

Cuando la radio iba a la escuela

Regina Kuchen | UNER
rkuchen@hotmail.com

Lea Lvovich | UNER
leaviajera@hotmail.com

Resumen

Entre 1977 y 1983 el Centro de Tecnología Educativa de Provincia de Santa Fe desarrolló un ciclo de educación a distancia destinado a los docentes de las escuelas primarias denominado *La radio va a la escuela*, una propuesta multimedial en la que el medio principal, la radio, se complementaba con material impreso enviado por correspondencia.

Presentaremos este proyecto en su contexto histórico para luego adentrarnos en el análisis de los materiales educativos desarrollados. Se abordan los micros radiofónicos y el material impreso de manera individual, pero también en su interrelación, atendiendo sobre todo a las distintas potencialidades de cada dispositivo, su lenguaje y sentido asociado. Además, se propone un análisis desde los contratos de lectura, de escucha y de interpretación de signos visuales.

Palabras clave: educación a distancia, materiales educativos, lenguajes

When the radio went to school

Abstract

Between 1977 and 1983, the Educational Technology Center of the Province of Santa Fe developed a cycle of distance education for primary school teachers called *The radio goes to school*, a multimedia proposal in which the main resource, the radio, was complemented with printed material sent by correspondence.

We will present this project in its historical context, to then get in the analysis of those educational materials developed. The radio mics and the printed material are addressed in an individual way, but also in their interrelation, paying attention, above all, to the different potentialities of each device, its language and associated sense. In addition, is proposed an analysis made taking in to account the reading, listening and interpretation of visual signs contracts.

Keywords: distance education, educational materials, languages

Cuando la radio iba a la escuela

Una investigación sobre la Historia de la Educación a Distancia

Entre 1977 y 1983 el Centro de Tecnología Educativa de Provincia de Santa Fe desarrolló un ciclo de educación a distancia destinado a los docentes de las escuelas primarias denominado *La radio va a la escuela*, una propuesta multimedial en la que el medio principal, la radio, se complementaba con material impreso enviado por correspondencia.

El análisis de esta experiencia formó parte de la investigación «Historia de la educación a distancia en Santa Fe y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos», en la que se recuperaron y analizaron proyectos de educación a distancia desarrollados en ambas provincias entre 1970 y 2000. Fue un proyecto ambicioso que constó de tres instancias: la **sistematización de las experiencias** realizadas en ese espacio-tiempo, el estudio de la **dimensión institucional** a partir de una selección entre los casos identificados, intentando dar cuenta de su contexto de surgimiento y el **análisis de estas experiencias, centrado en los materiales educativos**, teniendo en cuenta los aspectos comunicacionales.

Consideramos pertinente comentar que nuestra investigación coincidió con la etapa final del Centro de Tecnología Educativa y su desmantelamiento. El hecho de que estuviéramos gestionando para procurar esos materiales, incidió en el rescate de buena parte de la documentación del organismo, que hoy está disponible en el Archivo Intermedio de la Provincia de Santa Fe.

Del Centro de Radio y Televisión Pública al Centro de Tecnología Educativa. Del control a la producción en plena dictadura

El Centro de Radio y Televisión Pública de la Provincia de Santa Fe surge el 26 de julio de 1968, a partir de la voluntad manifiesta de «innovar en el campo de la enseñanza-aprendizaje»; avalan esta decisión la necesidad de incorporar una perspectiva tecnológica para modernizar y actualizar la educación y la cultura, y el reconocimiento del potencial educativo de los medios de comunicación.

En octubre comienza a funcionar con la dirección del escritor rafaélino Lermo Balbi, aunque con una impronta de organismo de control de los contenidos de la radio y la televisión locales.

En 1972, y luego de algunas experiencias de producción propia dirigida específicamente a los docentes (como el ciclo «Un poco acerca del mundo», comenzado en 1971), el organismo cambia su nombre por el de Centro de Tecnología Educativa. Esto fue acompañado por una reconsideración y actualización de sus objetivos, teniendo en cuenta los continuos avances tecnológicos y su aplicación en la educación. Así, el Decreto 2805, fechado el 12 de diciembre de 1972, establece como misión del Centro de Tecnología Educativa: «Propender al crecimiento y desarrollo de la difusión de los medios audiovisuales, la radio y la televisión con fines educativos, culturales e informativos.»

El hecho de que la época de esplendor del Centro de Tecnología Educativa y su principal proyecto haya sido la última dictadura militar podría despertar suspicacias acerca de algún alineamiento ideológico con el gobierno de facto. Encontramos, no obstante, indicios de cierta actitud de resistencia, posibles grietas al discurso dictatorial que hallamos en la observación de los materiales, por ejemplo, la existencia en los archivos de un trabajo infantil basado en el cuento «Uno más uno» de Elsa Bornemann, que estaba prohibida.

En esa línea, sorprendía en el impreso correspondiente al año 1978 la presencia de citas de Francisco Gutiérrez y referencias de obras de escritores y poetas como Javier Villafañe, Federico García Lorca, José Martí y, sobre todo, Miguel Ángel Bustos, desaparecido en 1976. También aparecen algunas referencias en 1979, aunque restringidas al miniciclo de Lengua, como la mención en un micro radiofónico al cuento «Los sueños del sapo», de Javier Villafañe, que se encontraba exiliado. Por su parte, en el material impreso se encuentran ejercicios a realizar a partir de fragmentos de obras de Miguel Hernández y de «Nuestra Natacha», la pieza considerada más combativa de Alejandro Casona, que estuvo expatriado en la Argentina tras la derrota de la República en la Guerra Civil Española.

«La toma de decisiones era más bien del Centro, del director, excepto que viniera una orden del Ministerio, pero como no sabían qué hacer con nosotros...» Gladys Bobbio de Espinosa, una de sus integrantes, define al Centro como *el fantasma del Ministerio*, porque no se entendía cabalmente su tarea. Sostiene que la situación fue igual bajo todos los gobiernos: «La relación con el Ministerio era relativamente poca, porque nunca entendieron la función de Tecnología. O sea, no sabían qué era. Nosotros íbamos, les hacíamos propuestas y nos salían con "vayan a filmar" o "vayan a hacer una nota" y esa no era la función de Tecnología. Tecnología era para producir, fundamentalmente, pero nunca entendieron ellos. Nunca, nunca, ningún gobierno lo entendió».

Posiblemente el hecho de que «la relación con el Ministerio era relativamente poca» les haya permitido a ciertos actores institucionales jugar un rol que, a juzgar desde el presente, resultaba arriesgado.

En su investigación sobre la educación pública santafesina, algunos de los entrevistados por la historiadora Fabiana Alonso (2009) definen a su trabajo como técnico, dotado de una especie de neutralidad que lo salvaguardaba de los efectos de dominación de la dictadura. A pesar de que se buscaba construir un modelo de docente aséptico, «muchos docentes efectuaron hacia afuera del aula los rituales demandados, y al interior de la misma constituyeron reductos de resistencia callada por su falta de coincidencia con el proyecto oficial» (Barco de Surghi en Kaufmann, 2001: 38).

Estas consideraciones permiten suponer que mientras el Centro seguía las reglas del Ministerio —en cuanto a la exaltación de próceres, por ejemplo—, paralelamente desarrollaba sus propias estrategias.

¿Por qué la radio en la educación formal?

El Centro de Tecnología educativa lanzó su sistema de radio educativa en 1977, como un «servicio de teleeducación rigurosamente planificado», con la intención primordial de favorecer la incorporación de la radio al proceso educativo.

La elección de la radio se basó en su capacidad de llegar a los docentes alejados de los centros urbanos más importantes e incluso a zonas no electrificadas, que eran las que más necesidad de capacitación manifestaban.

El equipo llegó a estar integrado por 45 personas y la dinámica de trabajo era compleja y especializada: «Se hacía una investigación, una planificación y la producción. La producción estaba dividida en la parte de programas de radio y la parte escrita, de los libros. Y había equipos de trabajo, guionistas por un lado y los otros que hacían la parte de los escritos (...) el centro tenía especialistas de cada contenido. Ahí el que entraba, entraba rindiendo primero; si no, no entraba. Y de acuerdo a la necesidad que había. O sea, si se necesitaba un libretista que supiera de Lengua, se buscaba eso. Era una mina de profesionales de distintas disciplinas», recuerda Gladys Bobbio de Espinosa.

El trabajo era continuo, se producía durante todo el año, se evaluaba para retroalimentar el sistema y consecuentemente se adecuaban las metas.

Otra de las cuestiones que hacen particular a este proceso, es que combina un sistema no convencional, la radiodifusión, con uno estrictamente convencional, la escuela primaria. Un *Curso de educación a distancia* que se inscribe en íntima relación institucional con el sistema educativo provincial. A lo largo del material, los nexos interinstitucionales quedan de manifiesto de distintas maneras. Por ejemplo, si bien el Ciclo Radial Educativo no es obligatorio para los maestros de la provincia de Santa Fe, les otorga puntaje para los concursos docentes. Incluso se hace alusión explícitamente: «Converse con su Director en el caso de que sea necesario realizar alguno de esos cambios de horario. Las autoridades educativas apoyan este tipo de actualizaciones y sus exigencias particulares».

Esta inscripción institucional le da una característica particular en tanto se desarrolla en una tensión continua entre la innovación y lo instituido, entre lo convencional y lo que no lo es, entre la escuela y los medios...

«La radio...» en ondas hertzianas y en papel

Decidimos trabajar con audios e impresos del Ciclo Radial *La radio va a la escuela* correspondientes al año 1979. Esta elección se basa en la variedad temática presentada ese año (Lengua, Estudios Sociales y Ciencias Elementales) y en el hecho de contar con los programas radiofónicos del ciclo

completo, con la particularidad de que estos están orientados a docentes y alumnos por separado, mientras que los impresos son solo para los docentes.

Esta edición estuvo dirigida para 6º y 7º grado del nivel primario y cada asignatura era abordada en un miniciclo. Cada uno de estos miniciclos constaba «de una instancia de ACTUALIZACIÓN¹ (programas dedicados exclusivamente a los maestros) y una instancia de ENTRENAMIENTO EN EL AULA (programas que serán recepcionados por el maestro con sus alumnos en el salón de clase)». Los materiales impresos correspondientes a la primera instancia recibieron el nombre de «Secuencias de apoyatura» y los destinados al trabajo áulico se denominaron «Guías didácticas». Si bien el curso se centra en las emisiones radiales, se trata de un sistema multimedial de radio y correspondencia. En total, se conforma por 50 emisiones radiofónicas con los materiales impresos correspondientes, más 4 instrumentos que los docentes debían remitir al Centro Provincial de Tecnología Educativa para su evaluación. Inicialmente, los micros se emitían en distintos días y horas, todos dentro del horario escolar, a los efectos de cubrir la mayor cantidad de posibilidades.

El andamiaje metodológico para el análisis de los materiales de educación a distancia producidos en el marco del Ciclo Radial *La radio va a la escuela* se sustenta a partir de las categorías racionalidad/emotividad y estabilidad/fugacidad, surgidas del análisis de los lenguajes utilizados y los captos sensoriales asociados.

Maurice Merleau-Ponty (1957) sostiene que cada órgano de los sentidos interroga al objeto a su manera. Acorde con este planteo, rescatamos la propuesta de Raffaëlle Simone (2001: 19): «Cuando se comparan el ojo y el oído, no nos preguntamos sólo cómo funcionan estos órganos en la percepción. Se hace algo más: se supone que cada uno de los dos sentidos, dado que pueden percibir cosas distintas, da acceso a distintas modalidades de conocimiento e incluso a contenidos distintos de experiencia».

Desde esta perspectiva, consideramos que el lenguaje gráfico y el radiofónico habilitan ciertos modos representacionales: cada uno tiene un potencial determinado para hacer inteligible una idea o concepto.

Ambas formas difieren en el modo de acceso al conocimiento, los procesos cognitivos involucrados, el tipo de pensamiento, compromiso, emotividad y «corporeidad» puestos en juego. No se invalidan, no se contraponen, no se superan ni compiten (Kuchen y Lvovich, 2012).

RACIONALIDAD/EMOTIVIDAD

Mario Kaplún (1978) se refiere al oído como el sentido más vinculado a las vivencias emotivas del ser humano y plantea la potencialidad de la comunicación afectiva para la radio. Afirma que la palabra hablada suma imaginación y afecto a lo conceptual y que lo estético y afectivo debe estar siempre presente en la comunicación radiofónica.

En esta misma línea, Elliot Eisner sostiene que «no puede existir ninguna actividad cognitiva que no sea a la vez afectiva» (1987: 58). El oído parecería contar con la ventaja de poder combinar lo conceptual con lo afectivo. Si nos preguntamos por qué, tal vez la respuesta pase por la disposición del órgano auditivo.

Lo que vemos está fuera de nuestro cuerpo, lo que escuchamos, en cambio, siempre ocurre en nuestro interior. El oído está abierto al mundo y su pabellón auditivo obra como un embudo. Así, según David Le Breton, este órgano: «lleva el mundo al corazón de uno, cuando la vista lo lleva hacia fuera del mismo» (2007: 97).

Mientras el oído no tiene párpados, no puede cerrarse, el ojo tiene la capacidad de proteger nuestra intimidad haciendo uso de distintas estrategias (desviar la mirada, cerrar los párpados para no ver, regular la cantidad de luz a recibir, disponer sucesivos focos y profundidades de campo...). Nada de esto está al alcance del oído, porque uno siempre está en el centro de los sonidos. Lo oído ocurre dentro de uno mismo, no hay límite preciso entre el cuerpo y lo que suena.

Para Herman Parret la voz es cuerpo en evanescencia, que toca al oído de otro: «Diremos que la carne de lo audible es más densa, más opaca, más erótica que la carne de lo visible, siempre más estructurada, más transparente, más cerebral. La magnificencia de la voz y de su tono, del

trabajo de la garganta en la sonoridad vocal, como dice Barthes, nos hace comprender por qué lo sonoro es más cercano al cuerpo y al rumor de la vida: lo audible lleva en sí el ritmo sordo de los cuerpos, el tempo de las existencias, la densidad de los afectos» (1995: 84).

Por contraposición, se suele asociar a la vista con el pensamiento. Así lo podemos notar si atendemos a metáforas de uso muy común: claridad, perspectiva, punto de vista, contemplación. La ignorancia, por su parte, es ceguera y oscuridad.

Parret señala, además, una estrecha relación entre la vista y el poder: la vista no solo es la reina de los sentidos sino que «Ver es ejercer poder. También es adquirir saber»...y asocia esto a que se han «fabricado ontologías como si lo real y lo objetivo equivalieran a lo visible» (1995: 81-82).

ESTABILIDAD/FUGACIDAD

Una diferencia insoslayable en el análisis de los sentidos que nos ocupan es la relación tiempo/espacio, con su correlato en lo fugaz/permanente. El sonido, que se desarrolla en el tiempo, es fugaz, transitorio e inasible. La imagen visual al desplegarse en el espacio tiene estabilidad y permanencia lo que le aporta seguridad, en tanto siempre se puede volver sobre ella.

Si se compara a la música con las artes plásticas se puede advertir que la primera promueve una relación más dinámica y participativa entre la obra y su oyente. Según Parret, el espectador mantiene la estabilidad frente a un objeto fácilmente referenciable, mientras que escuchar música lo desestabiliza, ya que debe remitirse continuamente a su memoria y a su capacidad de proyección y expectación.

Ong plantea que la condición verbal dominada por el sonido tiene características acumulativas antes que analíticas. Estas últimas se corresponden con la vista, a la que define como un sentido que divide por partes.

También Eisner destaca estas diferencias entre lo que se escucha y lo que se ve. Se pregunta cómo sería una representación visual del suspenso, por ejemplo, que es más temporal que espacial y destaca que «con la visualización, las relaciones complejas pueden reflejarse en el espacio más que en el tiempo.

Cuando las cualidades están dispuestas en el espacio, es posible examinar ciertas relaciones, se reduce la carga en la memoria y se posibilitan formas de manipulación conceptual que serían incómodas si tuviera que emplearse un modo de pensamiento lineal y temporal» (1987: 81).

En tanto, la memoria es fundamental para la percepción auditiva. Lo que se escucha es insumo para la producción de imágenes acústicas, con una fuerte intervención de la imaginación. En este proceso participa siempre el pasado, desencadenando el mecanismo memorístico para integrar asociaciones de ideas pretéritas y presentes (Balsebre, 1996). El proceso que se desencadena al escuchar requiere de la participación del oyente. En él interviene la imaginación, la memoria, la asociación de ideas. Se podría decir que al escuchar no sólo se escucha.

La posibilidad analítica de la permanencia de lo visual en el plano, se relaciona con el papel heurístico y metodológico que la imagen adquiere en la investigación científica, en relación «al potencial simbólico del diagrama, la imagen que organiza y explica, la imagen lógica (...)» (Machado, 2002: 59). Además, la posibilidad de plasmar varias imágenes en el plano, permite el análisis y la comprensión de fenómenos dinámicos (vuelo de los pájaros, trote del caballo, marcha humana...)

Teniendo en cuenta las distintas potencialidades que conlleva cada sistema perceptual involucrado, además del análisis de los materiales radiofónicos y de los impresos individualmente, nos interesaba indagar cómo se articulaban entre sí.

1. Micros radiofónicos: la extraña condición del en vivo grabado

El curso está compuesto por micros cuya duración oscila entre los 10 y los 20 minutos. El formato es similar en todos los casos, incluye monólogos o diálogos de locutores, escenas dramatizadas, narraciones y descripciones ilustradas con efectos sonoros. Comienzan y terminan siempre con la misma apertura y cierre —incluso es el mismo texto, sólo cambia *presenta* por *presentó*—, tanto en los ciclos para docentes como para niños.

En algunos capítulos se arriesga una estructura más compleja que el habitual diálogo de locutores con inserción de momentos dramatizados: hay inclusión de analepsis (en inglés: *flashback*); ruptura de la linealidad; repeticiones de oraciones grabadas (para recordar lo que dijo determinado personaje) o inclusión de terceras voces «externas» en medio de los diálogos (para acotar, ejemplificar, cuestionar); ruptura en los roles de los personajes (maestra que pasa del aula al estudio de grabación a seguir explicando, un narrador que se convierte en intermediario entre el personaje principal y los oyentes).

Es bastante frecuente la interpelación al auditorio con preguntas retóricas y el recurso del «diálogo» («¿Cómo? Ah, quieren que les cuente...»; «¿Cómo? Ah, que la señorita les ha pedido que lo tuvieran sobre el banco mientras escuchaban esta audición de hoy»; «¿Qué? ¿Qué quieren completarlo haciendo los dibujos y pegando figuritas? Me parece estupendo»).

Participan varias voces, en algunos casos, los mismos locutores offician de narradores y actores. Es de destacar que todas las intervenciones son breves, lo que colabora con el dinamismo de las piezas, aunque no es el único factor interviniente.

Resulta muy interesante la participación de voces infantiles en las dramatizaciones. El miniciclo de Lengua está protagonizado por Martín, un chico de la edad de los alumnos oyentes. Escuchar la voz de Martín contribuye a ponerle cuerpo, imaginación y afecto, a las historias y sus contenidos. La potencialidad de la comunicación afectiva también se pone de manifiesto a través de la música seleccionada para determinadas escenas. En los diálogos, en algunas ocasiones se simulan discusiones entre los locutores y se recurre al humor, en el camino de la generación de distintas emociones.

Por otro lado, como ejemplo negativo, se destaca lo que ocurre en algunos de los primeros programas: el locutor masculino siempre es el que sabe y la locutora es la ignorante que pregunta. Así, se genera una emoción negativa que, al menos desde nuestros valores actuales respecto a los derechos de las mujeres, puede convertirse en un ruido en la comunicación.

En cuanto al lenguaje radiofónico, hay preeminencia de las palabras, no siempre con la sencillez requerida por el dispositivo para una correcta comunicabilidad. Algunos diálogos carecen de coloquialidad y resultan poco creíbles, forzados, pues son solo la excusa para transmitir el contenido teórico. Además, en varios micros aparece el mismo problema llegando al final: los textos se complejizan y eso deviene en errores en la locución. Nos preguntamos por qué no los volvieron a grabar, ya que en algunos casos realmente desluce el trabajo.

Por otro lado, se destaca con claridad la intención de redundar para colaborar con el oyente frente a la fugacidad del mensaje. En muchas ocasiones se repite más lentamente el texto, con la clara intención de que se tome nota. A veces lo explicitan, a veces no.

La música se usa principalmente para separar bloques, con algunas intervenciones más ligadas a lo descriptivo y emotivo. Aunque se advierte un esfuerzo por variarla (solo se mantiene a lo largo de todo el ciclo la de apertura y cierre), sorprende que no aparezca distinción en el tipo de música utilizada para adultos y niños.

Los efectos sonoros, por su parte, son utilizados en menor medida. Algunas veces pecando de obviedad, otras con un uso mucho más interesante y sugestivo. Ejemplo del primer caso es cuando se nombra algo y luego suena (el gallo cantó: cocorocó). Esto no permite al oyente imaginar y detectar qué es lo que está escuchando. Por el contrario, se genera otra «imagen», se gana en referencialidad, cuando, por caso, en una escena se escucha a los chicos hablando entre ellos acerca del resultado de unas pruebas y, en un segundo plano, a la maestra mientras reparte los exámenes. O cuando se describe así una habitación: «Miren (efecto papel) una pila de revistas» «y en esta cajita tiene... (efecto monedas) monedas».

Se percibe un limitado uso de segundos y terceros planos, en general. Se intenta generar «escenografía» en escenas dramatizadas, con irregulares resultados. Resultan más logrados momentos descriptivos o narrativos con uso de efectos, o algún momento donde arriesgan con una trama de palabras, música y efectos.

Por último, el silencio es aprovechado intencionalmente en algunos diálogos y después de determinadas preguntas que intentan involucrar al oyente: «¿había pensado antes en la posibilidad de usar la radio?», por ejemplo.

Resulta llamativa la enfática indicación de escuchar el programa desde la radio en vivo y no de una grabación, porque en este segundo caso les sería posible detener unos minutos el programa para que los chicos puedan cumplir las diferentes consignas. En el «en vivo» es imposible. Esto abre un interrogante acerca de la elección del dispositivo (radio grabada inserta en la radio en vivo, con instrucciones para no grabarla). No hay explicaciones para tal estrategia, solo el aviso en el impreso «Recuerde: un docente puede ser remplazado [sic] por otro docente. La RADIO no puede ser sustituida, en este caso, por un grabador. Grabe Ud. los programas solamente cuando tenga problemas de horario que no haya podido solucionar».

2. *Un libro a posteriori que ordena la escucha*

El libro *La radio va a la escuela 1979. Ciclo radial educativo* es una compilación de todos los materiales remitidos y que formaron parte del curso. Inicialmente, la contundencia del «objeto libro» y la centralidad de este en la práctica escolar, dificultó la identificación de su forma original: cuadernillos enviados «por goteo» cuya compilación —que fue realizada *a posteriori*— constituye una suerte de memoria del proceso. Como la numeración de las páginas es continua y resulta difícil, una vez encuadernado, reconocer los cuadernillos individuales, no es posible saber con certeza en cuántos envíos fue remitido el material. Esto nos lleva a hipotetizar que se esperaba reforzar la idea de continuidad y de sistema.

La primera referencia al material escrito aparece en la emisión radial N° 7, en la que se le hace una aclaración al docente en relación a esta cuestión: «Usted habrá notado que la numeración de su cuaderno informativo comienza a partir de la página número 9. Es así porque las anteriores, de la 1 a la 8, corresponden a la circular informativa sobre el ciclo que se remitió a todos los directores de los establecimientos junto con la ficha de inscripción».

Es decir, el curso se concibe de una forma integral y sistémica; es evidente que en la producción de los materiales radiofónicos e impresos no se agota el trabajo de la educación a distancia. La incorporación de la invitación y la presentación del curso a los directivos escolares, de la ficha de inscripción, de informaciones «extra» (tal el caso de las hojas con Fe de erratas) dan cuenta de que la gestión administrativa e institucional, la logística de los envíos y del seguimiento de los docentes inscriptos, la vinculación con las emisoras y demás instituciones, y los aspectos operacionales en general, son instancias indispensables para la concreción del curso. Basta remitirse a la presentación del equipo de producción adonde se discriminan acciones tales como encargarse de los aspectos administrativos contables, preparar los comunicados de prensa, realizar el llamado a inscripción, diseñar las planillas de registro de inscripción, organizar y actualizar los legajos personales de los docentes participantes, atender la correspondencia, realizar los estudios a fin de determinar días y horarios en que las emisoras propalarían el Ciclo, etc.

Ha primado un criterio económico ante la experiencia estética, relegando un papel y una impresión de mayor calidad. Si bien es cierto que este material está destinado a los docentes, y los programas radiofónicos tanto a los docentes como a los alumnos, en el impreso no hay una preocupación por la calidad del producto final similar a la de lo auditivo. Por ejemplo, cuando se explicitan las condiciones de inscripción se insiste en la condición de que estos docentes «receptionen con claridad las emisiones por las cuales se transmitirá el Ciclo». Consideraciones similares se repiten a lo largo de todo el texto: «deberá asegurarse de que están dadas las condiciones materiales que permitan una buena recepción de los programas», «analice este plano de cobertura (...) NO DEJE DE INSISTIR EN SU DIAL HASTA LOCALIZAR LA RADIO QUE MEJOR RECEPCIONE», etc. Mientras tanto, en ningún momento aparece algún comentario sobre la legibilidad del impreso (que en algunas circunstancias se encuentra verdaderamente complicada).

La organización del espacio visual en los cuadernillos de *La radio va a la escuela* es de una gran simpleza: una retícula de una sola columna, con

márgenes similares y bastante reducidos, que no se utilizan para direccionar la atención del ojo ni refuerzan su función de descanso visual.

Actualmente cualquier diseñador «tiene un número ilimitado de opciones a la hora de realizar cambios en el cuerpo de la tipografía, su peso, su ubicación y sus intervalos a fin de modificar la jerarquía y, por consiguiente, la forma de percibir la secuencia de información» (Samara 2004: 23). Esta situación no se daba en la instancia de producción del curso: por el contrario, el uso de la tipografía está condicionado fuertemente por las posibilidades tecnológicas. El trabajo de maquetación se reduce al tipeo a partir de la máquina de escribir. Esto determina que los cambios en la familia tipográfica sean mínimos: a la tipografía de la máquina de escribir (tipo Courier, recordemos que esta la emula) se le agregan algunos planteos manuscritos ya sea en letra cursiva o imprenta mayúscula y minúscula (en la mayoría de los casos, la manuscrita se incluye en diagramas, mapas o ilustraciones) y unas escasas apariciones de Letraset (en las que en ocasiones la coma es utilizada como acento ortográfico).

Aunque sean pocas las variantes tipográficas: no se dispone de itálica, de negrita ni de versalitas ni de distintos cuerpos (tamaño), el texto presenta un planteo sumamente «dirigido» en relación a la señalización de algunos párrafos como más importantes o a la marcación entre cuestiones más generales y más particulares, etc.

En lo que a ilustración se refiere, más allá de las condiciones de producción, las imágenes no parecen estar a la altura de otros aspectos del curso. Se nota un escaso manejo profesional en este caso. Las ilustraciones son añidadas, como si en ocasiones remedaran la estética de las producciones infantiles. ¿Se trata de una estética infantil? ¿Por qué, si el destinatario no son los alumnos sino los docentes? ¿Hay un desprecio por estos aspectos más vinculados con lo artístico/emotivo/no racional? ¿O se supone que pertenecen a una propuesta estética acoplable a la estética escolar? Comparando con manuales escolares de la época, con una producción mucho más cuidada (aunque las ilustraciones se repiten año tras año), se podría hipotetizar que en este caso más bien se ajustaría a los modos de ilustración que supuestamente realizan los docentes.

3. Relación entre radio e impreso

Si bien *La radio va a la escuela* se proyectó como un CICLO RADIAL EDUCATIVO, desde el primer momento se plantea una complementariedad con el material impreso. «(...) junto a la RADIO (medio principal) fue seleccionado otro medio para la transmisión de los mensajes: la CORRESPONDENCIA (medio complementario)».

El material impreso se estructura en función del momento de la transmisión radial. Así, todos los contenidos y las actividades se ordenan según deben realizarse ANTES, DURANTE O DESPUÉS DE LA EMISIÓN.

Se establece una nutrida interrelación entre ambos soportes, en la que el impreso si bien nunca abandona su carácter subsidiario, a la vez resulta imprescindible para el correcto aprovechamiento del curso (prepara y ordena la escucha, contextualiza, regula las actividades, etc.). En ciertas ocasiones se puede observar la propuesta de estrategias diversas basadas en las diferencias de los sentidos involucrados, sobre todo en relación a lo fugaz y lo estable.

Por ejemplo, en un micro del miniciclo de Ciencias Elementales para docentes, se pone en duda la efectividad de la radio en esta disciplina, por no poder contar con la observación, fundamental en las ciencias. Además, es de destacar que para estos programas se les solicita a los docentes que escuchen el audio atendiendo al mapa conceptual elaborado para el mismo. («Lea y analice atentamente el Diagrama conceptual correspondiente al programa (...), que ha sido especialmente diseñado para que usted logre una visión general, objetiva y concreta, de los principales aspectos que se consideran en el mismo». Aquí se está planteando una complementación que permita entender la lógica de la propuesta a partir de la ubicación de los elementos en el plano (cercañas, continuidades, rechazos, inclusiones, subdivisiones, etc.). Es decir, se recurre a una organización visual para entender y sobre todo ubicar algo que fluye.

En los micros destinados a los chicos se los remite a gráficos, lo escrito en el pizarrón, experiencias factibles de realizar en el aula. De todas maneras, hay escenas dramatizadas bastante logradas, como así también

descripciones acompañadas de efectos sonoros, lo que implica un esfuerzo por hacer ver a través de la imaginación.

Contratos

Para el análisis de los materiales la propuesta fue estudiar el contrato comunicacional del Ciclo del año 1979 a partir del contrato de escucha de las piezas radiofónicas y de los contratos de lectura y de interpretación de la propuesta visual en los impresos.

Siguiendo a Verón (2004), podemos decir que en las propuestas radiofónicas estamos frente a un tipo de enunciación pedagógica — donde enunciador y destinatario son asimétricos— en los casos en que predomina la palabra, cuando se explica lo que se podría sugerir con los restantes elementos del lenguaje radiofónico o con la correcta utilización de testimonios.

Por otro lado, podríamos hablar de un contrato más igualitario en los casos en que se le ofrece al destinatario un discurso no obvio, con un sentido no cerrado con palabras de un locutor que explica al destinatario ignorante. Tienen presencia efectos, inserciones musicales, testimonios, juegos de edición (Lvovich, 2009).

Consideramos que este tipo de contrato va de la mano con lo que propone el primer teórico de la radio, Rudolf Arnheim (1980: 85): «Sólo la vista nos proporciona un completo mundo en imágenes, mientras que los oídos, por sí mismos, nos lo dan muy incompleto. En consecuencia, el oyente se siente seducido a completar con su fantasía todo aquello que evidentemente falta a la emisión radiofónica». Así, pensamos en piezas en las que el oyente está obligado a intervenir para cerrar el mensaje.

Pero esa necesidad de intervención no implica que esté solo en el esfuerzo. Las repeticiones, la redundancia, la alternancia de voces son «pistas» necesaria y estratégicamente pensadas y trabajadas por el emisor para que ese oyente inteligente entienda y disfrute de la escucha.

En el caso de la propuesta gráfica, un excesivo ordenamiento de la información y una intencionalidad de direccionar fuertemente la interpretación,

intentado «cerrar el sentido», se relaciona con una enunciación pedagógica. Mientras que un contrato más igualitario soporta la posibilidad de abrir la interpretación —evitando una dirección excesiva y proponiendo una lectura más libre de los textos— y la confianza en el trabajo interpretativo de los docentes (eliminando los estereotipos y presentando metáforas visuales que puedan disparar el sentido, abriendo la posibilidad de lo multívoco).

En ambos dispositivos, el contrato igualitario ubica al destinatario en un lugar de conocimiento y de aptitud para captar implícitos, ironías, referencias a cierta sofisticación estética o a una determinada biblioteca (en el sentido de Eco).

En cuanto a los signos escriturales, existe toda una codificación visual que funciona en los materiales impresos como las «pistas» identificadas para el lenguaje radiofónico. Estas codificaciones van desde la separación entre palabras, la identificación de párrafos (elemento ordenador del texto según Ledesma) y el agrupamiento en grupos de párrafos, las modificaciones del marginado a los efectos de que determinado contenido se entienda como incluido en el anterior, el uso de viñetas (incluso a distintos niveles), la incorporación de listados, el llamado de atención sobre determinado concepto con estrategias tales como las variaciones tipográficas o el subrayado, etc.

Los signos no-escriturales, por su parte, presentan una complejidad adicional para el análisis dada su heterogeneidad. Por esta razón, nos concentraremos en los **signos icónicos** (representan a su objeto principalmente por su similitud). Para la clasificación de estos se recurrió a la terna peirceana: **imagen, diagrama y metáfora**, aduciendo que cada modalidad representativa tiene su propia implicancia, básicamente si se considera los procesos cognitivos que propone.

A partir de esta tríada, hablamos de **imagen** cuando la similaridad de las cualidades de signo y objeto representado se da a partir de caracteres que le pertenecen a este último como *objeto sensible*. Consecuentemente la función del signo-imagen se constriñe a una mostración a partir del parecido óptico.

En los **diagramas** esta relación de similitud es de orden estructural: una semejanza entre las relaciones. Esta consideración le asigna un carácter mucho más dinámico y heurístico al diagrama, en tanto se trata de una

«estructura compleja que puede ser manipulada, de modo de hacer lo que Peirce llama “experimentos” sobre ella. (...) al ver y manipular el diagrama se aprende sobre las reglas de su construcción. De estas operaciones resulta un signo que muestra información implícita en el diagrama» (Legris; 2010: 7). Así como los diagramas hacen visible la información lógica, también son especialmente productivos ante la necesidad de cualquier otro tipo de visibilización: fenómenos, acciones, acontecimientos, cosas no accesibles a la simple observación, estructuras y procesos pueden volverse inteligibles.

En la **metáfora**, en cambio, se propone un paralelismo. El modo en que se establece la comparación no es el mismo que se da en una analogía, ni en un diagrama: la metáfora «no alcanza a demostrar una similaridad en las relaciones entre dos cosas, pero alude al *carácter representativo* de una cosa *por medio de* otra cosa que tiene similaridad a la primera *en algún sentido*» (Marafioti, 2004: 93). Las metáforas implican una importante actividad intelectual y de procesamiento de significados. Al emplear una metáfora, una sola expresión alberga dos pensamientos de cosas distintas, que están en juego simultáneamente (Nubiola, 2000), lo que constituye una actividad cognitiva compleja.

CONTRATO DE ESCUCHA

En cuanto a la relación que se mantiene con el destinatario en y a través del discurso, el contrato de escucha, no se puede establecer una categorización neta. Por tratarse de programas educativos, es claro que hay una vocación pedagógica, pero ello no implica que se incurra permanentemente en la oposición emisor omnisciente/receptor ignorante.

Se interpela a los docentes en un plano igualitario: «colega docente», «amigo docente», «nuestros colegas radioescuchas». Se lo incluye con preguntas: «le interesa, ¿verdad?»; «¿no es así, amigo oyente?» y con expresiones que dan cuenta del reconocimiento de un oyente atento y capaz: «Usted comprende la importancia, sería obvio explicarlo».

Intentan que se sienta identificado, por ejemplo, cuando en el micro 6 se refieren a cómo los errores los sorprenden, tal como les está sucediendo a

ellos. También se le reconoce capacidad e iniciativa: «Les dimos un ejemplo de cómo se puede usar la radio, pero estamos seguros que ud., colega docente, podrá aprovecharlas de muchas maneras más».

A los chicos se los interpela con respeto, el mismo que se percibe en sus personajes, cuando son protagonistas de las escenas.

Pero, en este transitar contradictorio, resulta llamativo que se mantenga el mismo formato y la misma estética para niños y adultos. Algunas escenas dramatizadas resultan infantiles para un público de docentes.

Entre un contrato pedagógico y uno igualitario, momentos en que los oyentes están obligados a intervenir para cerrar el mensaje conviven con otros en donde todo se explica y se hace obvio. Coexisten piezas que ponen a los oyentes en un lugar de conocimiento y de aptitud para captar implícitos (referencias culturales, por ejemplo) con otras que parecieran subestimar sus capacidades y aburren con diálogos forzados.

En los primeros programas se transmite un discurso muy vertical, con recetas, y en un diálogo desigual entre los protagonistas (locutor masculino que sabe, locutora que pregunta). Este tipo de relación no vuelve a aparecer en el resto del ciclo.

Sí se presentan con mucha claridad recursos que dan cuenta de que se conoce el dispositivo con el que se trabaja y se respetan sus reglas. Las repeticiones, la redundancia, la alternancia de voces son estrategias del emisor para que el oyente no se aburra, entienda y pueda seguir el hilo de los programas. Esto habla de un respeto por el receptor y lo ubica en un lugar, al menos, simétrico. Por otro lado, muchas veces se explicita que esas repeticiones son para que el receptor pueda entender y tomar nota.

También dan cuenta de una relación simétrica con la audiencia el reconocimiento de su capital cultural (con la inclusión de determinadas piezas musicales, donde es un plus conocerlas para cerrar el sentido, por ejemplo) y los esfuerzos por generar imágenes auditivas, a través de las dramatizaciones, narraciones y descripciones ilustradas con efectos, no siempre bien logradas, pero siempre presentes. La unisensorialidad de la radio obliga a este esfuerzo, porque ningún oyente —por más que esté

sentado en un aula— está obligado a escuchar con atención una voz que monologa durante muchos minutos. Hay que mantenerlo continuamente atento, apelando a la riqueza de posibilidades que presenta la radio, cuando está bien trabajada.

Uno de los puntos más importantes a tener en cuenta es el cumplimiento de las reglas del lenguaje radiofónico (Kaplún, 1978) en lo atinente al uso apropiado de las palabras. Por la fugacidad del mensaje, el oyente no puede volver la página atrás y esto implica también tener la precaución de no utilizar un vocabulario demasiado complejo sin su correspondiente *traducción*. Esto también hace a la construcción del contrato de escucha. Se considera al oyente si se redunda, se habla en un idioma accesible, se evitan las frases subordinadas, entre otras pautas. Aquí también el panorama es ambiguo, ya que en general se respetan estos criterios, pero resultan llamativos algunos momentos de redacción tan compleja, que hasta complica la labor de los locutores.

CONTRATO DE LECTURA

Si bien en el discurso verbal escrito también se evidencia una situación de «cierta» ambigüedad en relación a cómo se propone la relación con el docente, prima un contrato pedagógico. Algunas recomendaciones se repiten estrictamente a lo largo de todo el material (por ejemplo, que antes de la escucha hay que tener leída la Guía, como si al docente no le hubiera quedado claro la estructura y el funcionamiento del ciclo). Además, aquí el «sería obvio explicarlo» no se tiene en cuenta... como si la obviedad no fuera una condición suficiente, se explica igual. Esto puede tener relación con la diversidad de docentes inscriptos y la voluntad por parte del Centro Provincial de Tecnología Educativa de asegurar que todos tengan las mismas posibilidades de capacitación.

En líneas generales, la propia estructura del material se inscribe dentro de un contrato pedagógico «puro» desde el momento en que se le pauta al docente qué debe hacer antes, durante y después de la emisión. Dentro de esta estrategia, hay una diversidad de matices.

CONTRATO DE INTERPRETACIÓN DE SIGNOS VISUALES

Resulta llamativa la enorme modelización del texto, dada a partir de la puesta en página teniendo en cuenta lo limitado de los medios disponibles para la maquetación (máquina de escribir). Como veíamos en el análisis de los elementos gráficos, esta tecnología de composición gráfica no permitía ni cambios de familias tipográficas, ni de tamaño, ni utilización de caracteres bold, itálicas o versalitas. Con esa paupérrima disponibilidad de recursos tipográficos el material impreso se encuentra sobradamente «marcado»: jerarquías, inclusiones, continuidades, cambios de temas o de actividad, etc., pueden identificarse aún antes de la lectura propiamente dicha del texto. Un texto en el que la interpretación está completamente orientada.

Sí se requiere de un receptor más atento, más entrenado o al menos más motivado en relación a la legibilidad, ya que, en variadas ocasiones, la baja calidad de impresión, sumada al escaso grosor del papel hace que la tinta del reverso compita con la del frente provocando una especie de sombra.

En cuanto a la utilización de imágenes, estas en general no aportan a la interpretación del texto, ni conllevan información adicional. Se presentan como ilustraciones que acompañan tal o cual tema, que en la mayoría de los casos podrían no estar, pero que tampoco lo embellecen. Esta consideración va más allá de la tecnología de producción. Las ilustraciones podrían ser realizadas por niños, como si estarían dando cuenta de una estética de lo escolar, vinculada a lo infantil (recordemos que los impresos no están destinados a los alumnos sino a los docentes).

Los diagramas abundan, especialmente en forma de cuadros con contenido textual, y cumplen una función pedagógica clara, en general como contrapunto de lo efímero de lo sonoro: el diagrama pauta relaciones y las fija en el espacio. El ojo, analítico, compara los bloques ordenados pudiendo ir y venir las veces que sea necesario.

Todas estas características pueden vincularse a un contrato pedagógico: en las imágenes no hay remisiones gráficas o guiños que pudieran requerir de un ojo más refinado. Los reenvíos pueden considerarse estereotipos. Y en los diagramas, al que se recurre con frecuencia, es poco el margen del lector

para producir algo propio: si hay que completar, las líneas y los espacios están pautados, no se supone que sea una actividad libre, sino más bien acorde a una metodología reproductiva y que, en consecuencia, tiene una única respuesta correcta.

El lugar para la dispersión del sentido, la metáfora, que permitiría una lectura más independiente, más rica, que conecte lo nuevo a lo que trae el docente, prácticamente no aparece. Si tenemos en cuenta la idea de Laplantine y Nouss (2007) de la metáfora como desvío, abriendo el sentido en lugar de clausurarlo, puede entenderse esta reticencia: la idea no es disparar interpretaciones sino homogeneizar y asegurar una interpretación con un grado de previsibilidad importante.

Cuando la radio iba a la escuela

Si bien en el presente análisis tomamos solamente una edición del ciclo (1979), *La radio va a la escuela* se desarrolló durante 7 años llegando a cubrir prácticamente todo el territorio provincial. Con una estructura técnica muy lejana a las posibilidades actuales para la producción de los programas radiales y con una mínima calidad de impresión para los fascículos que se entregaban por correspondencia, constituyó una experiencia sumamente valiosa, sobre todo en relación a lo radiofónico y a la interrelación multimedial establecida.

Nos interesa destacar que —más allá de algunas observaciones como las esgrimidas— el abordaje de la radio educativa es digno de ser rescatado en este presente donde, a pesar de la existencia de tecnologías que facilitan la tarea, la especificidad de lo radiofónico no siempre es tenida en cuenta. Del mismo modo, cómo se proyecta la relación entre lo radiofónico y el impreso da cuenta de la consideración hacia las características de los lenguajes comunicacionales y su vinculación a los sentidos a los que se dirige (racionalidad/emotividad y estabilidad/fugacidad).

El ciclo puso en sintonía a docentes y alumnos de las escuelas primarias, homogeneizando posturas teóricas en un momento en que para el Ministerio de Educación esto era una necesidad acuciante, transmitiendo informaciones

y nuevos modos y estrategias pedagógicas a personas que se encontraban muy alejadas de los centros poblacionales. Fue una experiencia ambiciosa, que no solo hizo que la radio entrara a la escuela, ni solo abogó por enseñar un cierto tipo de «escucha», también produjo un diálogo muy pautado entre los medios y la educación formal y compuso una propuesta entrelazando dos planos que solemos separar: una experiencia a distancia combinada con la presencialidad, y ambas al mismo tiempo.

Notas

1. En mayúscula en el original.

Bibliografía

- ALONSO, Fabiana (2009). *El combate ideológico en la educación pública santafesina: 1976-1983*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- ARNHEIM, Rudolf (1979). *Rundfunk als Hörskunst*. Munich: Carl Hanser Verlag. Traducción de Manuel Figueras Blanch (1980). *Estética Radiofónica*, Barcelona: Gustavo Gilli.
- BALSEBRE, Armand 1996 (1994). *El lenguaje radiofónico*, Madrid: Cátedra.
- EISNER, Elliot (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- KAPLÚN, Mario (1978). *Producción de programas de radio*. El guión. La realización. Quito: Ciespal.
- KAUFMANN, Carolina (Dir.) (2001). *Dictadura y Educación*. Tomo I: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983). Madrid: Miño y Dávila.
- KUCHEN, Regina y Lea Lvovich (2012). «Dispositivos comunicacionales/educativos. Pensar los lenguajes desde los sentidos». Ponencia presentada en: *COMEDU, Congreso de Comunicación / Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social*, Universidad Nacional de La Plata.

LAPLANTINE, François y Alexis Nouss (2001). *Métissages*. De Arcimboldo à zombi. Paris: Pauvert Département des Éditions Fayard. Traducción de Víctor Goldstein (2007). *Mestizajes*. De Arcimboldo a zombi. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LE BRETON, David (2007). *El sabor del mundo*. Una antropología de los sentidos. Buenos Aires: Nueva Visión.

LEDESMA, María del Valle (2010). «El giro icónico». En Primer simposio internacional interdisciplinario *Aduanas del Conocimiento La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario*. Córdoba: 8 al 10 de noviembre de 2010.

LEGRIS, Javier (2010). *El «cinematógrafo del pensamiento»*. Peirce y la naturaleza icónica de la lógica. IV Jornadas «Peirce en Argentina». Grupo de Estudios Peirceanos en Argentina y Centro de Estudios Filosóficos «Eugenio Pucciarelli» de la Academia Nacional de Ciencias. Buenos Aires, 26-27 de agosto de 2010.

LVOVICH, Lea (2009). *Lo radiofónico. Aportes al estudio de sus potencialidades*. Tesis de la Maestría en Diseño de Estrategias de Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario.

MACHADO, Arlindo (2002). «El cuarto iconoclasmo». En: *Revista Diálogos de la Comunicación* N° 64, pág. 51-63. Felafacs, 2002.

MARAFIOTI, Roberto (2004). «Gramática semiótica». En: *Charles S. Peirce: El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Biblios.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1957). *Fenomenología de la percepción*, México: Fondo de Cultura Económica.

NUBIOLA, Jaime (2000). «El valor cognitivo de las imágenes». En: Pérez-Illzarbe, P. y R. Lázaro (eds.) *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores*. Cuadernos de Anuario Filosófico N° 103, Pamplona.

ONG, Walter (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

SAMARA, Timothy (2002). *Making and Breaking the Grid: A Graphic Design Layout Workshop*. New York: Rockport Publishers. Traducción de Mela Dávila (2004) *Diseñar con y sin retícula*. Barcelona: Gustavo Gili.

PARRET, Herman (1995). *De la semiótica a la estética. Enunciación, sensación, pasiones*. Buenos Aires: Edicial.

SIMONE, Raffaele (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

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

Datos de autores

Regina Kuchen | Argentina

Coordinación del Área Gráfica del Centro de Producción en Comunicación y Educación y miembro del equipo docente del Taller: Gráfica I. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina. Participación en Proyectos de Investigación. Dirección de Proyectos de Innovación Pedagógica e Incentivo a la Docencia, Proyecto de Extensión Universitaria y Proyecto de la Convocatoria Universidad, Diseño y Desarrollo Productivo de la SPU, de prácticas curriculares y tesis de grado.

E-mail: rkuchen@hotmail.com

Lea Lvovich | Argentina

Profesora adjunta a cargo del Taller: Audio I, integrante del equipo del Taller de Especialización II: Audio y de la Agencia Radiofónica de Comunicación del Centro de Producción en Comunicación y Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina. Participación en Proyectos de Investigación y Extensión y en dirección de prácticas curriculares y tesis.

E-mail: leaviajera@hotmail.com

Acerca del artículo

El artículo surge del informe final de la Investigación «Historia de la educación a distancia en Santa Fe y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos», dirigida por María Teresa Watson y co-dirigida

por Gabriela Bergomás, desarrollada en la UNER en el marco del Programa de Investigación Cooperativo entre Universidades Públicas «Historia de la Educación a Distancia en Argentina: un abordaje de la segunda mitad del siglo xx desde las Universidades públicas».

Fecha de recepción: 12/06/2018

Fecha de aceptación: 18/09/2018