 1920. Ambas fotografías son en blanco y negro, aspecto que refuerza la antigüedad de la institución y acentúa la distancia con el presente del visitante. Al estar situadas en la parte superior de la pantalla se le asigna el valor ideal, referido a la distancia en el tiempo (Kress et al., 1997).

La fotografía de la página de inicio y las correspondientes a la historia de la web de la Escuela Esteban de Luca coinciden en el ángulo de toma (ver capítulo 4): las miradas se sitúan en la esquina, perspectiva que permite observar la magnitud del

edificio, que ocupa dos calles. Tanto el ángulo de toma como la magnitud del objeto representado marcan una importante distancia social entre la escuela y el visitante.

Debajo de las imágenes históricas de la institución se presenta una cronología a través de un listado con viñetas en las que se seleccionan algunas fechas para narrar aspectos relevantes de la trayectoria de la escuela. La narración comienza situando al visitante en los orígenes de la escuela Esteban de Luca, cuya creación data de 1882. Además, se mencionan dos hechos importantes de la política educativa argentina (el Congreso Pedagógico Nacional y la sanción de la Ley 1420): *“Ambos años emblemáticos en la historia de nuestra escuela y de la educación argentina”*. Es decir, se establece una articulación entre la historia de la escuela y la política educativa argentina.

Otra estrategia que puede observarse en la página de inicio, utilizada con el fin de ponderar positivamente a la institución, es la comparación con otras escuelas a través del uso del reforzador *más*, marcando de este modo una disputa por un lugar en el prestigio de las instituciones del espacio señalado: *“Años de trayectoria la ubican como la escuela más antigua y tradicional de Balvanera Sur”*.

Cuadro N° 4. Tipo de Actitud. Historia de la Escuela N°1 DE 6 “Esteban de Luca”

	Tipo de Actitud	Destino
<p>La escuela abrió sus puertas el 11 de octubre de 1882, en la calle Cangallo 1160 (actual Pte. Juan Domingo Perón), en esa época entre Larrea y Pasteur. Se inaugura el 9 de septiembre de 1884 en el local de la calle Alsina 1131, actualmente 2499. Ambos años emblemáticos en la historia de nuestra escuela y de la educación argentina.</p>	Apreciación	Años de la escuela y de la educación Argentina
<p>1882 – Funciona el Congreso Pedagógico que da origen a nuestra prestigiosa ley 1420 de educación común.</p>	Apreciación	Ley 1420
<p>1884 – Se sanciona la mencionada ley Laica, gratuita y obligatoria. Reconocida internacionalmente, que nos rigió y</p>	Apreciación	Ley 1420

organizó durante todo el siglo XX.		
En el año 1910, durante la presidencia en el Consejo Nacional de Educación, del Dr. José María Ramos Mejía, y con motivos de los festejos del centenario de la revolución de mayo, fue bautizada con el nombre "Esteban de Luca".		
La escuela nocturna, que funciona en el mismo local, fue fundada en el año 1915.		
Entre los años 1916 y 1921, fueron construidos y reconstruidos muchos edificios escolares. En 1918 se reconstruyó la escuela. El nuevo edificio constaba de: Planta Baja, tres pisos, y en el 3er piso estaba ubicada la casa habitación del director, aulas, patio cubierto, museo, biblioteca, sala de maestros, cocina y departamento para el casero.	Apreciación	Edificio escolar
1934, la Asociación cooperadora del establecimiento presidida por el Sr. Capitán Rafael Solano, donó un busto del Patrono de la escuela que fue fundido en bronce de cañón en los arsenales de Guerra de la Nación, y se halla emplazado en el hall sobre un pedestal de granito macizo.		
En el año 1946, fue refaccionada nuevamente y en 1948 se inauguró el mástil del patio.	Apreciación	Edificio escolar
Al cumplirse el centenario, en el año 1982, se realizaron actos culturales, sociales y deportivos exaltando la función social-educativa y democrática que cumple la escuela y que culminaron con un gran acto central en el que se unieron autoridades, alumnos, docentes y la comunidad en pleno.	Apreciación	Escuela
En 1992, nuestra escuela ha estado presente a raíz del cierre del Café de los Angelitos, manifestando por la revalorización y sostenimiento de ese exponente de la cultura popular.	Apreciación	Cultura popular
En 1995, comenzaron a funcionar clases de bailes folclóricos impartidas por la maestra de grado Sra. Elvira Aguirre Barrera organizando un conjunto que actuó en distintos eventos e instituciones y en 1997 fue apadrinado por Vitillo		

Abalos, adquiriendo el nombre "Agitando Pañuelos".		
--	--	--

En primer lugar, un elemento que debe señalarse es que el hablante rescata el prestigio de la educación pública. En los tiempos actuales, en los que la institución escolar en general, y el ámbito público en particular, se encuentran denostados socialmente, la circulación de discursos que permitan revalorizar el ámbito de lo público resulta relevante. Sin embargo, tanto en la construcción de la espacialidad como de la temporalidad, el enunciador asume una perspectiva de distancia respecto del destinatario. Abundan las imágenes en contrapicado de los edificios, por lo que el edificio "se eleva" respecto del visitante. El grado de formalidad en el uso de los tiempos verbales y en el diseño, y los límites espaciales claramente definidos constituyen marcas que dejan espacios reducidos para la construcción de la alteridad.

Esto puede observarse también en el relato de la historia correspondiente a la Escuela N° 11 DE N° 16 "Congreso de Tucumán". Aquí se contrapone una imagen positiva de la institución a una imagen de los alumnos en una situación de déficit.

1911: El 17 de mayo de 1911 comenzó a funcionar con una inscripción de 73 alumnos, en un pequeño local situado en la calle Bolivia 3615. Era el establecimiento **más antiguo** del barrio y puede decirse con satisfacción que ha sido "**madre**" de otros establecimientos educativos que fueron creándose con posteridad para dar cabida a los turnos intermedios que funcionaron en los años 1926, 1928, 1934, 1935, 1936 y 1937.

La acción de esta escuela ha sido en todo sentido muy beneficiosa no solo para los alumnos, sino para el barrio en general que, puede asegurarse era de lo más atrasado. Muchos de los niños que frecuentan las aulas en el presente son hijos de ex alumnos, así la acción educadora se ha extendido eficazmente de padres a hijos. Mucho han luchado, directores y maestras, para obtener resultados halagüeños en su grande obra, pero se ha logrado que los niños concurren asiduamente a las clases, en buenas condiciones de higiene y agradable presentación y contentos por que han hallado siempre ambiente de cariño y de trabajo, realmente un segundo hogar. En todo momento se hizo y se hace obra patriótica, educando para la acción empeñosa y optimista, **educando para la vida**; han pasado por sus aulas aproximadamente 12.000 alumnos recibiendo instrucción y educación adecuada, cimentada en el ejemplo.

Sin embargo, en las sociedades de masas atravesadas por las políticas de

masificación de los sistemas educativos, los muros que dividían la escuela de la sociedad se han ido erosionando. Como señala Dubet (2004), nos encontramos frente al fin del santuario porque los nuevos alumnos,

que no son ni los Herederos, ni los 'buenos alumnos' de antaño han acarreado con ellos los problemas de la adolescencia y los problemas sociales de los que hasta entonces la escuela estaba ampliamente protegida. Ni la pobreza ni el desempleo son nuevos, pero su entrada en la escuela por intermedio de los alumnos es una novedad que ha desestabilizado profundamente la vida de las aulas y los establecimientos (2004).

Por último, cabe reflexionar acerca de un sentido común que enlaza, a manera de un par ordenado, los conceptos de tecnología e innovación. Como se pudo observar los textos analizados, el discurso que construyen estas escuelas respecto de la escolarización en general en la narración de sus historias efectuada en los sitios web institucionales se encuentra por demás instalado en el imaginario social argentino. Lejos de presentarse como un espacio de innovación, el sitio web, en este caso, es un vehículo de viejos discursos.

ESCUELA N° 2 DE N° 16 “REPÚBLICA DE PANAMÁ”

Los relatos que establecen una menor distancia entre la escuela y el visitante lo realizan a través de la cercanía por el afecto o por el proyecto común. Anteriormente, señalamos cómo a través de emisiones que utilizan el “nosotros inclusivo” (como “¡Esta es **nuestra** escuela, y **te** invitamos a que la descubras!” o “...Han pasado ya diecisiete años... Hemos avanzado mucho, pero todavía nos queda mucho por hacer... ¡¡**Hagámoslo Juntos!!**”) se invita al visitante a participar del proyecto institucional⁵.

Otras escuelas construyen esta cercanía a través del afecto. El caso de la Escuela N° 2 DE N° 16 “República de Panamá” es el más representativo de categoría.

El título de la sección se denomina “Según pasan los años...”, mientras que en la mayor parte de los sitios escolares esta sección se denomina “Historia” o “Nuestra

⁵ En todos los casos, el destacado mediante la negrita es nuestro.

historia". Este título corresponde al título del tema musical de la película Casablanca. Más allá de no estar vinculado el contenido entre ambos textos, utiliza un registro vinculado a lo afectivo, a la nostalgia y a lo pasional. También brinda un grado de musicalidad al relato.

Aquí, el hablante brinda una imagen positiva de la institución que está describiendo. Por un lado, es una escuela con historia, con trayectoria, aspecto que se vincula a la experiencia; pero, además, se encuentra bien cuidada porque por afuera nadie se daría cuenta de los años del edificio. Este compromiso del hablante con el texto se verifica en otras partes del relato, como por ejemplo en: "Era tan pequeña al principio, que nadie pudo predecir **el futuro importante** que me depararía el destino"; o en el párrafo final: "Tristeza del tiempo que se fue y emoción de verme tan **sólida y grande** para albergar cada vez a más chicos". Los términos "tristeza" y "emoción" establecen una valoración a través del Afecto.

En este caso se establece una apelación directa al lector, a través de los verbos "les confieso" y del "puedo contarles". También el texto construye una idea de que este relato es continuidad de otros anteriores ("no voy a repetir mi edad") y supone una frecuencia de interacción asidua con los lectores.

La fuerza retórica de este texto radica en la posición afectiva en la que se ubica el emisor. Pero más allá del contenido, a nivel lingüístico el Afecto puede ser rastreado a través de los siguientes marcadores: verbos de emoción, adjetivos de emoción y nominalizaciones⁶. En el marco de la perspectiva Sistémico Funcional nos referimos a los *verbos de emoción* como "procesos mentales". Estos procesos refieren a nuestro mundo interior y se relacionan con la conciencia y la imaginación. Dentro de esta categoría se incluyen los verbos del decir y del sentir. Son tipos de procesos que pueden proyectar en otra figura. Por ejemplo: como amar/odiar; asustar/tranquilizar; estar interesado/estar aburrido, etc.

⁶ También suele presentarse a través de adverbios, generalmente a través de circunstancias de modo. Por ejemplo, alegremente, lamentablemente, desgraciadamente, etc. En el caso analizado, no se registran este tipo de recursos gramaticales.

El texto presenta procesos materiales, mentales y también existenciales. La mayor parte de ellos corresponde a los materiales, que son los utilizados para describir los hechos y acciones acaecidas en el transcurso de la historia de la institución (ver cuadro N° 5)⁷.

La presencia de procesos de proyección se relaciona con el tipo de construcción metafórica que el hablante elabora. Se trata de una personificación de la escuela a través de la voz de un niño/a que narra su crecimiento, desarrollo y madurez. Por ejemplo: "Aunque se me ve muy joven, **les confieso** que tengo varias cirugías en mi fachada y en mi interior también".

Cuadro N° 5. Tipos de proceso. Página web de la Escuela N° 2 del Distrito Escolar N° 16 "República de Panamá"

Procesos materiales Materiales/de conducta	Procesos de proyección Mentales/verbales	Procesos relacionales Relacionales/existenciales
Sobrellevado	Se me ve	Tengo
Funcionó	Les confieso	Es
Nací.	Repetir.	Estoy,
Me valió	Contarles	Era
Albergo	Pudo predecir	Fui
Me conocen	Me depararía	Siendo
Pertenecí	Recuerdo	Tenia
Fui reconocida	Ver	lo tuve
Me apadrinaron	Verme	
Se creó		
Me adoptó		
Me bautizaron		
me dejaron		
Vivían		
me abastecía		
me hicieron		

⁷ Esto presenta una diferencia con respecto a los de otras narraciones en las que predominan los procesos materiales y relacionales propios del género.

Demolieron		
me construyeron		
se fue		
Albergar		
	20	9
		8

También se utilizan para referirse a la escuela adjetivos de emoción (por ejemplo: alegre/ triste, temeroso/confiado, enojado/satisfecho, etc.) y nominalizaciones (la conversión de verbos y adjetivos en sustantivos: desocupado, pobreza, desaparecido, etc.): “**Tristeza** del tiempo que se fue y **emoción** de verme tan **sólida y grande** para albergar cada vez a más chicos”.

Por último, un aspecto central a tener en cuenta al analizar la fuerza retórica de un texto es el lugar desde el cual se ubica el enunciador. Cuando el enunciador se ubica en primera persona, pone en primer plano su presencia en el proceso comunicativo. En el caso del relato de la escuela “República de Panamá”, el uso de la primera persona se articula con la construcción metafórica que se desarrolla en el texto que lo asemeja más a una autobiografía que a una crónica histórica.

Cuadro N° 6. Tipo de Actitud. Página web de historia de la Escuela N° 2 del Distrito Escolar N° 16 “República de Panamá”

Texto	Tipo de actitud	Destino
Aunque se me ve muy joven , les confieso que tengo varias cirugías en mi fachada y en mi interior también.	Afecto	Edificio
Bueno... he sobrellevado airosos ...no voy a repetir mi edad, pero eso sí, puedo contarles algo de mi historia, que es casi la vida misma del barrio.	Apreciación	Edificio
Estoy en el límite de Villa Devoto, allí hace ya muchos años funcionó una Comisaría y al lado nació yo...Esto me valió mi primer apodo : "La escuela de la Comisaría."	Afecto	Escuela
Era tan pequeña al principio, que nadie pudo predecir el futuro importante que me depararía el destino.	Afecto Apreciación	Escuela
Fui escuela de varones. Después de jornada completa.		
Ahora albergo a varones y niñas por igual y todos me conocen dentro y fuera del barrio , porque en mi prolongada existencia pertencí a tres Distritos Escolares.	Apreciación	Escuela

En efecto, fui reconocida por mis padres como la Escuela N°13 del D.E.14, luego me apadrinaron como la N°2 del D.E.17 y cuando se creó el D.E. 16 me adoptó como N°2 del D.E.16.	Afecto	Escuela
Aunque me bautizaron como "República de Panamá" el 5 de julio de 1924.	Afecto	Escuela
Al comienzo, siendo muy pequeña y hasta mi juventud, nunca me dejaron sola : vivían conmigo, el Director y el Auxiliar Casero.	Afecto	Edificio
De aquellos tiempos recuerdo el viejo patio con apariencia de quinta , poblado de frutales, que tenía en su centro un sauce llorón y un aljibe con brocal que me abastecía de agua.	Afecto	Edificio
Mi gran cambio lo tuve en 1949, una pena y una alegría me hicieron crecer de golpe.	Afecto	Edificio
Demolieron lo que era y me construyeron esta identidad física que se puede ver hoy, con sus más y sus menos .	Apreciación	Edificio
Tristeza del tiempo que se fue y emoción de verme tan sólida y grande para albergar cada vez a más chicos.	Afecto	Escuela

Además de las construcciones explícitas vinculadas al Afecto, el aspecto más importante del texto es la descripción de la escuela a través de atributos de femineidad. Es cierto que por el sistema de la lengua, el término "escuela" es femenino, por lo tanto, para los hablantes del español la escuela está relacionada con lo femenino y no hay variación posible. Sin embargo, este aspecto dado se acentúa por la personificación de la institución. Y en nuestro sistema social lo afectivo está asociado a lo femenino y lo racional a lo masculino.

3. LA REPRESENTACIÓN DISCURSIVA DE LA ESCUELA

Además del año de la fundación, la ubicación geográfica, la dependencia distrital y, en algunos casos, los directores y docentes que trabajan o trabajaron en la escuela, los relatos de las escuelas se organizan en torno a dos temas: el espacio y la vida. A continuación analizaremos estos aspectos por separado.

3.1 El espacio

La escuela sería un espacio heterotópico. A diferencia de los espacios utópicos, los espacios heterotópicos son "espacios reales, espacios efectivos, espacios

delineados por la sociedad misma y que son una especie de contra-espacios, una especie de utopías efectivamente verificadas” (Foucault, 1997). Se trata de un sistema de apertura y cierre, que al tiempo que aísla, se hace penetrable a través de una serie de ritos y pautas.

La escuela tiene capacidad de yuxtaponer en un único lugar real distintos espacios, al igual que el teatro y el cine. Se ubica entre una heterotopía de crisis, al estar destinada a la infancia y a la juventud, y una heterotopía de desviación, cuando es interpelada a prevenir, evitar o contener la violencia, el hambre y la desocupación, demandas que el Estado no puede resolver y que delega en el espacio social de la escuela.

El espacio es una construcción semiótica. En los sitios web escolares analizados el tema fundamental que describen las escuelas en sus historias es el espacio; en particular, el edificio. De este modo, el tiempo aparece subsumido por el espacio. Esta puede interpretarse como una característica de la Posmodernidad:

Hay, en efecto, un extraño presente absoluto en el que vive la gente y parece que el tiempo cede ante lo espacial, ante este sentido espacial de las cosas. Pues bien, éste pudo ser otro motivo por el que la arquitectura ocupó una posición más central en este nuevo sistema que llamamos posmodernidad (Jameson, 2004).

En la última década, el análisis del espacio escolar ha recibido una importante atención por parte de los historiadores de la educación. En esta perspectiva, el espacio es visto no solo como un escenario sino como un discurso que estructura la vida escolar. Viñao Frago (1995) describe dos formas de abordar el análisis del espacio escolar. La primera abarca las indagaciones orientadas a dar cuenta de la tendencia hacia la creación del espacio educativo como un ámbito específico y delimitado con respecto a otras instituciones sociales:

En este sentido, el espacio escolar sería un lugar que tiende a ser acotado como tal y a fragmentarse internamente en una variedad de usos y funciones de índole a la vez productiva, simbólica y disciplinaria. Un espacio en cuyo despliegue interno pugnan el ocultamiento y el cierre con la apertura y la transparencia (1995: 70).

La segunda perspectiva está orientada a indagar el territorio partiendo del exterior hacia el interior. En primer lugar, se analizarían las relaciones con el entorno. Luego, la distribución de los espacios al interior de la institución, los usos y la distinción entre lo construido y lo no construido. En este punto tendría una vital importancia la descripción de la fachada del edificio como rasgo de identidad. Por último, el foco se ubicaría en los espacios personales, en la disposición de los sujetos y de los objetos en lugares concretos. Este análisis podría articularse con las concepciones de enseñanza, con el lugar otorgado a los distintos actores y con los flujos de comunicación al interior de los establecimientos educativos.

En los sitios web de las escuelas públicas, lo espacial se orienta básicamente hacia la descripción del edificio, su ubicación y su entorno. Lo edilicio abarca una dimensión interior y una dimensión exterior de la institución. El exterior es el barrio. La ubicación del edificio y sus distintas sedes conforman las fronteras entre el interior y el exterior. El interior de la institución está constituido por los diferentes espacios que lo componen: las aulas, los lugares destinados a las actividades especiales, la biblioteca, el gabinete de computación, el laboratorio, entre otros. En algunas escuelas se mencionan ciertos emblemas de la cultura nacional, como el mástil y el busto del patrono.

En cuanto a los edificios, podemos encontrar escuelas que organizan sus relatos en torno a los cambios en el edificio (refacciones, ampliaciones, mejoras); en otros relatos, se procede a la descripción.

Un grupo de escuelas, entonces, organiza su relato histórico en función de los cambios del edificio, en general refacciones y ampliaciones. A través de las cadenas léxicas es posible apreciar estos núcleos temáticos (ver capítulo 3), como podemos observar en el siguiente ejemplo (el destacado es nuestro).

Escuela N° 22 “Félix de Azara”

La escuela N° 22 del Distrito Escolar 15, comenzó a funcionar el 25 de Febrero de 1925 –con categoría de Infantil– en un modesto edificio de madera

compuesto por doce aulas. Estaba ubicado en el mismo solar que actualmente ocupa, pero con salida, en ese entonces, a la calle Estomba 3186.

En el año 1926 **se agregan** tres aulas más y, por Resolución del Consejo Nacional de Educación, cambió la categoría: de Infantil pasó a ser Escuela Superior. **Se agregaron dos casillas de madera** donde funcionaron **dos aulas** más.

En 1940 el Consejo Nacional de Educación adquiere el **edificio precario** de carácter fiscal y **se abre su entrada** por la calle Guayra (hoy José P. Tamborini) 3948 de Capital Federal. El **modesto edificio primitivo fue demolido** totalmente en 1953. Durante el lapso que duraron las **obras del nuevo edificio**, la escuela funcionó **seccionada en dos partes**, en la Escuela N° 14 del DE 10 y en la Escuela N° 25 del DE 15.

En 1956, después de vencer los inconvenientes propios de una **obra** de gran envergadura, **se inauguró**, en el mes de marzo, **el actual edificio escolar**, que consta de **14 aulas**, distribuidas en **dos plantas, oficinas, biblioteca, salón de música, dos galerías cubiertas, dos amplios patios abiertos, cocina y jardín, y cuatro pabellones sanitarios.**

En 1965 **se construye** el actual **grado de Recuperación** y, sobre éste, con entrada por el entepiso, **se edificó** el gabinete psicopedagógico. En 1986, **se convierte** en el Laboratorio de Informática Educativa "Carlos Javier Binielli".

En 1966 **se construye** al fondo, sobre lo que era patio de arena con juegos, el comedor escolar.

En 1974 comienza a funcionar el Jardín de Infantes.

En 1978 las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, pasan a depender de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, hoy Gobierno de la Ciudad.

En 1982 el edificio es **remodelado**. Sin alterarse sus **planos** ni su **estructura**, **se construye**, en el patio abierto de planta baja, un depósito cuyo frente da a la calle y una sala destinada a guardar los elementos de Educación Física.

En 1983 **se inauguró** el patio del Jardín de Infantes, que consta de dos canteros y cajón de arena.

En 1997 **se refaccionó** el comedor.

La Escuela N° 12 DE N° 9 "Gran Mariscal del Perú Ramón Castilla" comienza narrando su historia con la fundación de la institución y al final presenta el relato de un proyecto de remodelación realizado en forma conjunta con la Facultad de Arquitectura. La narración culmina con el apodo que recibió por esta acción: "Desde entonces nos llamaron "La Escuela de los lápices."

Lo arquitectónico atraviesa el discurso moderno a través de las metáforas de la construcción (Terrén, 1999). En el caso del discurso educativo la construcción se refiere al desarrollo infantil, quienes aplazan la satisfacción de necesidades inmediatas en pos de alcanzar ciertas metas de largo plazo. Esta postergación e

identificación da lugar a la asimetría entre niños y adultos, aspecto que es estructurante de la organización escolar.

En otros casos se procede a describir el edificio. El caso más representativo es el de Instituto Bernasconi. En el análisis del texto “Dónde está ubicado y qué alberga el instituto Bernasconi”, podemos observar cómo la ordenación del espacio se construye a través del texto verbal escrito y, en términos de Roland Barthes, se ancla en las imágenes. Sin embargo, las posiciones desde las que se enuncia y los desplazamientos del observador pueden ser descriptos a través de un lenguaje audiovisual. Más precisamente, a través de los planos, que dan cuenta del lugar en el que se ubica la cámara, es decir, de la imagen que proyecta el observador y del efecto logrado. Estos planos permiten una descripción de las distintas partes del objeto, en este caso el edificio, lo cual posibilita la reconstrucción de la totalidad del objeto a través del discurso.

El texto comienza con un plano cenital. Es una descripción de la ubicación del Instituto propia de un mapa. De la extensión amorfa de la Ciudad de Buenos Aires, el enunciador ubica al establecimiento en unas determinadas coordenadas espaciales.

Emplazado entre las calles Cátulo Castillo, Catamarca, Rondeau y Esteban De Luca, en Parque de los Patricios, el Instituto Félix Fernando Bernasconi se eleva en un terreno en forma de meseta, como un palacio de principios de siglo.

A diferencia de otros relatos en los que el barrio asume un importante rol en la construcción histórica del edificio, en el Instituto Bernasconi no parece presentarse así. La carga semántica del término “emplazar” daría cuenta de que las fronteras entre la escuela y el barrio están claramente delimitadas. La institución preexiste y es instalada en el barrio por un agente (¿el Estado?) en un lugar determinado. Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, una de las acepciones de “emplazar” es “Poner cualquier otra cosa en determinado lugar”. De este modo, la institución no emerge del barrio, tiene su origen en otro lugar y, simplemente, es ubicada allí.

Pero el término “emplazado” también acarrea otras connotaciones vinculadas al discurso militar. Según el *Diccionario de la Real Academia Española* “emplazar” también es “Poner una pieza de artillería en determinado lugar”. De este modo, el plano simbólico de la guerra aparece como marco discursivo para dar cuenta de la relación entre la escuela y su entorno.

Este plano cenital se modifica ya en la primera frase distinguiendo dos localizaciones: lo bajo que es la posición de referencia y lo alto que es donde se ubica el edificio: “*el Instituto Félix Fernando Bernasconi se eleva en un terreno en forma de meseta*”. Este punto de vista que asume el enunciador presenta una importante carga valorativa en la que lo bajo se vincula con la disforia, la muerte, la naturaleza y en la que lo /alto/ se relaciona con la vida, con la cultura y la euforia (Courtés, 1997: 395).

Esta oposición, además de estar presente en la cultura, aparece reforzada en el enunciado del texto, ya que lo alto es investido de características de la realeza, a través del término “palacio” y específicamente del uso de la comparación “como un palacio”. Estas son marcas que permiten analizar la carga axiológica que el enunciador construye sobre este lugar.

Al mismo tiempo, esta frase da cuenta de un desplazamiento que se presenta a partir de la elección del verbo “elevar”. Diversas acepciones presenta este término según el *Diccionario de la Real Academia Española*: mover hacia arriba; impulsar hacia cosas altas; esforzar, vigorizar; colocar a alguien en un puesto o empleo honorífico, mejorar su condición social o política, entre otras. En todos los casos se trata de un mejoramiento, de un desplazamiento que pasa de una situación X a una de mejor estatus.

“Esta utopía se hace realidad en 1929 con la inauguración oficial de un establecimiento educativo público, único en el país y en Latinoamérica”. El término “único” da cuenta de la comparación que el enunciador establece con otros establecimientos no solo del país, sino también de Latinoamérica. Como veremos

más adelante, esta idea de espacio único se relaciona con el campo semántico del lujo que está presente en este segmento del texto.

El relato continúa con un recorrido alrededor del edificio en el que se describen los jardines de su entorno. Esta forma de captación del objeto puede ser homologada a un *travelling*. En este tipo de plano, la cámara se apoya en algún elemento que se desplaza, como un vagón con ruedas, a fin de asegurar la máxima suavidad de movimiento. El *travelling* circular, que consiste en un desplazamiento de la cámara alrededor del sujeto, en nuestro caso el edificio, tiene por finalidad generar en el espectador una posición de contemplación del objeto filmado: *“Un gran parque rodea el edificio con árboles añosos y grupos escultóricos aparecen como custodios en la entrada de la calle Catamarca”*.

Los “custodios” refuerzan la frontera claramente delimitada entre el barrio y la escuela. El tesoro que alberga la institución debe ser resguardado del afuera, que aparece como amenazante. Este recorrido finaliza en la entrada del edificio, dando lugar a la posterior descripción de su interior. Aquí el enunciador concentra nuevamente la atención del destinatario, al enfatizar las características del interior del edificio:

Alberga diversas obras de arte no sólo en el Complejo Museológico, sino también en el interior: cuadros, salas de arte, tablas grabadas por Rosario Vera Peñaloza y esculturas.

Cuenta con amplias galerías de circulación en forma de recova, un foyer de estilo clásico y una sala de teatro que alberga 400 butacas y galerías en sus laterales y planta alta.

En el primer piso se ubica también desde su inauguración la Biblioteca y el Complejo Museológico. Con estilo y mobiliario clásico antecediendo a una de las salas del Museo, se encuentra la "Sala de Situaciones".

La cadena léxica en torno a los términos: “palacio”, “custodio” y “obras de arte” brindan una cohesión importante al texto en torno a la idea de lujo. Posteriormente, el uso de un término en francés como *foyer* termina de complementar la descripción de un espacio en el que lo suntuoso aparece como una marca distintiva.

Luego cambia la dinámica del relato. El texto hace un movimiento en el que la descripción se aboca a dar cuenta del funcionamiento actual, con los distintos componentes de una escuela. La cohesión léxica de este segmento está marcada por los nombres de las escuelas que componen la institución. Estos Nombres presuponen un destinatario conocedor de la jerga de la administración educativa estatal, ya que las siglas como CENS y JIC no son explicadas:

En los pisos superiores se instalan las aulas de las cuatro escuelas primarias, que en horario vespertino se destinan a la Escuela de Adultos N° 2, la Escuela de Música "Athos Palma" y recientemente el CENS N° 72. En Planta Baja funciona el JIC N° 5, el espacio para la Coordinación General, el área administrativa, la sala de computación, la Sala Sarmiento y la Sala de Audiovisuales. Los patios centrales tienen 1200 metros cuadrados cada uno y las piletas de natación están equipadas con cañerías de agua caliente, únicas en su época, donde asisten alumnos de la Institución y de otros establecimientos. Posee un amplio comedor, donde los niños concurren en el horario del almuerzo.

Se describe el primer piso, luego los pisos superiores y el recorrido vuelve nuevamente a la planta baja, donde finaliza el relato. De este modo, el visitante puede retirarse virtualmente del edificio.

3.2 La vida

Las escuelas utilizan distintos procesos para narrar cómo han recibido su nombre. La forma más habitual, en 11 casos, es a través del verbo "imponer" en su variedad impersonal ("se impuso" o "se le impuso"). Por un lado, la *Real Academia Española* define "poner nombre" como una de las acepciones del verbo "imponer". Por otro, el Art. N° 12 del Reglamento del sistema educativo de gestión pública dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del año 2007 determina que es la Constitución de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires la que establece el procedimiento de imposición de nombres a las escuelas⁸.

ARTICULO 89.- Tienen el procedimiento de doble lectura las siguientes materias y sus modificaciones:

3. Imposición de nombres a sitios públicos, emplazamiento de monumentos y esculturas y declaración de monumentos, áreas y sitios históricos⁹.

Otra de las formas habituales de describir la adquisición del nombre es a través de las siguientes formas: “denomínase”, “denominándose”, “recibiendo la actual denominación”; “cambiando su anterior nombre”, entre otros. Esta manera se registra en 6 casos. Por ejemplo, en la Escuela N° 17 DE 15 “Gauchos de Güemes” se utiliza el verbo “imponer” para la designación del nombre de la institución y en contraste se cuenta que la *“La Biblioteca de la Escuela lleva el nombre (elegido por los alumnos en una democrática votación) ‘Gustavo Roldán’”*.

En dos casos se utiliza un registro más coloquial e informal y se presenta la forma en que la comunidad educativa denomina a la escuela: *“Esto me valió mi primer apodo: ‘La escuela de la Comisaría.’”* (Escuela N° 2 DE N° 16 “República de Panamá”); *“Desde entonces nos llamaron La Escuela de los lápices”* (Escuela N° 12 DE N° 9 “Gran Mariscal del Perú Ramón Castilla”).

Por último, encontramos dos expresiones metafóricas, o más precisamente personificaciones, para narrar el proceso de adquisición del nombre. Los verbos utilizados son “nacer” (1 caso) y “bautizar” (5 casos). De este modo, se establece una analogía entre la escuela y los niños.

⁸ “Los establecimientos educativos se identificarán con el nivel y la modalidad que les corresponde y un número o letra correlativos dentro de la organización del distrito correspondiente, al que deberá agregarse un nombre especial conforme lo dispuesto por la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Art. 12. Denominación de los establecimientos escolares.

⁹ http://www.buenosaires.gov.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php

Encontramos que la metáfora del crecimiento se encuentra presente en varios establecimientos pero que la construcción narrativa de la web como espacio autobiográfico se realiza únicamente en la Escuela N° 2 DE N° 16 “República de Panamá”.

Una cadena léxica en torno a la metáfora del crecimiento a través de la cual se narran distintos hitos en la vida de la institución brinda cohesión al texto. Esta cadena léxica está compuesta por las siguientes expresiones: “nací”, “Era tan pequeña al principio”, “fui reconocida por mis padres”, “luego me apadrinaron”, “me adoptó”, “aunque me bautizaron”, “Al comienzo, siendo muy pequeña y hasta mi juventud, nunca me dejaron sola”, “una pena y una alegría me hicieron crecer de golpe”.

4. CONCLUSIONES

Las historias que se cuentan en los sitios web están relacionadas con las mismas prácticas sociales: las que se desarrollan en torno a la escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, estos relatos están atravesados por distintos discursos que circulan en la sociedad sobre la escuela, que representan diferentes miradas sobre el mundo social y además, presentan un componente proyectivo que se relaciona con los mundos posibles y los escenarios futuros.

En primer lugar, en cuanto a la organización de la información, se puede observar que una forma habitual de andamiar el texto en el plano de la cláusula es a través de Temas marcados compuestos por circunstancias de tiempo. Pero, en el plano del texto, es útil a analizar el inicio y el final, donde se ubican el Tema y el Rema del texto respectivamente. A partir de este análisis se pueden observar tres modalidades de inicio de los textos: una primera modalidad más descriptiva, con escasos calificativos de la institución; un segundo modo en el que se califica al

edificio de modesto y precario; y una tercera perspectiva que inicia el texto con atributos positivos de la institución.

En segundo lugar, en la relación entre la escuela y el visitante, hay sitios en los que predomina un discurso de distancia y otros que establecen discursivamente “puentes” con el destinatario.

Dentro del primer grupo encontramos escuelas que construyen un relato más “descriptivo” y por otro, un conjunto de escuelas en las que hablante/autor le atribuye una calificación altamente positiva a la institución, a través de la posición de recursos de Actitud/Apreciación que se relacionan con la valoración de objetos, artefactos o estados de cosas (ver capítulo 3). Esta perspectiva pone a la escuela como un espacio dado y no como un espacio social que puede ser transformado. Además de la distancia marcada por una alta valoración positiva de sí, estas escuelas presentan imágenes –tanto en el texto como en las fotografías– de una marcada asimetría. De este modo, el lugar reservado para el destinatario/visitante es la contemplación.

Dentro del segundo grupo se encuentran apelaciones al visitante a través del uso del “nosotros inclusivo” y en un caso, la Actitud que predomina es el Afecto, que implica un alto nivel de compromiso del hablante con su discurso.

En tercer lugar, en el análisis de la representación discursiva de la escuela encontramos dos contenidos que organizan temáticamente los relatos: el espacio y la vida. En relación con el espacio, este puede ser presentado como una construcción donde se describen las obras, mejoras y refacciones de la institución o descrito como un espacio suntuoso, de lujo. Los discursos que hacen referencia a la vida pueden visualizarse en las metáforas que se utilizan para narrar la creación de la institución, como en un caso en el que se utiliza la biografía como género para contar la historia de la escuela.

En la actualidad, la educación pública se encuentra atravesada por una diversidad de discursos que son los que orientan su sentido. En ese interdiscurso, las escuelas optan por algunas posiciones. Es decir, las escuelas son determinadas

por el interdiscurso y por los recursos semióticos con los que cuentan. Sin embargo, en tanto agentes, diseñan nuevos discursos acerca de la escuela pública en el contexto actual.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES. DE LOS DISEÑOS DISPONIBLES A LOS NUEVOS DISEÑOS SOCIALES Y EDUCATIVOS

Como diseñadores de sentido somos diseñadores de futuros sociales. Somos herederos de los patrones y las convenciones de sentido y, al mismo tiempo nos configuramos como diseñadores activos de significado.

New London Group (1998)

El recorrido propuesto por la tesis partió de una evaluación de los antecedentes de investigación acerca de nuestro objeto de estudio: los sitios web escolares. Mostramos que la disponibilidad de estudios sobre este tema en la Argentina es escasa, que la mayor parte de la información accesible a través de Internet es producida en España y que, al igual que otras piezas textuales en formato digital, se trata de un tópico que ha sido escasamente abordado por los estudios del discurso en su variante anglosajona.

En general, los trabajos sobre sitios web se sitúan en el marco de la usabilidad. Esta perspectiva orienta a los evaluadores de los sitios acerca de la eficacia y la eficiencia de la comunicación de estos espacios. Sin embargo, consideramos que los sitios web no son homogéneos y que por lo tanto no es posible establecer una única mirada acerca de este objeto. En cada ámbito, dialogan con distintos elementos de la red de prácticas en la que se encuentran inmersos. Por ello, en

esta investigación situamos a los sitios web escolares en el marco de los nuevos estudios sobre el alfabetismo.

Asistimos en la actualidad a una serie de transformaciones en las formas de transmisión cultural. En este marco, la escuela se encuentra cuestionada por las formas que utiliza más recurrentemente para traspasar el conocimiento a las nuevas generaciones, por la modalidad en que organiza su gestión y también, en muchos casos, por los saberes que jerarquiza. Paralelamente, se encuentra interpelada a asumir nuevas funciones, lugares y responsabilidades. Por lo tanto, el sentido de la institución escolar se encuentra en debate.

Así, deconstruir los discursos que la escuela profiere sobre sí es una herramienta que habilita pensar sus horizontes. La preocupación central de este trabajo no es participar en la firma del certificado de defunción de la escuela pública sino comprender las continuidades y rupturas en la institución escolar y el modo en el que la semiosis participa en los procesos de cambio. También resulta relevante analizar las articulaciones entre la semiosis y otros elementos sociales pertenecientes a las redes de prácticas en las que la escuela se encuentra inmersa.

1. LOS DISEÑOS DISPONIBLES

El análisis se estableció en base a tres dimensiones: la organización de la información, la relación entre la escuela y el visitante, y la representación discursiva de la escuela. Estas dimensiones tienen por objeto visualizar no solo el contenido sino también las formas privilegiadas de enunciar. Dichas dimensiones fueron construidas con aportes teórico-metodológicos de la escuela anglosajona de los estudios del discurso, pero adaptadas a las necesidades del objeto de estudio.

En el capítulo 4 fueron analizadas las páginas web de inicio. Se mostró cómo las instituciones se apropian de los recursos semióticos que ponen a su disposición

las tecnologías digitales. Se trata de diseños que conectan el pasado con el presente, lo “viejo” con lo “nuevo”. En algunos casos, se asemejan a las páginas impresas; en otros, se utilizan distintos recursos más propios de un formato visual.

El participante privilegiado en las fotografías de las páginas de inicio es un objeto inanimado: el edificio de la escuela. De este modo, la web funciona como un espacio de reposición de aquello que está ausente, la materialidad del edificio. Sin embargo, no todo lo ausente está presente en las imágenes. En muchas de ellas, las personas que habitan cotidianamente la institución no aparecen representadas.

Las fotografías de los edificios constituyen una modalidad de representación naturalista, más ligada a lo perceptual que a lo conceptual. Esta representación muestra un estado de cosas, describe un objeto –en este caso, el edificio–, en oposición a las imágenes conceptuales, que comunican una idea no como copia fiel de la realidad sino como una construcción semiótica explícita.

Sin embargo, pudimos observar otras formas de apropiación de los lenguajes digitales que generan una variedad de medios en la construcción de un discurso multimodal. En estos casos es posible apreciar una trayectoria hacia nuevas formas de representación de la información en las que el componente visual es un factor fundamental. Pero, además, estos espacios vehiculizan otras representaciones sobre lo escolar, no ya vinculadas a un aspecto estático, como el edificio, sino a las acciones y a los actores –docentes y alumnos– que forman parte de la comunidad escolar.

En el capítulo 5 analizamos los relatos que las escuelas construyen con el fin de narrar su historia. Más allá de que gran parte de los relatos históricos que las escuelas publican en sus webs son cortos y producidos por la propia institución en tiempos no estipulados para la enseñanza, pudimos apreciar que se trata de espacios de recontextualización (Bernstein, 1998; Fairclough, 2004) del discurso pedagógico. Es decir, que el análisis de estos textos nos permite apreciar las ideologías legítimas que circulan en Internet acerca de la escolarización.

Estas categorías constituyen representaciones discursivas que atraviesan a la escuela pero que no dan cuenta de la totalidad de la práctica escolar. Es decir, las prácticas discursivas que circulan en Internet son parte de las prácticas discursivas que atraviesan a las escuelas y que, a su vez, son parte de un proceso más amplio y complejo que es la práctica social de la escolarización.

El objetivo de analizar estos discursos pedagógicos es poder mostrar la diversidad de miradas que interpelan a la educación pública en la actualidad. Es decir, la educación pública se encuentra atravesada por una diversidad de discursos que son los que orientan su sentido. En ese interdiscurso, las escuelas optan por algunas posiciones. Es decir, en las escrituras de las escuelas, estas son determinadas por el interdiscurso y por los recursos semióticos con los que cuentan. Sin embargo, en tanto agentes, diseñan nuevos discursos acerca de la escuela pública en la actualidad.

En cuanto a la organización de la información, pudimos diferenciar distintas formas en que las escuelas jerarquizan la información de los relatos de sus historias. En este sentido, fueron útiles las nociones de Tema y el Rema textual (Pardo, 1986; 1996). A partir de este análisis se pueden observar tres modalidades de inicio de los textos: una primera modalidad más descriptiva, con escasos calificativos de la institución; un segundo modo en el que se califica al edificio de modesto y precario; y una tercera perspectiva que inicia el texto con atributos positivos de la institución.

En la relación entre la escuela y el visitante, hay sitios en los que predomina un discurso de distancia y otros que establecen discursivamente “puentes” con el destinatario.

En el análisis de la representación discursiva de la escuela encontramos dos contenidos que organizan temáticamente los relatos: el espacio y la vida. En relación con el espacio, este puede ser presentado como una construcción donde se describen las obras, mejoras y refacciones de la institución o descrito como un espacio suntuoso, de lujo. Los discursos que hacen referencia a la vida pueden

visualizarse en las metáforas que se utilizan para narrar la creación de la institución, como en un caso en el que se utiliza la biografía como género para contar la historia de la escuela.

2. APORTES PARA PENSAR NUEVOS DISEÑOS EDUCATIVOS

Con el fin de favorecer la reflexión sobre las formas en que la escuela se narra a sí misma se propone una guía de interpretación en base al análisis realizado en la presente tesis, y se recupera la voz de algunos docentes acerca de los sitios web de las escuelas.

2.1 Guía para la interpretación de los diseños de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires

Los sitios web son textos efímeros, volátiles, que pueden ser rápidamente actualizados, transformados y mejorados. Dado que las escuelas son agentes importantes en la construcción del discurso acerca de la educación pública, en esta tesis se presenta una guía de análisis con el fin de poder rediseñar nuevos horizontes educativos y sociales.

Dicha guía está destinada a los miembros de las comunidades escolares de las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo es brindar una serie de herramientas que permitan analizar y rediseñar las formas de representación y comunicación de la información en las páginas de inicio y de historia de los sitios web escolares.

Se trata de una serie de interrogantes que recuperan las dimensiones analíticas explicitadas a lo largo del capítulo 3. No es el propósito de este dispositivo generar una herramienta de evaluación, ni un ranking que establezca parámetros “objetivos” de análisis. La intención es construir un dispositivo que favorezca el análisis del discurso que las escuelas construyen sobre sí en sus sitios web.

Organización de la información

1. ¿A través de qué canales se transmite la información? ¿Se utiliza la escritura, imágenes, audio, audiovisuales?
2. ¿El formato responde a una lógica lineal vinculada a lo impreso o a una lógica tabular?
3. ¿Cómo se distribuye la información en la pantalla? ¿Lo icónico se encuentra debajo de lo verbal, es decir, lo icónico se encuentra subordinado a lo verbal?
4. ¿La/s imagen/es se encuentra/n a la derecha, es decir, lo icónico aparece como la información nueva? ¿Cuál es el elemento visual más sobresaliente?
5. ¿Cómo inician el relato de la historia las escuelas? ¿Cómo lo finalizan?

La relación entre el hablante/escritor y el destinatario

1. ¿El sitio presenta imágenes naturalistas, fundamentalmente fotografías?
2. ¿Presenta imágenes conceptuales a través del *collage*?
3. ¿Presenta material icónico no fotográfico?
4. ¿Establece relaciones simétricas o complementarias con el visitante? Es decir, ¿el visitante observa las imágenes desde arriba, desde abajo o en el mismo plano que el objeto representado?
5. ¿Podemos inferir quién es el productor de la imagen?
6. ¿La relación que se construye en el texto es de distancia o de proximidad? ¿Hay apelaciones al visitante? ¿se construye un “nosotros” o solo se habla de “la escuela”?

La temática de las páginas web: actores y procesos

1. ¿El sitio presenta imágenes de objetos inanimados?
2. ¿Presenta imágenes de personas?
3. ¿Presenta imágenes de participantes pertenecientes a ambas categorías?
4. ¿Es posible traducir las imágenes en una descripción? ¿Qué objetos se describen?
5. ¿Es posible traducir las imágenes en una narración? Trate de traducir en algunas oraciones los hechos que cuentan las imágenes.
6. ¿Cuál es el “tema” de las historias que las escuelas cuentan en sus sitios institucionales (el edificio, el proyecto institucional)?
7. ¿Se construyen metáforas en la narración de la historia?

2.2 La voz de los docentes

Para comprender algunos aspectos de estos rediseños se recupera la voz de docentes de la Ciudad de Buenos Aires que reflexionaron sobre esta problemática¹. Las administraciones educativas estatales son un elemento fundamental en el desarrollo de los proyectos de diseño y actualización de los sitios web escolares, ya que otorgan mayor o menor libertad en los contenidos, brindan recursos a las instituciones cuyos presupuestos son más exiguos y financian de algún modo esta tarea que se agrega a las ya estipuladas en la cotidianeidad escolar.

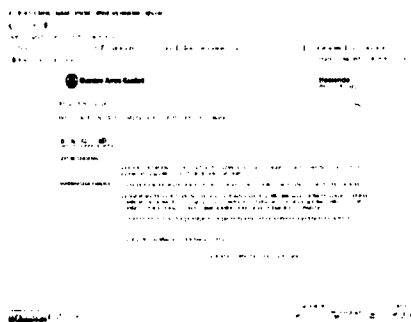
Al respecto, una docente enuncia: “Si bien reafirmo mi idea de la utilidad de contar con este medio de comunicación escolar, dudo que sea efectivo si las escuelas no cuentan con un espacio-tiempo donde los docentes puedan encargarse de relevar, editar y

¹ En el marco de una propuesta de capacitación de la Ciudad de Buenos Aires desarrollada en el año 2010, en la que uno de los módulos estaba a mi cargo, propuse a los docentes cuatro opciones de evaluación final. Una de ellas refería a la realización o actualización del sitio web institucional.

publicar la información”. En otro caso, otra docente afirma: “De los datos relevados surge que los sitios que funcionan dinámicamente son aquellos que funcionan a fuerza de voluntades particulares o aquellos que fueron creados como un soporte externo al ámbito escolar”. Por lo tanto, de querer motorizarse la creación y actualización de los sitios web habría que contemplar los recursos necesarios para llevarla a cabo.

La administración educativa debe constituirse en un espacio de centralización de la información que las escuelas producen. El portal desde el cual accedimos a la información de los sitios web de las escuelas corresponde a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Al finalizar esta tesis, el menú de “tu escuela en la web” no funciona (ver imagen N° 1). Por lo tanto, no es posible acceder a los sitios de las escuelas a través de este espacio. Algunos de los sitios analizados pueden consultarse a través de la “Web de los distritos” (ver capítulo 3). Sin embargo, no hay link que establezca relación entre el espacio anterior “Web de escuelas” con este espacio.

**Imagen N° 1. Pantalla de “tu escuela en la web”.
Portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**



Fecha de consulta: marzo de 2011

En varios de los trabajos, los docentes comentan que la actualización de los sitios es dificultosa “por ser complicado el sistema de transmisión de datos”. Otra docente señala: “No se actualizó con más frecuencia porque el trámite para que el administrador central del sitio lo publique era muy lento, con documentación y el envío de las páginas era en diskette”.

En función de ello, muchas escuelas optaron por desarrollar su blog “ya que este recurso les permite más agilidad en la actualización de las publicaciones porque distintas maestras pueden subir trabajos o información contando con la clave de acceso y sin necesidad de tener muchos conocimientos técnicos”. Otra docente afirma: “Cuando tuve noticias de lo que era un blog, en el 2007, comencé a crear uno para la escuela, tuve la libertad de publicar en forma más asidua”.

El *blog* aparece como una herramienta más sencilla de utilizar por parte de las escuelas, y varios proveedores como Google o *Wordpress* brindan la posibilidad de crear uno sin costo. Sin embargo, con este tipo de iniciativas se produce una dispersión de la información que el Estado no logra centralizar, y por lo tanto no se logra cumplir el objetivo que enuncia una docente respecto de los sitios web escolares: “que era importante que los padres de los alumnos puedan conocer los objetivos y valores entre otras cosas del colegio, así podría elegir la Institución que esté de acuerdo a sus principios con los cuales desea educar a sus hijos”.

Para finalizar, esta tesis puede ser el punto de partida para profundizar el conocimiento sobre esta temática. Nuevos temas pueden ser planteados, como las representaciones sobre niños, niñas y docentes o el análisis de los sitios web de escuelas privadas, entre otros. Estos aportes podrán enriquecer las dimensiones analíticas y complejizar el campo de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

ADGER, C. (2001) *Language in educational settings*. En: Tannen, D. Schiffrin, D. y Hamilton, H. (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers.

APPLE, M. (1987) *Educación y poder*. Paidós: Barcelona.

APPLE, M. (1989) *Maestros y textos*. Paidós: Barcelona.

APPLE, M. (1993) *El conocimiento oficial*. Paidós: Barcelona.

ASKEHAVE, I. (2007) The impact of marketization on higher education genres — the international student prospectus as a case in point. *Discourse Studies*, Vol. 9, No. 6, 723-742.

ATIENZA, E. (2007) Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4) 2007, 543-573.

AUMONT, J (1992) *La imagen*. Barcelona: Paidós.

BALLESTEROS y ZAPATERÍA (2006) Estudios de casos. Municipios y organizaciones de la sociedad civil. Usos predominantes de sus sitios web. *Revista Questión* 12.

BARTHES, R (1994) *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.

BARTHES, R (2000) *S/Z*. México: Siglo XXI.

BARTHES, R. (1995) *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.

BARTON, D. y TUSTING, K. (2005) *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Londres: CUP.

BENJAMIN, W. (1973 [1936]) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Discursos Interrumpidos I, Taurus, Buenos Aires.

BERMUDEZ, F. (2005) Los tiempos verbales como marcadores evidenciales: El caso del pretérito perfecto compuesto. *Estudios Filológicos* [online]. sep. 2005, no.40 [citado 22 Septiembre 2008], p.165-188.

BERNSTEIN, B. (1994) *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Ediciones Morata: Madrid.

BISBE BONILLA (2007) El amerindio venezolano en los textos escolares: una representación discursiva desde la Gramática Sistémica Funcional. *Revista ALED* 7(2).

Black, M. (1966) *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos.

BORSINGER MONTEMAYOR, A. (2011) *La traducción desde la lingüística: interfaces lingüísticas y traducción, y comparación interlingüe de traducciones*. En: Albert Freixa y Juan Gabriel López Guix (eds.) *Actas del II Coloquio Internacional «Escrituras de la Traducción Hispánica»*. San Carlos de Bariloche, 5-7 noviembre 2010.

BORSINGER MONTEMAYOR, A. (s/f) *La organización de textos académicos: la noción de tema*. Fecha de consulta: julio de 2011. En: www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/generos/Manual.rtf.

MONTEMAYOR-BORSINGER, A. y IGNATIEVA, N. (2005) *Marcas de diálogo institucional desde una perspectiva sistémica-funcional*. En: II Coloquio Argentino de IADA "International Association for Dialogue Analysis" 11, 12 y 13 de mayo de 2005. La Plata, Argentina.

BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

BUCKINGHAM, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

BUENFIL BURGOS, R. S. (2008) *Universalismo y particularismo en la globalización*. *Propuesta educativa* N° 30, Año 17, Junio 2008

BURBULES Y CALLISTER (2001) *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Granica.

CARLI, Sandra (2003) *Educación pública. Historia y promesas*. En: Feldfeber, Myriam (Comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal?* Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.

CASSANY, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, D. (s/f) *Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo*. Conferencia dictada en el marco del centro virtual leer.es del Ministerio de Educación de España.

CASTRO, E (2004) *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

CAZDEN (1991) *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

CHOULIARAKI, L. & N. FAIRCLOUGH (1999) *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press: Edinburgh.

CONSTANTINO, G. (2005) *Modalidades comunicativo-discursivas de participación en comunidades virtuales de aprendizaje: una propuesta para la evaluación formativa*. *Revista ALED* 5(2).

- COSTA, J. (2005). *La esquemática*. Barcelona: Paidós
- COURTÉS, J. (1997 [1991]) *Análisis semiótico del discurso*. Madrid: Gredos.
- CUCATTO, A (2009) Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos escritos. De la gramática al discurso. *Revista ALED* 9(1).
- CUENCA, M. J. y Joseph HILFERTY (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel: Barcelona.
- Declaración de principios. Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2004) http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0004!!PDF-S.pdf
- DÍAZ, M. (1988) Poder, Sujeto y Discurso Pedagógico: Una Aproximación a la Teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, 19.
- DUBBET, F (2004) *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* Conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IPE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre de 2004. Traducido por Emilio Tenti Fanfani.
- EGGINS, S. Y MARTIN, J. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Rev. Signos*, vol.36, no.54, p.185-205.
- FAIRCLOUGH, N. (1993) Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse & Society* April 4: 133-168.
- FAIRCLOUGH, N. (1995) "General introduction". En: *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman, pp. 1-20. Traducción y adaptación de Federico Navarro para la cátedra de Lingüística General (Dr. Martín Menéndez).
- FAIRCLOUGH, N. (1998). *Propuestas para un nuevo programa de investigación en el análisis crítico del discurso*. En: Martín Rojo, Luisa y Rachel Whittaker (eds.) *Poder-decir o el poder de los discursos*. Editorial Arrecife.
- FAIRCLOUGH, N. (2003) *El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales*. En: Wodak y Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- FAIRCLOUGH, N. (2004) *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York.
- FAIRCLOUGH, N. (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las Universidades. En *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) 2008, 170-185.
- FERREIRO, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

- FERRES, J. (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- FIRBAS, J. (1964) "On defining the Theme in Functional Sentence Analysis", en *Travaux de Linguistique de Prague*, 1, pp. 267-280.
- FOUCAULT, M. (1997) "Los espacios otros". En: *Revista Astrágalo* N° 7. Septiembre. Universidad de Alcalá: Madrid.
- GALINDO CÁCERES, L. J. (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Addison Wesley Longman: México, 1998.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GARCIA, P. (2008) El discurso institucional de las nuevas universidades. En Raiter y Zullo, *La caja de Pandora. La representación del mundo en los medios*. Buenos Aires: La Crujía.
- GEE, J. P (2005) *La ideología en los discursos*. Editorial Morata: Madrid.
- GEE, J. P. (2003) *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: el Aljibe.
- GEE, J. P. (s/d) *A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology*. Disponible en: <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Approach%20to%20Literacy%20Paper.pdf>. Fecha de consulta: 6 de abril de 2011.
- GHIO, E. y FERNÁNDEZ, M. D. (2005) *Manual de Lingüística Sistémico Funcional*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- GIROUX, H. (1996) *Placeres inquietantes*. Paidós: Barcelona.
- GONZÁLEZ VERGARA, C. & JÉLVEZ HERRERA, L. (2009) Peso pragmático y éxito de la discusión en la argumentación oral en sala de clases. *Revista ALED* 9 (1).
- GOODSON, I & J.M. MANGAN. (1996) Computer Literacy as Ideology. *British Journal of Sociology of Education* 17 (1): 65-79. March 1996.
- HALLIDAY, M (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. (1998) *El lenguaje como Semiótica Social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- HAVELOCK, E. (1996) *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Editorial Paidós. Barcelona.
- ILLICH, I. (1995) *Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita* En: Olson y Torrance. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

JAMESON, Fredric (2004) "Posmodernidad y globalización". *Revista Archipiélago* N° 63.

JEWITT, C (2005) 'Multimodality, "reading", and "writing" for the 21st century', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 26, no. 3, September, pp. 315–31.

JEWITT, C (2009) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge. Taylor & Francis Group. London & New York.

KALMAN, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (17): 37-66, enero-abril.

KALMAN, J. (2008) Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En: *Revista Iberoamericana de Educación* 46. Enero-abril.

KALTENBACHER, M. (2007) Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte. *ALED* 7 (1), pp. 31-57.

KNOX, J. (2009) Punctuating the home page: image as language in an online newspaper. *Discourse & Communication*, Vol. 3, 2, 145-172.

KRESS, G (1993) Against Arbitrariness: The Social Production of the Sign as a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*. April

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (1996) *Reading images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

KRESS, G. (2004) Reading Images: Multimodality, Representation and New Media. Conference: *Preparing for the Future of Knowledge Presentation*. Expert Forum for Knowledge Presentation.

KRESS, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ed. Aljibe: Málaga.

KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T (2001) *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

KRESS, G., LEITE-GARCÍA, R., VAN LEEUWEN, T. (1997) "Semiótica Discursiva". En T. van Dijk (Ed.) *El Discurso como Estructura y Proceso*, pp. 373-416. Barcelona, España: Gedisa Editorial

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Editorial Cátedra: Madrid.

LANDOW, G (1995) *Hipertexto*. Barcelona: Paidós.

LARROSA, Jorge (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*, Editorial Alertes: Barcelona.

LAVANDERA, B. (1985) "Decir y aludir. Una propuesta metodológica" en *Filología* 19/2, Buenos Aires.

LEMKE, J. (1999) Discourse and Organizational Dynamics: Website Communication and Institutional Change. *Discourse & Society*, Vol. 10, No. 1, 21-47

LEMKE, J. (2002). Travels in hypermodality. *Visual Communication*. Vol 1(3): 299-325

LINK, Daniel (2005) *Si a algo equivale internet es a la escritura y, por lo tanto, a la cultura letrada*. Entrevista realizada por el portal Educ.ar. Disponible en: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/daniel-link-si-a-algo-equivale.php>

LITWAK, MARIÑO Y GODOY (2009) Comunicación asincrónica en unidades de información. Propuesta de configuración y uso de weblogs para favorecer la participación ciudadana. En: *Revista Question*.

MANOVICH, L (2006) The poetics of augmented space. *Visual Communication*; Vol 5(2): 219-240

MARQUÈS GRAELLS, Pere (2002) Plantilla para el análisis de una web de centro. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/webcentro.htm>. Fecha de Consulta [19 de mayo de 2010].

MÁRQUEZ, C., IZQUIERDO, M. y ESPINET, M. (2003). Comunicación multimodal en la clase de ciencias: El ciclo del agua. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 371-386.

MARTIN, J. R & ROSE, D. (2003) *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum: London, New York.

MAUTNER, G (2005) Time to get wired: Using web-based corpora in critical discourse analysis. *Discourse & Society*; 16; 809.

MCLUHAN, M. (1998) *La galaxia Gutenberg*. Barcelona. Paidós.

MENENDEZ, S. M. (2006) *Qué es una gramática textual*. Littera ediciones. Buenos Aires.

MENÉNDEZ, S. M., BALTAR, R. Y GIL, J. M. (1999) *La gramática sistémico-funcional*. Ficha de cátedra Lingüística general. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

MORALES, O. y LISCHINSKY, A. Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) 2008, 115-152.

MORALES, O. y RINCÓN, A. (2007) La mujer en el discurso didáctico escrito de Ginecología en el siglo XX. *Discurso & Sociedad*, Vol 1(4), 623-662.

MORDUCHOWICZ, Roxana (2003) *El capital cultural de los jóvenes*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

NAVARRO ZAMORA (2009) La industria de los contenidos en Internet. En *Revista Question* 21.

NEW LONDON GROUP (1996) A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66 (1).

NOBLÍA, M. V. (2008) "De amores y odios: la construcción multimodal de la identidad en los *blog*". En: Alejandro Spiegel (Coord.) *Nuevas tecnologías, saberes, amores y violencias. Construcción de identidades dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

NOBLÍA, M.V. (2009) Modalidad, evaluación e identidad en el chat. *Discurso & Sociedad*, Vol. 3 (4), 738-768.

NORRIS, S. (2004a) "Multimodal Discourse Analysis: A Conceptual Framework," In P. Levine and R. Scollon (eds) *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*, Washington, DC: Georgetown University Press.

O'HALLORAN (ed.) (2004) *Multimodal Discourse Analysis*, London: Continuum.

OLSON, D. (1998) *El mundo sobre el papel*. Editorial Gedisa: Barcelona.

ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

O'TOOLE (2004) Opera Ludentes: The Sydney Opera House at work and play, K. L. ed. *Multimodal Discourse Analysis*, London: Continuum: pp. 11-27.

PARDO ABRIL, N. (2008) El discurso multimodal en YouTube. *ALED* 8 (1), pp. 77-107

PARDO KUKLINSKI (2006) Pautas hacia un modelo de aplicación web institucional universitaria. El caso de los webcom: sitios de facultades de comunicación de Iberoamérica. *Revista de estudios de comunicación Zer* 21.

PARDO, M. L. (1986) *La Gestación del Texto: La Emisión Líder*. Tesis Doctoral

PARDO, M. L. (1996) *Derecho y Lingüística. Cómo se juzga con palabras*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PARDO, M. L. (2006) "Agenda para un Análisis Crítico del Discurso del aula". En: Constantino, Gustavo (ed.), *Discurso Didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La isla de la luna.

PATIÑO SANTOS, A. (2009) Narrando el conflicto: alumnado de origen inmigrante en un centro escolar de Madrid. *Discurso & Sociedad*, Vol 3(1), 119-149.

- PEREZ TORNERO, J. (2000) *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Paidós: Barcelona.
- PETRIE, H. y OSHLAG, R. (1993) *Metaphor and learning*. En Ortony, A. *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press. Second edition.
- PINEAU, P. (2002) “¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo “Esto es educación” y la escuela respondió “Yo me ocupo”. En: Pineau, Dussel y Caruso *La Escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- PINEAU, P. (2007) En: BAQUERO, R., DIKER, G. y FRIGERIO, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- PINI, M. (2003) *Escuelas charter y empresas. Un discurso que vende*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Laboratorios de Políticas Públicas. UNSAM.
- PISCITELLI, A. (2009) *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- PRENSKY, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9 N° 5, October.
- PUENTE, A (2008) La página web del centro educativo. Criterios de calidad. Disponible en: <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=600>. Fecha de Consulta [19 de mayo de 2010].
- PUIGGRÓS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- RAITER, A., (2010) “Representaciones Sociales” En: RAITER, A., ZULLO, J., SANCHEZ, K. *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- ROGERS et al. (2005) “Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature”, *Review of Educational Research*, 75(3), pp. 365-416.
- ROGERS, R. & MOSLEY, M. (2009) Alfabetización Racial en una Clase de Segundo Grado: Teoría Crítica de la Raza, Estudios de la Blancura, e Investigación de la Alfabetización *Discurso & Sociedad*, 2009, 3(3) 513-579.
- ROGERS, R. (2008) Entre contextos: un análisis crítico del discurso de la alfabetización familiar, las prácticas discursivas y las subjetividades de la alfabetización. *Revista ALED* 8 (2)
- ROGERS, R. (2009) Análisis crítico del discurso en la investigación educativa. En: Pini (Comp.) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín, Provincia de Buenos Aires: UNSAM Edita.
- ROIG VILA, R. (2002) *La tecnología Educativa a través de Internet. Un estudio sobre las páginas Web de centros escolares*. Alcoy: Marfil.

ROIG VILA, R. (2002) *La articulación de las TIC en la educación: análisis y valoración de las páginas web de centros escolares de primaria*. Tesis de doctorado. <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3927/1/Roig%20Vila%2c%20Rosa%20Isabel.pdf>

ROIG VILA, R. (2003). *Análisis y valoración de sitios web de centros escolares*. Nueva York: Edwin Mellen Press.

ROIG VILA, R. (2003). *La articulación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación*. Nueva York: Edwin Mellen Press.

SANTANDER MOLINA, P. (2007) Análisis crítico del discurso y análisis de los medios de comunicación: retos y falencias. *Revista ALED* 7 (1)

SARLO, B. (1998) *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.

SCHWARTZ, A. (2007) La enseñanza y cultura del español casero. *Discurso & Sociedad*, Vol 1(3), 512-537.

SCOLARI, C. (2001) *Los usos de Nielsen. Para una crítica de la ideología de la usabilidad*. www.enredando.com.

SCOLARI, C. (2004) *Hacer Clic*. Barcelona: Gedisa

SCOLLON & SCOLLON (2003) *Discourse in place: Language in Material World*, New York: Routledge

SCOLLON y SCOLLON (2003) *Nexus analysis. Discourse and the emerging internet*. Routledge. Francis and Taylor Group. London & New York.

SCRIBNER, S. & COLE, M. (1999) *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

SINCLAIR, J. and COULTHARD, M.. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford: Oxford University Press.

SOLER CASTILLO, S. (2008) Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, 2(3), 642-678.

SOUSA ROMÃO, RIBEIRO PATTI, De MACEDO RIBEIRO PATTI (2006) Eróis da mídia na voz das crianças: efeitos de sentido sobre/da infancia. *Revista ALED* 6 (1).

STREET, B., What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. En: *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2), 2003. Disponible en: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>

TASCÓN BEDOYA (2007) La Universidad.com. La Universidad on-line: un modelo web universitario. En: *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* 31.

TEDESCO, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.

TERRÉN, E. (1999) *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos..

TYACK, D. Y CUBAN, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

VAN LEEUWEN, T. (2005) *Introducing Social Semiotics*. Routledge. Taylor & Francis Group. London & New York.

VANDERDORPE, C. (2003) *Del papiro al hipertexto*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica

VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F. (1991) *Arqueología de lo escolar*. Madrid: La Piqueta.

VENTOLA, Eija; CASSILY Charles and Martin KALTENBACHER (2004) *Perspectives on Multimodality*. Document Design Companion Series. John Benjamins Publishing Company: Ámsterdam/Philadelphia.

VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

VIÑAO FRAGO, A. "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones." *Revista Interuniversitaria*, monográfico sobre Espacio Escolar, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 12-13, 1993-1994, pp. 17-74.

VOLOSHINOV, V. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza

WHITE, P.R.R. (2005) *An introductory tour through appraisal theory*. <http://www.grammatics.com/appraisal/AppraisalOutline/UnFramed/AppraisalOutline.htm>