

DISCURSOS SOBRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA

Fabiele Stockmans De Nardi
Universidade Federal de Pernambuco
Mizael Inácio do Nascimento
Universidade Federal Rural de Pernambuco

RESUMO

El 24 de abril de 2020 se lee en uno de los titulares de la BBC en línea¹: “Coronavirus: 4 países de América Latina que lograron aplicar estrategias exitosas de educación a distancia ante la pandemia”. En el texto se comenta que, según el Banco Mundial, tenemos en América Latina algo que califican como **“pobreza de aprendizaje”**, lo que requiere una transformación de nuestros sistemas educativos. Aparece, entonces, una cuestión: **“¿Qué pasó con esta región ya rezagada cuando el coronavirus obligó a implementar de forma rápida una estrategia de educación masiva a la distancia?”** La respuesta a esta interrogante viene con la indicación de Uruguay, México, Colombia y Chile que se destacan por la inversión en **políticas públicas de conectividad y desarrollo de televisiones educativas**. En este trabajo tomamos los comentarios mencionados como el punto a partir del que vamos a preguntarnos sobre las formas de pensar la educación, el aprendizaje y las prácticas de lecto-escritura en materialidades distintas. Buscamos comprender qué discursos y políticas se entremezclan en declaraciones como las que mencionamos y los reflejos que tienen en un modo de pensar la educación. En este trabajo aparecen algunas ideas iniciales de un proyecto más amplio que empezamos a diseñar y que, entre otras cuestiones, se ocupará de analizar el discurso sobre la EaD en América Latina en tiempos de pandemia. **Nos preguntamos, por ejemplo, sobre los sentidos de educación, educación a distancia, aprender en casa que aparecen en los referidos textos y qué nos dicen sobre la relación entre las políticas y las prácticas educativas, y entre educación, familia y Estado**. Este trabajo se orienta desde la perspectiva del Análisis del Discurso pecheuxtiano, teoría materialista de los sentidos producidos por los discursos en el conjunto de prácticas sociales a las cuales están vinculados los sujetos.

¹ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52375867>

Palabras-clave: Análisis del Discurso; EaD en América Latina; Prácticas educativas.

La llegada de la pandemia y el consecuente cierre de las instituciones educativas hizo proliferar un sinnúmero de discursos sobre las actividades remotas y la educación a distancia como una forma de que se mantuvieran en actividad escuelas, niños, profesores. “No pueden estar, los niños, sin educación, aunque estén sin escuelas; no pueden estar los profesores sin trabajar, una vez que siguen cobrando sus sueldos; no pueden pagar los padres por un “producto” que no van a recibir etc”... Esos y otros comentarios era lo que se leía/escuchaba a todo momento en el noticiario, en las conversaciones de WhatsApp en los análisis ‘profundísimos’ que se proliferan en las *redes* en estos tiempos en que todos se auto intitulan expertos sobre todo.

Hay muchas cosas sobre las que uno puede preguntarse sobre los referidos comentarios (y tantos otros que escuchamos): qué significa estar en pandemia, por ejemplo, y mantenerse en actividad, pero vamos a preguntarnos, en este artículo, por los sentidos sobre la educación. Entre tantas preguntas que se pueden proponer, algunas nos orientaran en la escritura de este artículo (y ojalá podamos ensayar una respuesta a ellas): ¿Qué es educar? ¿Qué es la educación? ¿Puede la educación ser un ‘producto’? ¿Por qué pagamos por la educación? ¿Qué significa educación a distancia?

Hace unos días, en un documental sobre la operación Pedro Pan, que se llevó a cabo en Cuba en el período post revolución, se comentaba que los sectores más abastados de Cuba, durante el período post revolución, esperaban por muchos cambios, pero no esperaban que los dirigentes del país volvieran totalmente pública la educación. Fue sorprendente para muchos, se decía en el doc, que eso pudiera pasar, sorprendente y seguramente asustador, decimos nosotros, porque quizá se haya naturalizado hace tiempo la idea de que reciban educaciones muy distintas los distintos “sectores” de la

sociedad², y seguramente siempre hubo formas de garantizar que recibieran lo “mejor” los que más pudiesen pagar por ese “producto/servicio”.

Todas estas cuestiones, nos parecen, están entrelazadas en un modo de pensar la educación y la relación entre el Estado y la educación. Cuando en el artículo que mencionamos en el resumen de este trabajo leímos el término “pobreza de aprendizaje” para definir a lo que resulta de la educación formal en América Latina, empezamos a preguntarnos qué eso significa y a qué discursos se vincula.

La expresión la utiliza el Banco Mundial en sus textos sobre la educación en América Latina para definir, según los indicadores del Banco Mundial y Unesco, las dificultades que tienen los niños de 10 años que viven en la región - observadas a partir de un conjunto de pruebas internacionales -, de demostrar sus habilidades de lecto-escritura. La información es que mitad de los niños en esa franja etaria no puede leer y entender un texto corto, y la conclusión es que importa considerar eso porque se trata de un problema que “frena las perspectivas de crecimiento de los países”. Se comenta en el texto: “Sin fundamentos sólidos en lecto-escritura, los niños y los jóvenes no pueden prosperar más adelante en la escuela o en el lugar de trabajo, ya que carecen de las habilidades y el capital humano que necesitan para impulsar sus carreras y sus economías³”.

La relación entre capital (humano), lectura, crecimiento, carreras, economía, productividad es algo que llama la atención en una forma de decir el aprendizaje para caracterizarla como “pobre”, construyendo un camino que apunta de un aprendizaje pobre para una pobreza de crecimiento, sin que se vuelva atrás para preguntarse sobre las condiciones del aprendizaje y la relación entre la educación y el aprendizaje en el contexto en análisis, tampoco sobre qué tipo de crecimiento es ese que se busca y quiénes definen los aprendizajes más o menos adecuados y los “eficientes” que pueden ser las

2 En su obra *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Althusser (1995), cuando trata de la escuela como uno de los aparatos ideológicos del Estado, comenta que, en el sistema capitalista, la escuela suele servir para la reproducción de calificación, que funciona como parte de los modos de reproducción de la fuerza de trabajo. En uno de los fragmentos de su texto, observa la forma desigual en que se construye la relación entre el sistema educativo y los sujetos, garantizando que cada uno reciba solamente lo necesario para seguir actuando en conformidad con el lugar social que ocupa (que debe ocupar o seguir ocupando, podemos decir): “[...] uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc.” (ALTHUSSER, 1995, p. 58)

3 <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/10/21/pobreza-aprendizaje-latinoamerica-caribe>

pruebas estandarizadas que miden los referidos aprendizajes. ¿Cuál es la perspectiva a partir de la que se estandariza algo? ¿Puede la educación ser estandarizada?

Retomando la afirmación anterior de que la carencia de habilidades en lecto-escritura por parte de los niños y jóvenes “frena las perspectivas de crecimiento de los países”, defendemos que, desde la perspectiva teórica aquí asumida, no se trata la lectura y la escritura de simples habilidades, sino de prácticas que se constituyen en un proceso. Eso porque, en el marco teórico del Análisis del Discurso, la lectura representa un trabajo simbólico en el espacio abierto de significación en que distintas posibilidades de interpretación coexisten y dan origen a la pluralidad de lecturas, es decir, la posibilidad de leerse un mismo texto de maneras diversas, ya que hay una historicidad que constituye tanto el texto cuanto el sujeto-lector, y el proceso de lectura se produce en condiciones determinadas por un contexto sociohistórico. Esa perspectiva, sin embargo, no parece alinearse con la que rige las actividades digitales propuestas por el Ministerio de Educación de Chile, a través de la herramienta **Aprendo en línea**, en la que se toma la práctica de lectura como un “recurso tradicional”, como se puede ver en la descripción de uno de sus objetivos:

Aprendo en línea ¿Qué información necesitas?

Yo Aprendo+ busca apoyar el desarrollo de los estudiantes de 1° básico a 4° medio, a través del aprendizaje en línea.

Yo **Aprendo+** invita a los estudiantes a explorar y aprender sobre el tema de su interés mediante una gran variedad de recursos de variadas fuentes: videos, simulaciones, cursos online, interactivos, lecciones completas, apps, entre otros. También hay recursos más tradicionales como actividades, experimentos, lecturas y libros recomendados.

Inicio > Innovación > Líneas de Innovación > Plan de Lectoescritura DigitalInicio > Priorización Curricular Compartir

Plan de Lectoescritura Digital

¿Sabes cuáles son todas las habilidades y competencias que se desarrollan cuando lees un libro? La lectura es una puerta a un mundo de entretenimiento y también de conexiones con experiencias, conocimientos y creación. ¡Un total disfrute! Por eso ponemos a tu disposición una serie de planes lectores que complementan los libros disponibles en Biblioteca Digital Escolar. Esta es una herramienta que apoya el trabajo de los docentes, apoderados y estudiantes, dentro y fuera del aula, en esta aventura de leer.

competencias, como definido en el **Plan de Lectoescritura Digital**, y a partir de las cuales se valora el aprendizaje como “pobre” con base en el desempeño del conjunto de pruebas internacionales.

A lo referente a la escritura, esta práctica es tomada en el referido Plan no como una práctica social, un lugar de toma de posiciones en el discurso, un lugar de actualización, estabilización/desestabilización de los sentidos, sino como un momento creativo, una práctica modelar con un guion preestablecido que debe ser seguido. Es un modelo, a nuestro ver, que no tiene en cuenta la posición enunciativa del sujeto y “la cuestión de la constitución del sentido [que] se junta a la constitución del sujeto, y no de modo marginal (por ejemplo, en el caso particular de los ‘rituales’ ideológicos de la lectura y la escritura, sino el interior de la propia ‘tesis central’, en la figura de interpelación” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 153-154 - traducción nuestra). Eso resulta del hecho de que toda enunciación se vincula a una red de formaciones discursivas y memorias discursivas, que permiten comprender que los

Después de la lectura:

Reflexión

La novela muestra lo que sienten y piensan varios personajes. Elige a uno de ellos y elabora un análisis escrito acerca de su personalidad, basándote en el texto. En tu análisis, debes contestar las siguientes preguntas:

¿Por qué piensas que este personaje es así?

¿Qué lo ha llevado a ser de esa manera?

¿Piensas que la vida va formando nuestra personalidad o esta viene definida desde que se nace?

Momento creativo

A partir de lo reflexionado anteriormente, piensa acerca de cómo lo que vivimos influye en nuestra personalidad. Puedes usar las siguientes preguntas para guiarte:

¿Podemos cambiar de personalidad?

¿Si viviéramos otra vida distinta a la que vivimos, seríamos distintos? ¿En qué? ¿Por qué?

Imagínate que tuvieras que presentar estas respuestas en una mesa de discusión, ¿qué dirías? Escribe tus ideas principales y las respuestas a las preguntas anteriores.

prácticas que legitima discursos sobre la existencia de una “pobreza de aprendizaje” y las coloque no como procesos constitutivos y necesarios de un sujeto socio-históricamente determinado, sino como prácticas que deben atender a los intereses mercantiles.

De igual modo, el programa de EaD del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, por medio de su **Directiva nº 5**, presenta las “orientaciones para la adquisición y reproducción de recursos y material para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa, durante la emergencia sanitaria por COVID-19”[3], cuya selección de recursos educativos se constituye en un listado orientador del trabajo en casa y que tiene por objetivo “el desarrollo de las de las habilidades que más se necesitan en este momento para preservar la vida y motivar aprendizajes que permitan encontrar, en medio de esta situación, oportunidades para crecer, aprender, conservar sus metas y salir fortalecidos de esta experiencia”[3]. A modo de ejemplo, seleccionamos el guía destinado a la **Básica Primaria** que, desde nuestro punto de vista, se acerca a una práctica convencional de EaD que tiene como característica orientadora el autoaprendizaje, según la cual, se les facilita a los estudiantes el material con instrucciones que involucran contenidos y actividades para que, al cabo, él elabore una producción individual. Es el material didáctico el responsable por construir y mediar el aprendizaje de base instruccional. La instrucción unidireccional es el centro del proceso y el sujeto aprende solitario y en su tiempo, y el material didáctico estático tiene un papel muy importante, según Santos (2009).

1.2. Básica primaria

Transitando por el saber: es un Modelo Educativo Flexible que busca facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje para ser desarrollados en casa. Este material favorece la construcción de bases sólidas en el desarrollo integral de los niños y niñas y el fomento de su autoestima, tan necesarias para alcanzar sus sueños y para afrontar los diversos retos de la vida. Por eso, el modelo enfatiza principalmente en la construcción personal e involucra a la familia como base fundamental del acompañamiento.

Las actividades seleccionadas para cada grado privilegian el aprendizaje mediante el saber hacer y el aprender a aprender. Cada actividad incluye: el tema; una situación, caso o desafío; preguntas; y el espacio para la solución. El material contiene guías por ciclo y área, así:

Grado	Áreas
Primero, Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto	Lenguaje
	Matemáticas
	Ciencias sociales
	Ciencias naturales
	Artística
	Tecnología
	Emociones
	Educación religiosa

En este modelo de EaD, aun siguiendo las reflexiones de la autora, los aprendientes interactúan con el diseño y materiales didácticos sin co-crear, juntamente con sus colegas y profesores, el conocimiento, dado que, en esta modalidad, los conceptos de autoaprendizaje y autoestudio son privilegiados y el aprendizaje colaborativo no se vivencia por el aprendiente. Como consecuencias, la interlocución, cuando hay, se da solamente entre profesor/alumno y alumno/profesor, y la construcción de autoría por parte del alumno no se realiza, puesto que no se trata de situaciones de aprendizaje que incentivan el cuestionamiento, invención, creación y verificación de hipótesis.

Por otra parte, la **educación en línea**, que dista de ese modelo de EaD, se caracteriza por ser un “conjunto de acciones de enseñanza-aprendizaje o actos de currículo mediados por interfaces digitales que potencian prácticas comunicacionales interactivas e hipertextuales” (SANTOS, 2009, p. 5663). Además del autoaprendizaje, ese modelo permite la interactividad y el aprendizaje colaborativo. El alumno aprende con el material didáctico y en una relación dialógica con otros sujetos involucrados - profesores, tutores y otros alumnos, por medio de procesos de comunicación síncronos y asíncronos.

Teniendo en cuenta esas consideraciones y la descripción de los objetivos asumidos por el Plan Ceibal, que orienta con tecnologías las políticas educativas uruguayas, no nos parece forzoso asumir que ese modelo, según el cual el ambiente virtual funciona como espacio de interlocución, donde los sujetos producen sentidos en un proceso de autoría y co-creación, es responsable por llevar al Uruguay al primer puesto entre los cuatro países



The screenshot shows the top portion of a web browser displaying the URL <https://www.ceibal.edu.uy/es/crea>. The navigation bar includes the Plan Ceibal logo, a dropdown menu for 'Innovación educativa', another for 'Sobre nosotros', and a third for 'Soporte y consultas', along with a search icon. Below the navigation bar, the heading 'CREA' is displayed in large, bold letters. To the right of the heading are three circular icons: a printer, a Twitter bird, and a Facebook 'f'. A horizontal bar with a rainbow gradient is positioned below the heading. The main content area contains three paragraphs of text describing the CREA platform as a virtual learning environment, its use for academic purposes, and its role as a social network for educators.

CREA

A la manera de una red social, en la que cada miembro tiene su blog personal y puede realizar comentarios a través del muro, esta plataforma es un entorno virtual de aprendizaje que permite gestionar cursos, crear o compartir materiales didácticos para las/os estudiantes y trabajar en grupos. El uso de CREA complementa la educación presencial con la virtual y facilita de esta forma el desarrollo de propuestas pedagógicas mixtas.

En su área privada de uso académico, la/el docente puede desarrollar sus clases curriculares, proponer tareas y realizar el seguimiento de calificaciones de sus estudiantes. CREA centraliza las herramientas, aplicaciones y contenidos que la/el docente desee trabajar con la clase.

Como red social educativa, CREA facilita el intercambio a través de grupos de trabajo y actualizaciones de estado a nivel de centro de estudios, curso y grupo. A través de estos grupos, creados por las/os usuarias/os, las/os docentes pueden interactuar entre sí, independientemente del centro o subsistema al que pertenezcan. Estas conexiones facilitan el trabajo colaborativo, la difusión de experiencias o materiales y la planificación en conjunto.

CREA trasciende el uso del repositorio de contenidos y tareas para transformarse en una comunidad de aprendizaje, colaboración e intercambio.

mencionados por el Banco Mundial.

Sin embargo, en todos esos modelos “exitosos”, aún persisten brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital, lo que tiene profundas implicaciones en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones; aún persisten brechas considerables entre lo urbano y lo rural – en 2016, por ejemplo, alrededor del 42% de las personas que vivían en zonas urbanas tenían acceso a internet en el hogar, mientras en zonas rurales el porcentaje de los que tiene acceso a internet es de solo un 14% – según comprobó el informe del CEPAL-UNESCO de 2019. A esos datos se suma también una desigualdad que se despliega y se multiplica: niños y jóvenes (entre ellos muchos migrantes que viven en viviendas paupérrimas) intentan adaptarse a las clases virtuales sin contar con internet, computadora ni espacio para sentarse o leer. Además, las mujeres – que, en su gran mayoría,

son las responsables de acompañar a los hijos en sus actividades remotas – deben compatibilizar el trabajo remoto con las tareas domésticas, el cuidado a los hijos y a los enfermos. A eso también se le deben sumar las desigualdades económicas, de formación y de acceso por que pasan las familias y que deben, aun así, asumir el papel del Estado en el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en los hogares.

Ese mismo informe también nos ayuda a pensar la designación del aprendizaje como siendo “pobre”, usada por el Banco Mundial, o sea, tal calificación no tiene en cuenta que solamente un tercio de los estudiantes que participaron del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) contaba con un *software* educativo en el hogar en comparación con más de la mitad de los estudiantes de los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), lo que significa pensar que “en general, los estudiantes de la región disponen de menos equipamiento que los estudiantes de los países de la OCDE y, aunque la mayoría de ellos cuentan con conectividad, todavía existe un grupo considerable de estudiantes que están completamente excluidos, en especial en los países con menos recursos” (CEPAL, 2020, p. 5). En otros términos: significa pensar que dicha “pobreza de aprendizaje” ocurre porque hay entre los países una antigua y perpetrada iniquidad estructural y que para solucionarla no basta constatar lo obvio y calificarlo, sino promover la equidad de acceso a un derecho social de todos, y no concebirla un producto, como viene siendo tratada la educación.

Esta constatación nos remite, ineludiblemente, a dos consideraciones: la primera, según el punto de vista pecheuxtiano, de que “la lucha ideológica de clases es una lucha por el sentido de las palabras, expresiones y frases, una lucha vital para cada una de las clases que se confrontan a lo largo de la historia” (PÊCHEUX, 1997, p. 273 - traducción nuestra), consideración a partir de la cual se concluye que es fundamental analizar estas “brechas” desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de condiciones que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar. La segunda se basa en la reflexión milneriana según la cual “una locución, trabajada por el equívoco, es al mismo tiempo, ella misma y una otra”

(MILNER, 1987, p. 13 - traducción nuestra), es decir, en ese tejido discursivo en el que se inscribe dicha designación el equívoco se instala y produce el astillamiento de la univocidad del sentido pretendido, abriendo brechas para que otros sentidos en ella se instauren, como por ejemplo, la necesidad de que políticas de promoción de un acceso más igualitario a la tecnología comiencen por reconocer estas diferentes dimensiones que estructuran las desigualdades sociales en la región y trabajar intencionalmente para revertirlas. Además, el equívoco también nos revela una posición-sujeto adherida a un discurso mercantil de la educación y que, para tanto, se utiliza de un modelo/deseo que busca incesantemente estandarizar la educación. Eso porque el equívoco desnuda la verdad del sujeto que enuncia, denunciando, a la vez, la posición ocupada por él en el discurso y la formación discursiva en que se inscribe su decir para producir sentidos.

Por lo mismo, el enunciado aquí puesto en evidencia - “pobreza de aprendizaje” -funciona como “una verdad” que justifica el argumento de que se hace necesario una transformación en el sistema educativo latinoamericano. En base a esa afirmación, observamos que la verdad del sujeto es hablada por la lengua que materializa sus formaciones ideológicas y los discursos otros en los cuales él se apoya para legitimar su decir. Ahora bien, desde el punto de vista teórico aquí adoptado, defendemos una lengua no-toda y un sujeto fragmentado que nos permiten, por consecuencia, afirmar que esa verdad se presenta también como no-toda porque, así como la lengua, ella atinge lo real, que se presentifica en toda discursividad, siempre invadida por el no-sentido y por el interdiscurso, en su forma heterogénea y contradictoria, caracterizándose, por tanto, como un ritual siempre con fallos. El alzamiento por esa verdad, con todo, ignora lo real de la verdad, es decir, el no-todo de la verdad, dado que “las palabras, expresiones, proposiciones, etc. cambian de sentido según las posiciones sostenidas por aquellos que las emplean” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 160).

Bajo esta perspectiva, por una parte, asumimos con CEPAL-UNESCO (*Ibidem*) que las formas de acceso disponibles son diversas y complejas, lo que implica que no es suficiente tener acceso a Internet, porque no todas las modalidades ofrecen las mismas oportunidades de uso y aprovechamiento, ya que estas también dependen en gran medida de la calidad de la conexión y el tipo de dispositivo, lo que requiere un fortalecimiento del acceso real de las

poblaciones más vulnerables. Por otra, entendimos que importa considerar que los discursos a partir de los que se designan la educación y el aprendizaje desde una perspectiva de estandarización y homogenización colaboran a producir sobre los sujetos y sus aprendizajes un efecto de distinción bajo la imagen de equidad, justo por seguir construyendo la idea de que hay un lugar (y solo uno) a partir del que se puede medir qué y cómo deben aprender los sujetos.

Referencias

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. In: **Informe COVID-19 - CEPAL-UNESCO**, 2020. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2020. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf. Acesso em: 15 de set. de 2020.

MILNER, J. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NASCIMENTO, M. I. Gestos de autoria na produção escrita em espanhol de alunos intercambistas: **efeitos da subjetivação na/pela língua do outro**. 2020. 251f. Tese (Doutorado em Letras) - PPGL, UFPE, Recife, 2020.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975]1995.

PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. B.S. Mariani et. al. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975]1997, p. 311-318.

SANTOS, E. Educação *online* para além da EaD: um fenómeno da cibercultura. In: **X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA**, 2009. Actas... Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 14 de jul. de 2020.

ZANATTA, K.; DIAS, M. **Operação Pedro Pan**. Veiculada pelo Canal Curta.