

REVISTA LATINOAMERICANA

COMEDHI

RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia

ISSN 2684 - 0103
Diciembre de 2023
Año 5 N° 5

“INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD EN PROCESOS INTERDISCIPLINARIOS
EN COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E HISTORIA”



PUBLICACIÓN ANUAL DE LA RED COMEDHI

Correspondencia, información, canjes y suscripciones:

Calle Sol de Mayo 420. Torre La Niña.
Piso 10º . Dpto. "B". CP: 5003.
Provincia de Córdoba. Republica Argentina.

Móvil: 54 351 5 745455.

WEB DE LA RED LATINOAMERICANA COMEDHI:

<http://www.redcomedhi.com.ar>

CORREO ELECTRÓNICO DE LA RED LATINOAMERICANA COMEDHI:

redcomedhi@redcomedhi.com.ar

WEB DE LA REVISTA LATINOAMERICANA EN COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E HISTORIA:

<http://www.redcomedhi.com.ar/revista>

CORREO ELECTRÓNICO DE LA REVISTA LATINOAMERICANA:

revistacomedhi@redcomedhi.com.ar

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen los lineamientos de la Revista latinoamericana en comunicación, educación e historia. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.



REVISTA LATINOAMERICANA

COMEDHI

RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia

ISSN 2684 – 0103

**REVISTA LATINOAMERICANA EN COMUNICACIÓN,
EDUCACIÓN E HISTORIA**

**Año 5. N° 5
Diciembre 2023**

**Innovación y creatividad en procesos
interdisciplinarios en comunicación, educación
e historia**



STAFF

DIRECTORA

Dra. Reneé Isabel Mengo

DIRECTOR ADJUNTO

Esp. Pablo Rubén Tenaglia

COORDINADOR GENERAL

Dr. Hugo Ignacio Pizarro

EDITOR DE NÚMERO INVITADO

Dra. Tania Rodríguez Alonso

COORDINACIÓN DE REFERATOS

Lic. Santiago Atehortua Morales

COORDINACIÓN DE DISEÑO

Lic. María Cristina Villagra
Lic. Nixon Yamid Rodríguez Baquero

MAQUETACIÓN Y DISEÑO INTERIOR

Est. Daniela Vergara Gracia

PROGRAMACIÓN DE SISTEMA

Esp. Cristian Gabriel Zabala
Téc. Alejandro Cordero Gabrielli

GESTIÓN DE SOFTWARE OJS

Lic. Ismael Verde
Esp. Marcela Gómez

FOTOGRAFÍA DE TAPA

Fotografía diseñada por freepik/DilokaStudio

GESTIÓN DE CONTENIDOS Y ADMISIÓN

Lic. Esmeralda Gaiteri

CORRECCIÓN DE ESTILO

Lic. Francisco Rosa
Lic. Darío Dambolena

DISEÑO DE TAPA

Est. Daniela Vergara Gracia

PLATAFORMA DIGITAL

Mgter. Mariana Dallera
Est. Daniela Vergara Gracia

ARTE Y GESTIÓN DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES

Mgter. Camilo Cornejo Perdomo
Lic. Mariano Clobas Maggi

TRADUCCIONES

Dra. Julia Martínez (Inglés)
Dr. Nuno Manna (Portugués)



RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia

CONSEJO EJECUTIVO

Dra. Renée Isabel Mengo (UTN-UNC. Argentina); Esp. Pablo Tenaglia (UNC. Argentina), Lic. Darío Dambolena (UNQ-UCC. Argentina), Mgtr. Jorgelina Chale (UCU-UNR. Argentina), Dr. Hugo Ignacio Pizarro (UNC. Argentina), Esp. Cristian Gabriel Zabala (UNC. Argentina), Prof. Rosa Liliana Vargas (UNC. Argentina), Mgtr. Mariana Dallera (UPC. Argentina), Dra. Maisa Jobani (UPC-UNC. Argentina).

CONSEJO ACADÉMICO

Dr. Alejandro Álvarez Nobell (Univ. Málaga. España), Dra. Carla Avendaño Manelli (UNVM. Argentina), Dr. Enrique Bambozzi (UNC-UPC. Argentina), Dra. Rosa Medina Borges (Univ. de La Habana. Cuba), Dra. Mariela Parisi (UNC. Argentina), Dr. Pablo Ponza (CONICET-UNC. Argentina), Dra. Ana Brizet Ramírez-Cabanzo (UDF-JC. Colombia), Dra. María Helena Ramírez (Univ. Área Andina. Colombia), Dra. Alicia Servetto (UNC. Argentina), Mgtr. Antonio Sillau Perez (Univ. Piura. Perú), Dr. Bruno Sousa Leal (UFMG. Brasil), Mgtr. Víctor Joel Echeverría (REDIEEM. México), Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paulamtro (Univers. Estadual de Maringá. Brasil), Raúl Vargas Segura (REDIEEM. México).

PARES EVALUADORES / REFERATOS Nº 5:

Mgtr. Anna María Brunás (Universidad Nacional de Catamarca. Argentina), Dra. Patricia Cristina Guzmán (Universidad Nacional de Rosario. Argentina), Dra. Laura Valdemarca (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina), Dra. Dafne García Lucero (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina), Dr. Eduardo Escobar (Universidad Nacional de La Rioja. Argentina), Dra. María Helena Ramírez Cabanzo (Fundación Universitaria Área Andina. Colombia), Lic. Arturo Moya (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina), Mgtr. Ana Andrada (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina), Dra. Tadiana Guadalupe Escorcía Romero (Universidad del Bosque. Colombia), Dr. Horacio Ademar Ferreyra (Universidad Católica de Córdoba. Argentina), Dra. Maisa Jobani (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina), Dra. Rosa Medina Borges (Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Cuba), Prof. Carlos Carvalho (Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil), Dra. Sônia Caldas Pessoa (Universidad Federal de Minas Gerais. Brasil), Dra. Cecilia Pérez (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina), Dr. Bruno Sousa (Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil), Dra. Carolina Tramallino (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Dr. Phellipy Pereira Jacome (Universidad de Minas Gerais. Brasil).



04 STAFF

Revista Latinoamericana en Comunicación,
Educación e Historia.

08 EDITORIAL

TENAGLIA, Pablo
(Córdoba, Argentina)
Director Adjunto Revista Latinoamericana
COMEDHI

13 EDITOR DE NÚMERO INVITADO

RODRIGUEZ ALONSO, Tania
(Toluca, México)
Editora de Número Invitada

16 RED LATINOAMERICANA COMEDHI

Fundamentación - Objetivos - Líneas de Acción

20 DESAFÍOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA REINVENCIÓN

LUNAD ROCHA, Eugenia y STANCATO, Candelaria
(Córdoba, Argentina)



34 DO ARBÍTRIO A SOLIDARIEDADE: A HISTÓRIA DOS VALORES REPUBLICANOS EM MINAS GERAIS NO BOLETIM UFMG SOBRE A OPERAÇÃO ESPERANÇA EQUILIBRISTA

TEIXEIRA SOUSA, Ives
(Belo Horizonte, Brasil)

50 REFLEXIONES SOBRE EL PENSAMIENTO CREATIVO PARA ENRIQUECER EL PLAN DE FORMACIÓN EN PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL PARA DOCENTES DE LA ECEDU1 UNAD2- ZCBC3

CONCHA RAMÍREZ, Diana y CORTÉS SAN DOBAL, Jonathan René
(Bogotá, Colombia)

69 REPENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA NECESIDAD Y LA CREATIVIDAD

DE ALESSANDRO, Naira Berenice
(Córdoba, Argentina)

82 LA REVALORIZACIÓN DE LA RAZÓN EN LA POSTPANDEMIA: REPENSANDO LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA

GOMEZ, Marcela Cecilia y SAUBIDET, Diego Alberto
(Rosario, Santa Fe)

98 A LA CAZA DEL MAMUT: PROPUESTA PARA ELABORAR MATERIAL DIDÁCTICO CON REALIDAD AUMENTADA

MENDOZA, María Guadalupe, CASTILLO ROMERO, Martha Teresa y BELLO CORTÉS, Geovanny
(Toluca, México)

121 DIDÁCTICA TRANSMEDIA: UNA OPORTUNIDAD PARA DISEÑAR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

ARIAS, Nancy
(Córdoba, Argentina)

136 “A GENTE HOJE ESTÁ NO MAPA”: A RELAÇÃO DA CRÔNICA E O TERRITÓRIO NAS AGÊNCIAS DE JORNALISMO

LIMA, Bárbara
(Belo Horizonte, Brasil)

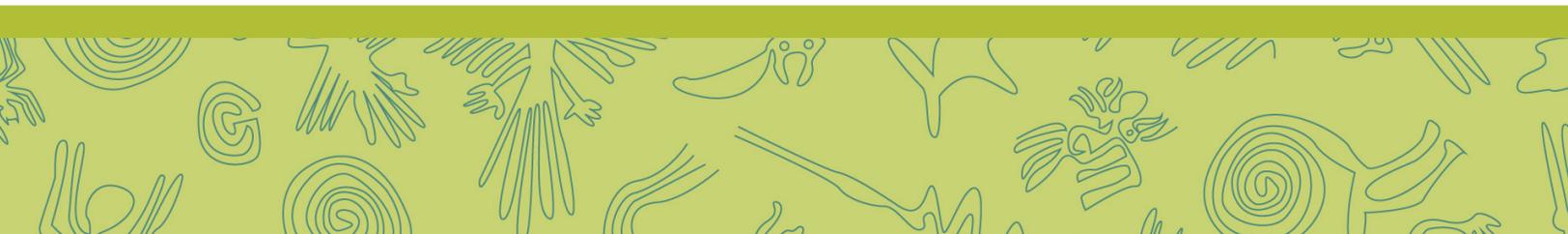
149 COMUNICACIÓN PÚBLICA DE LA CIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. PERSPECTIVA SOCIAL DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN ALUMNOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

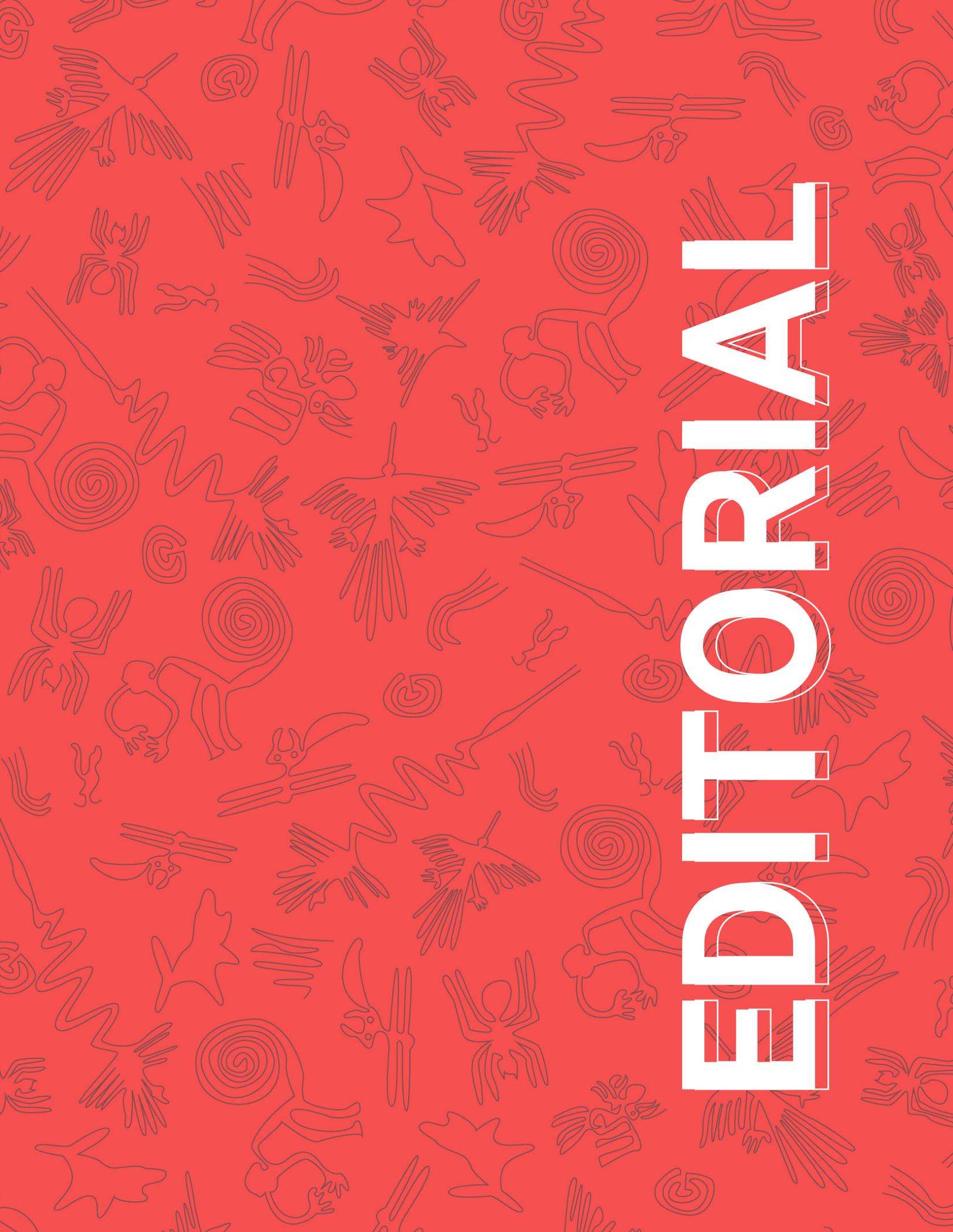
PIZARRO, Hugo Ignacio
(Córdoba, Argentina)

166 “NUEVOS SIGNIFICADOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE ACEPCIONES QUE VINCULAN EL CARÁCTER HUMANIZANTE Y ASEQUIBLE DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL”

GONZALEZ, María Alicia
(La Rioja, Argentina)

173 NORMAS DE PRESENTACIÓN





EDITORIAL

ENTRE HERRAMIENTAS, MEDIOS Y TECNOLOGÍAS. NOTAS SOBRE LA CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS CONTEMPORÁNEOS E INTERDISCIPLINARIOS

La realidad social actual, demanda nuevos y constantes desafíos. Todos ellos, en función de los cambios generados en el mundo a partir del proceso de globalización, industrialización y tecnificación en la historia contemporánea y reciente. Quizás el proceso de la invención de la máquina de vapor, con todos los avances y descubrimientos colaterales fue uno de los hitos que promovió a escala global el desarrollo creativo, industrial, científico y tecnológico. Suceso que llevó a la civilización humana a ser lo que es en la actualidad.

Pero vayámonos mucho antes. No quizás a la primera revolución que asistió la humanidad: la del neolítico, en donde el hombre deja de ser nómada para ser sedentario y establecerse en un lugar determinado. Habiendo entendido el beneficio de sembrar, cosechar y guardar esos granos para un futuro cercano. Dejando de lado la vida del “día a día”. Si no, situándonos en la segunda revolución, invisibilizada por muchos, pero que para otros fue la principal de nuestro mundo: la invención de la escritura. Hito fundamental para poder conocer nuestro pasado, interpretando esos escritos y fijando huellas ciertas y reales para el estudio, análisis e comprensión en el futuro.

Esta revolución (que no se la conoce con el

termino de revolución como otras). Y que solo algunos autores (tales como Clayton, E. 2015) la consideran en sí con ese sustantivo; marcó un hito fundamental en los procesos de creatividad e innovación al que estaban siendo protagonistas esos antiguos habitantes de nuestra especie. Que a partir de códigos que relacionaban sonidos y estaban ligados a objetos materiales en un principio, logró revolucionar la comunicación humana.

Así, el tiempo pasó, los siglos avanzaron y el mundo vio una nueva oleada de desafiantes desarrollos y progresos. Todos ellos, propugnando el antropocentrismo en oposición al teocentrismo del medioevo, y dejando de lado una época de la historia casi milenaria en la que las civilizaciones se vieron diezmadas en concurrentes periodos por pestes, y la nula higiene y salubridad de la bebida, y alimentación de los hombres y las mujeres.

El Renacimiento floreció en Italia. Se propagó por Europa y el Mundo, y dio comienzo a la modernidad, y así, la creatividad e innovación volvieron a ser marca distintiva de una época. En donde no solo la ciencia y tecnología avanzaron desafiando viejos dogmas de instituciones poderosas como la iglesia

1. Clayton, E. (2015). “La historia de la escritura.” Siruela. España.

y la santa inquisición. Si no, que también le dieron un inicio casi global al arte moderno y contemporáneo como demostración de la contemplación humana por la naturaleza y por humanizar la vida.

La revolución industrial, que explota casi dos siglos más adelante en nuestra era. Hace que se maximicen los procesos fabriles teniendo como meta la innovación para una mayor producción. Pero que con su segunda oleada setenta años después, mucho más extensa en lo temporal y territorial, dejó en claro que iba a presentar tantos más procesos creativos que a su inicio. Con sesgos ya ligados a los innatos del hombre. Viendo esos nuevos avances y formas creativas de mejorar la calidad de vida de la humanidad, pero también como dispositivos y nuevas formas de dominación económica, política y social.

Y que hablar de mediados del siglo XX, con el desarrollo atómico y la carrera aeroespacial. Quizás poniendo en práctica la innovación y creatividad, lamentablemente, para terminar con nuestra especie si había alguna agresión determinada desde alguno de los dos hegemones. Los que representaban el control, dominio y la bipolaridad mundial de esos años de incertidumbre.

Ya llegando a estos días, en esta nueva época. Con la informatización en todos los ámbitos y hábitos personales diarios. A partir de una carrera más que vertiginosa con todo lo vivenciado desde la década del 70 en el siglo XX, con el inicio de internet y hasta su uso masivo en los '90. Hace que pensemos y nos demos cuenta de que la innovación y la creatividad son características innatas de los seres humanos. Solo, es necesario para su despertar y potenciación, una idea dada por algún hecho o suceso determinante o la

simple necesidad de resolver una situación problemática. Sí, a partir de eso nace y se despliega la creación. Quizás esto, como una característica distintiva de nuestra especie cuando es motivada, incentivada o estimulada a partir de determinado hecho. Y que con el paso del tiempo, puede que se trasmute como viabilizador, medio o vector de otros avances y desarrollos.

Quizás aquí, una de las asignaturas pendientes en las escuelas, liceos e institutos de formación. Que son las primeras instituciones que contienen y forman. Que enseñan las normas de convivencia, de construcción de ciudadanía a esos niños, niñas y jóvenes. Que con el paso del tiempo serán protagonistas a partir de su ingenio y creatividad de todos esos desarrollos e innovación que vendrán en el futuro. Quizás ahí, en esa institución primaria y secundaria, debemos fortalecer y potenciar los procesos de diálogo y de entendimiento. Que como objetivo de bien común tengan en toda y cada una de las actividades que se realizan, para que el mundo siga siendo mundo, la idea de la Paz y del respeto por el Ambiente.

Debemos trabajar para el cuidado y sostenibilidad del ambiente como para la construcción real y duradera de la paz en todos, y entre todos los pueblos de este planeta. Quizás si nos acercamos mínimamente a estos objetivos la vida tendrá un significado aun mayor, y sabremos que los procesos creativos y de innovación, sí han tenido una verdadera y útil aplicación. La de dar y lograr el futuro, y no la de la destrucción de nuestra especie.

Y pensando en la importancia de los conceptos que describen estas viejas formas de creación, pero que como se explicaba ante-



riormente, son actos innatos y naturales que caracterizan a nuestra humanidad. Pensamos en cómo se relaciona la innovación y la creatividad con los procesos inter y transdisciplinarios en una determinada época de la historia.

Sinónimo de Innovación, indudablemente en la actualidad son las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Dado que entendidas desde diferentes lógicas; ya sea nivel producto o proceso, a nivel hardware o software, o a instancia de ser pensadas como recursos, materiales o simplemente estrategias. De todas estas formas de entenderlas, lo que si se traduce en algo cierto, es que las podemos generalizar como herramientas que potencian la misma creatividad. Y en el círculo de la creación, retroalimentan los mismos y propios procesos de innovación.

Creatividad, también es trabajo interdisciplinario. Donde a partir de procesos multidisciplinares sin relación entre sí, se propician cruces e intersecciones significativos que potencian el conocimiento y hacen la realidad de generar nuevos campos: estos transdisciplinarios. Apostando en este caso, como se plantea en la fundamentación, objetivos y finalidades sociales de esta red académica latinoamericana COMEDHI. A que sea un proceso disparador para la producción y actualización del conocimiento desde una perspectiva crítica y con un enfoque latinoamericano.

Comunicación, Educación e Historia son tres campos del conocimiento que se entrecruzan para que, a partir de diferentes investigaciones, se propicie tanto su desarrollo específico como así también líneas de investigación sobre las diferentes interrelaciones entre las mismas. Logrando una contante actualización y retroalimentación de acuerdo con las

demandas de nuestra época, como a las que el ámbito académico, considere pertinentes.

Las relaciones entre la Historia y otras ramas del conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanidades como la Comunicación y Educación, favorecen el dialogo y el actuar de la interdisciplinariedad como una de las características fundamentales del desarrollo y los procesos de prácticas de las ciencias de este nuevo siglo. Que obviamente se traducen y/o son sinónimo de creatividad e innovación.

De este modo, las relaciones mutuas entre Historia, Educación y Comunicación a partir del tratamiento y análisis de los diversos medios. Como las características más significativas del proceso de enseñanza y aprendizaje, brindarán la posibilidad de explicar y comprender de modo reflexivo, crítico y autónomo, diversas prácticas sociopolíticas en un entorno local, regional, nacional e internacional. Con sus significados actuales, tanto como de las fuentes y los actores más relevantes en un tramo histórico determinado. Haciendo hincapié en el caso de esta Red, en el contexto latinoamericano.

En nuestra época, también debemos considerar los procesos de trabajo colaborativo como potenciadores de innovación. Ya que esta creatividad puesta al servicio del trabajo interinstitucional de puesta en valor de superestructuras de trabajo consolidado en pos del desarrollo, genera por decantación avances artísticos, científicos y tecnológicos.

Acciones que, quizás se pueden ver materializadas en esta revista fruto del trabajo en red e interinstitucional con colegas de toda Latinoamérica. Que no solo envían sus propuestas de avances y resultados de investigaciones para socializar y construir conoci-



miento. Si no, que también los hay, quienes por su formación, experiencia y trayectoria académica evalúan esos artículos produciendo una mejora en el campo. Que problematiza y potencia la actualización del conocimiento social de manera horizontal.

También, es destacar el trabajo de un equipo editorial. Que intenta plasmar la creatividad para gestionar diferentes etapas, que necesariamente se deben llevar a cabo para que el número indexado salga a circulación, y quede en repositorios virtuales de la web.

Por todo ello, creatividad e innovación son problematizadas en este número. En el que se presentan diez artículos de autores latinoamericanos. Propiciando procesos reflexivos y críticos que promuevan el desarrollo de todos los campos y ámbitos humanos. Pensando en el real y cierto mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad. Poniendo en diálogo comunicación, educación e historia, ya que a partir de este proceso de directrices en una época temporo-espacial determinada, se apueste en nuestra región latinoamericana a procesos comunicativos

que lleven al diálogo, al entendimiento y a la paz. Como también en procesos educativos que propicien identidad, igualdad, equidad y justicia individual respetando minorías y proyectándose a nivel social y a escala global.

Esp. Pablo Rubén Tenaglia
Director adjunto
Red Latinoamericana COMEDHI



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

EDITOR INVITADO

UN AÑO MÁS, UN NÚMERO MÁS... EN ESTA OPORTUNIDAD EN DIÁLOGO CON LA INNOVACIÓN Y LA CREATIVIDAD

Estimados lectores de la Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia, llegamos al número 5, con el interés de rescatar y dar a conocer experiencias, investigaciones, metodologías y propuestas pedagógicas, interesadas en la innovación y creatividad de docentes que nos las comparten desde distintas latitudes del territorio latinoamericano.

Se presentan diez artículos que dan muestra de trabajos innovadores y creativos, basados en investigaciones que han resultado en experiencias exitosas en el cotidiano arte de educar.

En el artículo *“Desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la reinención”* nos comparten transformaciones significativas que impactaron en la manera en que accedemos y generamos conocimiento. Estos cambios han llevado a cuestionar la necesidad de replantear los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y su relación con las tecnologías digitales, que influyen en los procesos cognitivos, promoviendo la práctica de “aprender haciendo” (leyendo, escribiendo). De esta manera, este trabajo recupera, en el marco de una investigación-acción, En el ámbito universitario, indagamos y analizamos nuevas formas de sostener la propuesta didáctica y pedagógica para enseñar escritura periodística, en consonancia con un enfoque que abraza la innovación en un paradigma educativo.

El artículo *“Del arbitrio a la solidaridad: la historia de los valores republicanos en Minas Gerais en*

el Boletín UFMG sobre la Operación “Esperança Equilibrista”, presenta indicios sobre cómo el periodismo producido por la Universidad Federal de Minas Gerais sobre la deflagración, en 2017, la operación policial Esperanza Equilibrista colaboró para que la universidad se acerque a los valores republicanos que fundamentaron tanto la creación de la ciudad de Belo Horizonte como la propia universidad. Presenta tres movimientos: la historia de los valores republicanos en Minas Gerais cuando se fundó la Universidad en 1927; las características que culminaron en la elección de la ciudad para ser sede el Memorial de Amnistía Política de Brasil; y las especificidades del periodismo producido por la comunicación de la universidad para asociarla a esos valores.

En el artículo *“Reflexiones sobre el pensamiento creativo para enriquecer el plan de formación en pensamiento multidimensional para docentes de la ECEDU UNAD- ZCBC”* se reflexiona sobre el perfeccionamiento del pensamiento creativo a través de formación para maestros que forman maestros, como una de las dimensiones del pensamiento multidimensional propuesto por Mathew Lipman, realizado con docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD Colombia. Se considera la dimensión creativa, proponiendo algunos lugares de enunciación y la ciudadanía como el camino para el desarrollo del pensamiento multidimensional, destacando la posibilidad comunicativa entre los sujetos cuando interactúan y comparten sus puntos de vista con otros, en particular en contextos educativos cuyo

propósito sea la libertad del ser humano desde su capacidad de pensar.

En el artículo *“Repensar la práctica docente desde la necesidad y la creatividad” se plantea el trabajo de tesis “Pandemia y Educomunicación: realidades de los procesos comunicacionales y uso de las TICs en escuelas primarias de Córdoba”*, donde se plantea información que fue reunida con el objetivo de responder preguntas relacionadas al aspecto educacional que se presentaron luego de que la pandemia de Covid-19, que hiciera que las escuelas sufrieran una transformación radical, bajo la responsabilidad de directivos y docentes. Desde una perspectiva reflexiva, contemplando el contexto de espacio y tiempo en el que se desarrolló dicha situación y encuadrado dentro de un marco teórico que contempla conceptos principales de educación-comunicación, rol docente y nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Con el artículo *“La revalorización de la razón en la postpandemia: repensando la ciencia, la tecnología y la educación desde una perspectiva comunitaria”* En el contexto postpandemia, se plantea la revalorización de la razón como herramienta de conocimiento, para el beneficio comunitario sobre el desarrollo de multinacionales, se reflexiona sobre el cambio de paradigma, proponiendo integrar ciencia, tecnología y educación de forma holística. Se busca desarrollar competencias reflexivas, cuidado del ambiente y salud, y trabajo colaborativo. Se enfatiza la importancia de proyectos educativos que reflejen las necesidades de los estudiantes en contextos socio-culturales en emergencia, promoviendo un aprendizaje significativo y liberador.

El artículo *“A la caza del mamut. Propuesta para la elaboración de material didáctico con realidad aumentada”* es una investigación de corte interdisciplinario y enfoque cualitativo. Su diseño se basa en las fases y momentos para la

construcción de la imaginación histórica mediante el uso de fuentes, la elaboración de preguntas problematizadoras, la visualización y el desarrollo de conjeturas. Es una investigación sustentada en la herramienta tecnológica con realidad aumentada cuyo uso permite la construcción del pensamiento histórico, la imaginación y el pensamiento creativo.

En el artículo *“Didáctica transmedia: una oportunidad para diseñar experiencias de aprendizaje”*, se plantea que el mundo que habitamos ha cambiado sustancialmente durante este siglo. En la actualidad, la masificación de modelos de lenguaje generativo y otras aplicaciones de la inteligencia artificial relacionadas a la creación de imágenes y la clonación de voz entre otras, han puesto a la sociedad en general y al mundo académico en particular de cara a situaciones dilemáticas sobre los alcances de estas tecnologías y su rol en la organización social misma.

En el artículo *“A GENTE HOJE ESTÁ NO MAPA”: La relación de la crónica y el territorio en las agencias periodísticas”*, se analiza la propuesta narrativa a partir de una reflexión sobre las relaciones entre la crónica y el territorio que, en cierto modo, tensan el proyecto de las agencias periodísticas, cómo la crónica, en su tradición latinoamericana, nos ayuda a comprender el territorio en sus dimensiones de resistencia y agencia, en tanto que disputas políticas entre grupos otrora subalternos en el periodismo, las relaciones geopolíticas y la historiografía.

En el artículo *“Comunicación Pública de la Ciencia en Educación Superior. Perspectiva social de la ciencia y la tecnología en alumnos ingresantes a la Universidad Nacional de Córdoba”*, se presenta la percepción instalada sobre la investigación e innovación científica y tecnológica en la agenda político-social nacional e internacional, tomando

el caso de la Universidad Nacional de Córdoba. y plantea: ¿cuál es la percepción sobre la ciencia y la tecnología que tiene el claustro estudiantil ingresante de las distintas Unidades Académicas de la UNC? integrando la investigación realizada para conocer la idea/concepción que estudiantes ingresantes tienen acerca de la ciencia y la tecnología.

En el artículo “*Derecho a la educación en un escenario de revolución tecnológica disruptiva*”, se aborda la importancia del derecho a la educación como un factor emancipador y esencial para el pleno ejercicio de otros derechos. Destaca la evolución de la perspectiva de calidad educativa, centrándose en los aprendizajes relevantes y la adquisición de competencias académicas, cognitivas y socioemocionales. Se señala la digitalización de la educación y cómo la tecnología, incluida la inteligencia artificial y los chatbots como GPT, se han vuelto parte del proceso educativo. Aborda críticamente la

intersección entre la educación y la tecnología en la era digital, destacando la necesidad de preservar la dimensión humana en medio de la revolución tecnológica y abogando por enfoques pedagógicos que se adapten a los cambios. Se plantea un llamado a la reflexión y al debate sobre el impacto de la tecnología en la educación.

Es así como los autores de los artículos de esta revista nos comparten su pensar, su sentir y su hacer en la práctica educativa, socializando sus investigaciones y sus propuestas basadas en el tema central de nuestra revista: Innovación y creatividad en procesos interdisciplinarios en comunicación, educación e historia, agradecemos sus aportes y que disfruten del contenido.

Dra. Tania Rodríguez Alonso
Asesora Técnico Pedagógica
Toluca, México

RESEÑA CURRICULAR

Tania Rodríguez Alonso, originaria de la Ciudad de México. Normalista rural. Maestra en Ciencias de la Educación con especialidad en Docencia. Doctora en Ciencias de la Educación. Ha sido Maestra de grupo, en la Escuela Primaria Multigrado durante 8 años. Maestra de Actividades Culturales, del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) de 1997 a 2002 y Subdirectora de Gestión en escuela primaria de 2020 a 2023, Maestra de la asignatura de Español en Educación Secundaria durante 18 años. Es Formadora de Filosofía para Niños, avalada por la Federación Mexicana de Filosofía para Niños desde 2015. Ha sido Ponente y tallerista en Congresos, Foros, Simposios y Encuentros a nivel estatal, nacional e internacional. Con artículos publicados en revistas y libros en México, Colombia, Perú y España. Ha participado como dictaminadora de artículos en Coloquios y Revistas. Fue Integrante y coordinadora de la Red de Investigadores Educativos en México (REDIEEM) de 2008 a 2018. Integrante del comité de organización de la Red Iberoamericana de Maestras/os y Educadoras/es que hacen investigación e innovación desde la escuela y la comunidad de 2011 a 2017. Actualmente es Asesora Técnico Pedagógica y Jefa de la oficina de Programas Educativos en la Subjefatura Académica de la Subdirección de Educación Primaria en la Región de Toluca. Es Directora del Centro Educativo de Formación Filosófica, Transformador, Alternativo y Lúdico (CEFFTAL) y Enlace operativo de la compañía japonesa SPRIX.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

RED LATINOAMERICANA COMEDHI

La *Red Latinoamericana COMEDHI*, (*Comunicación, Educación e Historia*), es una asociación civil, de carácter académico, sin fines de lucro, nacida en el mes de julio de 2019 y gestionada a partir de un Consejo de Gestión con funciones sobre la base de un reglamento, un organigrama y un mandato con funciones electivas, rotativas y limitadas.

La Red, conformada por tres áreas del conocimiento como disciplinas básicas tiene el objetivo de auspiciar la actualización del conocimiento, investigación, extensión, formación, docencia, publicación, transferencia e intercambio; se proyecta desde un ámbito académico con enfoque latinoamericano y perspectiva crítica, a través de una plataforma virtual. Se piensa a esta asociación como un espacio de diálogo, intercambio y discusión para beneficio de la comunidad académica, local, nacional e internacional. Dentro de la plataforma en la que se materializa digitalmente esta Red, se prevé la interacción a través de otros portales asociados a ella, para difusión, intercambios, actualización y tareas conexas.

La confluencia de las tres áreas del conocimiento que integran esta Red (Comunicación, Educación e Historia) brinda la posibilidad de explicar y comprender de modo reflexivo, crítico y autónomo, diversas prácticas sociopolíticas en un entorno local, regional, nacional e internacional con sus significados actuales.

En el campo de la Comunicación

La *Comunicación* es el cimiento de todo proyecto social, político y cultural anclado en un momento de la Historia. Es por ello que la Red sitúa a la Comunicación como un actor clave a la hora de comprender los procesos sociohistóricos contemporáneos que modifican pautas, valores y tendencias del comportamiento social.

En el campo de la Educación

La *Educación* es una disciplina transversal de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Para propiciar que este campo se adecue a las nuevas demandas y necesidades educativas del presente, resulta propicio valorar el aporte de los soportes digitales y tecnológicos desde una perspectiva crítica. El docente, en este nuevo contexto, actúa como mediador y guía entre la información y el conocimiento acorde a la realidad de los estudiantes en el presente.

En lo que respecta a la Historia

Disciplina que estudia los hechos significativos del pasado, e incluso, del pasado reciente, utilizando diferentes fuentes para sustentar su especificidad y así producir, con objetividad, una aproximación al conocimiento.



LA RED LATINOAMERICANA COMEDHI SE PROPONE:

1

Promover tanto la actualización y circulación del conocimiento de las tres disciplinas *Comunicación- Educación- Historia*, como la interrelación entre las mismas.

2

Investigar temáticas relacionadas a la *Comunicación, Educación e Historia* y sus posibles puntos vinculantes con otras áreas del conocimiento, a los fines de incentivar el trabajo interdisciplinario desde un enfoque latinoamericano con perspectiva crítica.

3

Generar espacios de discusión, relativos a las tres disciplinas de las Ciencias Sociales y las Humanidades que integran la Red Latinoamericana.

4

Potenciar el trabajo colaborativo y en equipos entre diferentes instituciones del sistema educativo de orden público y privado tanto en lo local como en lo nacional e internacional, especialmente en el contexto latinoamericano.

5

Intercambiar experiencias significativas y prácticas relevantes con las particularidades de cada una de las tres disciplinas que integran la Red.

6

Publicar las diferentes producciones en beneficio de la comunidad académica local y externa, para lograr una retroalimentación del conocimiento entre sus miembros.

7

Establecer lazos de cooperación interinstitucionales e interdisciplinarios para promover tendencias innovadoras relacionadas a las diferentes perspectivas de la sociedad actual.

ACCIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO LLEVADAS A CABO POR LA RED COMEDHI EN 2023

■ Participación en la “V Bial Latinoamericana y Caribeña en Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes de Manizales – Colombia”, a través de la coordinación de la mesa de trabajo “Narrativas Pedagógicas y Herramientas de Comunicación Críticas para la Enseñanza”.

■ Aval a la presentación titulada “Ortotipografía y comunicación gráfica: relación funcional en el aula e impacto social” del Lic. Nixon Rodríguez en el marco de la Semana Internacional del Diseño de la Universidad de Palermo, en Argentina.

■ Participación de la Red Latinoamericana COMEDHI en la reunión con el Sr. Embajador Consul General de la República Federativa de Brasil en Córdoba.

■ Participación de la Red Latinoamericana COMEDHI en la actividad de la Feria Internacional de Libros de Córdoba, Argentina, mediante la presentación del libro “La década Neoliberal en Latinoamericana. El lugar de los medios de comunicación ante las reformas de la Educación Superior”

■ Participación de la Red Latinoamericana COMEDHI en el comité organizador del Project Design Fest Expositivo PDF 2023, coordinado por varias universidades de Colombia.

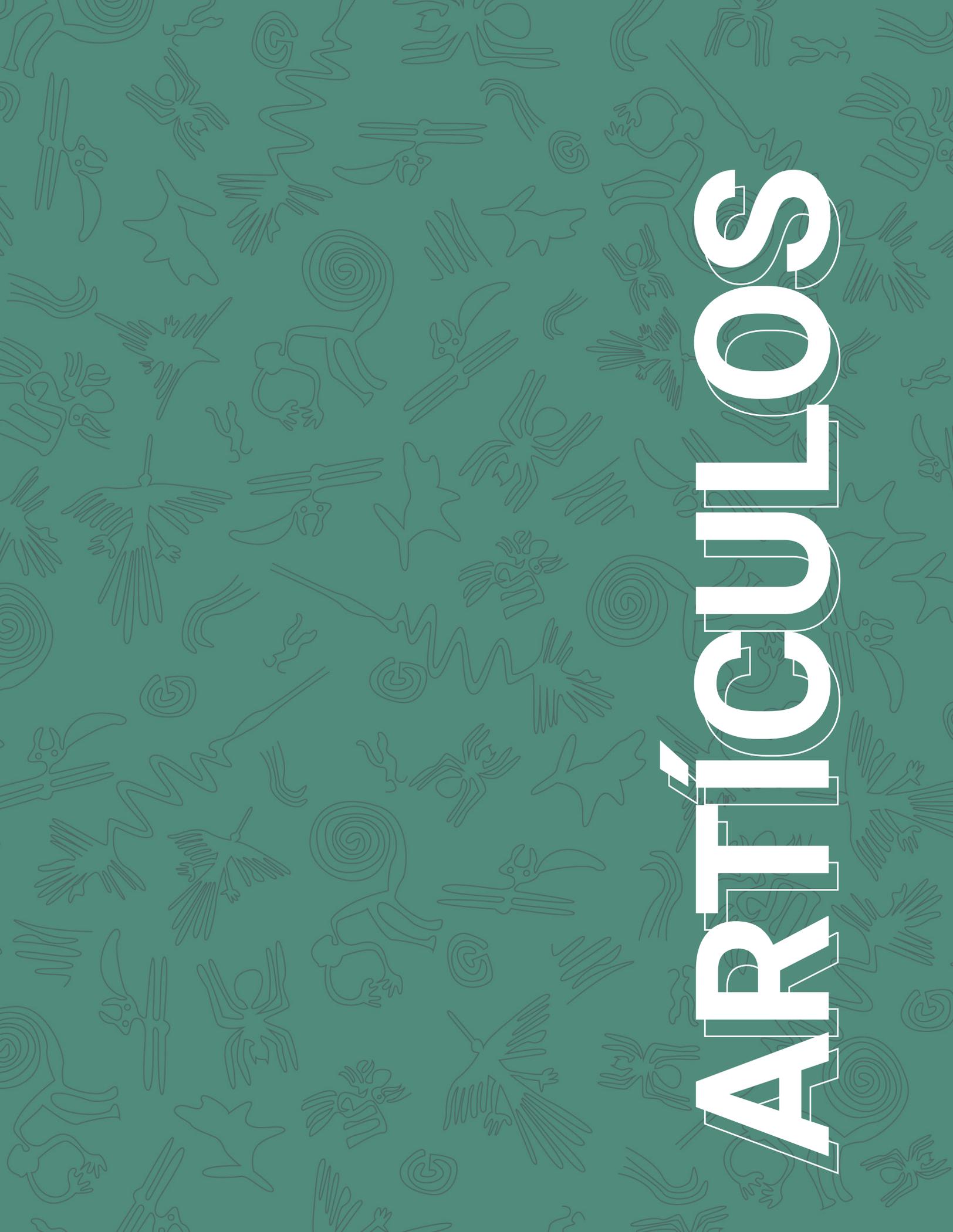
■ Participación de la Red a través de diferentes profesionales que la conforman en el “8° Congreso virtual internacional de ciencias de la educación “La educación como derecho humano clave” de la ciudad de La Rioja, Argentina.

AVALES Y CONVENIOS INSTITUCIONALES EN RED 2022

- **UFMG** Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. Departamento de Comunicação social, 03 de febrero de 2022.
- **UTN** Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Villa Maria, 03 de marzo de 2022. Resol. 18/2022.
- **UNCu** Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras, 09 de agosto de 2022. Resol. 531/2022.
- **UCU** Universidad de Concepción del Uruguay, 01 de diciembre de 2022. Resol. 11/2022



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento - No Comercial 4.0 Internacional.



ARTÍCULOS

DESAFÍOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA REINVENCIÓN

Candelaria Stancato

Investigadora y docente

María Eugenia Lunad Rocha

Investigadora y docente

Campos de investigación abordados: Educación y Comunicación

Afiliación institucional: Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba

Correo electrónico personal: cstancato@unc.edu.ar

Correo electrónico personal: eugenia.lunad.rocha@unc.edu.ar

Fecha de recepción: 3 de julio de 2023

Aceptación final: 8 de septiembre de 2023

RESUMEN:

Durante el contexto de la pandemia y después de ella, se produjeron transformaciones significativas que impactaron en la manera en que accedemos y generamos conocimiento. Estos cambios han llevado a cuestionar la necesidad de replantear los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y su relación con las tecnologías digitales, que influyen en los procesos cognitivos. En el ámbito universitario, indagamos y analizamos nuevas formas de sostener la propuesta didáctica y pedagógica para enseñar escritura periodística, en consonancia con un enfoque que abraza la innovación en un paradigma educativo.

Palabras Clave: Comunicación - didáctica - enseñanza - aprendizaje.

CHALLENGES IN TEACHING-LEARNING PROCESSES FROM A REINVENTION PERSPECTIVE

ABSTRACT

During the context of the pandemic and after it, significant transformations took place that affected the way in which we access and generate knowledge. These changes have led to rethinking traditional teaching and learning methods and their relationship with digital

technologies, which influences cognitive processes. In a higher education context, we have investigated and analyzed new ways to support the didactic and pedagogical proposal to teach journalistic writing, in line with an approach that embraces innovation in an educational paradigm.

Keywords: communication - didactics - teaching - learning.

DESAFIOS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA REINVENÇÃO

SUMÁRIO:

Durante o contexto da pandemia e depois dela, ocorreram transformações significativas que impactaram a forma como acessamos e geramos conhecimento. Estas mudanças levaram a questionar a necessidade de reconsiderar os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem e a sua relação com as tecnologias digitais, que influenciam os processos cognitivos. No ambiente universitário, investigamos e analisamos novas formas de sustentar a proposta didático-pedagógica de ensino da escrita jornalística, em linha com uma abordagem que abraça a inovação num paradigma educacional.

Palavras-chave: Comunicação - didática - ensino - aprendizagem.

INTRODUCCIÓN:

El presente artículo indaga sobre el saber y el hacer de la propia práctica situada en el espacio curricular de formación de escritura periodística en estudiantes de 1er año del Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica (cátedra A) de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trata de un taller anual en donde el objetivo pedagógico está puesto en promover la práctica de “aprender haciendo” (leyendo, escribiendo). De esta manera, este trabajo recupera, en el marco de una investigación-acción, el cruce y la transversalidad de los campos del saber que el Taller involucra (Lengua y Gráfica) en relación a los aprendizajes en torno a la escritura periodística que se intentan promover a través de la resignificación de la propuesta didáctica.

La enseñanza del periodismo se enlaza al desafío pedagógico de dar respuesta a un nuevo escenario cambiante y dinámico caracterizado por nuevas gramáticas, lenguajes y escrituras que se manifiestan desde la heterogeneidad de textos y relatos -digitales, visuales, sonoros, orales, audiovisuales- que nos rodean (Martín Barbero, 2017) hasta cambios marcados por la decisión y autonomía de las nuevas generaciones a elegir sus propios consumos, invirtiendo y disputando toda lógica tradicional mediática. Es allí desde donde es necesario pararse y pensar en la cultura tecnológica que nos circunda para achicar las distancias entre la cultura de la enseñanza (docentes) y la cultura desde la que se aprende (estudiantes).

Las tecnologías de información y comunicación (TICs), junto con las tecnologías digitales, constituyen el entorno social y cultural contemporáneo.

neo a la vez que redefinen nuevas prácticas en las relaciones cotidianas, formas de organización, gestión de la información, de la temporalidad y de espacialidad, para la construcción del conocimiento. Es allí donde cobra importancia la propuesta de Martín Barbero (2017) al postular que la tecnología no solo genera cambios en la concepción instrumental y en la innovación sino que produce modificaciones en los modos de percibir, de sentir, de decir, de relacionarse con el tiempo y con el espacio, de reconocerse. Tal como él refiere, se trata de la puesta en juego de “nuevas sensibilidades y escrituras”, que traen aparejadas también “nuevos modos de aprender, nuevos modos de oír” (Martín Barbero, 2017, p. 63). Si esto es así, si cambian los modos de aprendizaje en función de las nuevas tecnologías, pues, tal vez, cabe preguntarse, debían cambiar también los modos de enseñanza.

OBJETIVOS

- Reflexionar en torno a las implicancias dialécticas que subyacen a la práctica de enseñanza propia de un taller de producción de escritura periodística en el marco de la modalidad de cursado virtual.
- Indagar los modos de vincularse que evidencian los y las estudiantes con los contenidos puestos en juego a través de la escritura creativa como experiencia de participación activa en el espacio del taller.
- Valorar las características y potencialidades de la virtualidad para propiciar aprendizajes mediados por la interactividad y la visibilización de la propia producción.
- Reconocer a los y las estudiantes como sujetos culturales activos capaces de apropiarse de saberes, poner en diálogo y asignar nuevos significados al propio proceso de enseñanza.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta es la de una investigación acción-participativa que intenta indagar las maneras de enseñar y aprender la práctica de la escritura periodística. Esta metodología propone la reflexión situada en términos analíticos en relación a los modos de enseñar y los modos de aprender propios de un taller de producción de escritura que se resignifican en el paso de la presencialidad a la virtualidad. El abordaje se centra en el análisis de las actividades y materiales propuestos, por un lado, y de las producciones realizadas por los y las estudiantes y sus modos de vincularse con la propuesta, por otro.

Articula los enfoques dialécticos y sistémicos (Ander-Egg, 2003), nos posicionamos entonces frente a un contexto que nos interpela y que invita a replantearnos nuevos modos de pensar y de potenciar la escritura, de incorporar nuevas maneras de decir, contar y mostrar la realidad, de construir las historias, de sumar herramientas para profesionales y reflexionar acerca de la lectura y la escritura periodística en estudiantes de Primer año de la carrera de comunicación. De esta manera, el trabajo en el espacio del Taller en el marco del paso a la coyuntura virtual nos permitió resignificar los contenidos abordados hasta el momento y pensar en las condiciones y limitaciones que supone una pandemia a la hora de, entre otras cosas, encontrar/decidir sobre qué escribir. Para ello, sirve reconocer las “huellas cognitivas que dan cuenta de otras maneras de concebir y de construir con otros el conocimiento, de dejar marcas que relaten; que narren; que nos transformen como sujetos culturales en la época que nos toca vivir” (Lion y otros, 2020, p. 26).

Es cierto que, en las discusiones sobre la integración de recursos digitales en el aula, por lo general, se enfocan en la preparación y habilida-

des tecnológicas de los y las docentes. Sin embargo, es igualmente relevante reflexionar sobre cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje y qué estrategias utilizan los estudiantes para apropiarse de los recursos digitales propuestos en el diseño didáctico. Sin embargo, es importante indagar sobre los procesos metacognitivos que los y las estudiantes llevan a cabo mientras resuelven las consignas. Es decir, cómo piensan sobre lo que están aprendiendo, cómo organizan la información y cómo autorregulan su propio aprendizaje. Al conocer estos procesos, los y las docentes pueden adaptar su enfoque pedagógico y brindar apoyo para que los y las estudiantes desarrollen una mayor autonomía y comprensión profunda de los contenidos.

Darle voz a los y las estudiantes y escuchar sus experiencias es fundamental para entender cómo perciben y utilizan los recursos digitales en el contexto del taller de periodismo. Conocer qué actividades y contenidos les resultan más accesibles y seguros, así como identificar las dificultades que enfrentan, permite ajustar las estrategias pedagógicas para atender sus necesidades y fomentar un aprendizaje significativo. Esto se puede lograr, al desplazar la mirada adultocéntrica y reconocer la importancia de valorar las perspectivas y voces de los y las estudiantes, quienes son los/as protagonistas del proceso de aprendizaje y tienen experiencias y conocimientos únicos que enriquecen el entorno educativo. Al escucharlos y considerar sus opiniones, se crea un espacio más inclusivo y participativo, donde se fomenta la confianza y la co-construcción del conocimiento.

PRINCIPALES RESULTADOS

El trabajo de indagación realizado, en base al estudio reflexivo de las consignas didácticas planteadas por las y los docentes en el espacio

del Taller, por un lado, y de las producciones realizadas por las y los estudiantes en relación a estas actividades, nos permiten definir dos dimensiones centrales a la hora de pensar la enseñanza de la producción periodística en entornos virtuales mediatizados por TIC:

- Las condiciones de realización de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y las marcas distintivas que aquellas les imprimen a estas.
- Las claves didácticas inherentes a la resignificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura periodística

LAS NUEVAS CONDICIONES DE REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

El paso obligado a la virtualidad nos llevó a desnaturalizar las prácticas de enseñanza-aprendizajes propias del taller de producción, situadas históricamente en el aula como espacio privilegiado de la escena pedagógica. Las nuevas condiciones de trabajo en las que se juega nuestra posibilidad de planificar y llevar adelante una propuesta didáctica de enseñanza de la escritura, nos planteó la posibilidad de deconstruir nuestros propios procesos de enseñanza habituales ligados a la lógica lineal del papel y el pizarrón. La pregunta acerca de cómo enseñar en el entorno virtual nos obligó a indagar acerca de cuáles son las condiciones que enmarcan y definen las maneras de aprender que ponen en juego los y las estudiantes en esta nueva modalidad. En este punto, observamos dos cuestiones a considerar en comparación a lo que acontece en la experiencia presencial: la resignificación de la dimensión espacio-temporal en la que se desarrollan los procesos y la resignificación de las maneras de vinculación e interacción que median estos procesos.

ENTRE TIEMPO Y ESPACIO

En primer lugar, resulta esencial considerar la variable del tiempo, ya que el aprendizaje es inherentemente un proceso que requiere tiempo y no se produce de forma inmediata, sino que es progresivo y gradual, es decir, un proceso continuo que se desarrolla a lo largo del tiempo. Es importante ser pacientes y perseverantes en el camino educativo, ya que el dominio de nuevas habilidades y conocimientos puede requerir esfuerzo y dedicación.

Asimismo, la adaptación al cambio y a los desafíos que surgen en el proceso de aprendizaje, así como la administración de estos cambios implica estar disponible a nuevas situaciones, y aprender a utilizar nuestras capacidades recién obtenidas en contextos diversos.

Estamos viviendo una época marcada por la irrupción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo que ha transformado la relación entre el contenido y su soporte, produciendo cambios significativos en el espacio y el tiempo en que nos desenvolvemos. Según Alonso y Murgia (2018), estas tecnologías han llevado al paso de un espacio “cartesiano” con direcciones definidas a un “no espacio” de redes donde las reglas se vuelven difusas. Del mismo modo, el tiempo ha experimentado una transición, pasando de un calendario y una organización estática a un tiempo más flexible y dinámico. Es importante destacar que, en la mediación de las pantallas, aunque los tiempos pueden ser diferidos, ello no implica que no sean compartidos. En el entorno virtual, coexisten la sincronidad, como ocurre en las videoconferencias, donde varios participantes interactúan en tiempo real, con el tiempo no sincrónico, donde cada estudiante administra a su propio ritmo. Esto significa que las perso-

nas pueden participar y acceder al contenido de manera individualizada, adaptándose a sus propias preferencias y disponibilidad.

En el ámbito del trabajo virtual, especialmente en un espacio curricular de primer año de la carrera, la lógica del cumplimiento tiende a prevalecer sobre la lógica del proceso. Este fenómeno representa sin duda uno de los principales desafíos a tener en cuenta en relación a la forma en que la nueva disposición del tiempo y el espacio afecta el proceso de aprendizaje y debe ser considerada como una dimensión relevante en la reflexión didáctica.

Claramente, reconocemos que el trabajo mediado por tecnologías exige una disposición abierta al cambio. Igualmente, adaptarse al nuevo lenguaje propuesto por un entorno virtual y familiarizarse con íconos y recursos en la plataforma puede requerir tiempo adicional no previsto o planificado. A partir de aquí, surgen otras dificultades relacionadas con la falta de materialidad física en las dimensiones espacio-temporales en las que se trabaja. Esta situación puede conducir, en algunas ocasiones, a que los procesos se diluyan o se vuelvan más flexibles, a que la conexión con los contenidos y las consignas de trabajo sean menos sólidas y, en consecuencia, a que la apropiación y desarrollo de los aprendizajes se vuelva más lento y lábil.

Con el propósito de fortalecer el contacto con los y las estudiantes y hacer que los materiales didácticos sean más accesibles para la apropiación de los contenidos, apostamos por la innovación en el desarrollo de secuencias educativas, implementando estrategias situadas y diversas modalidades para transmitir la información. Así, buscamos que la mediación escrita, que es común en el entorno virtual, no se convierta en un obstáculo para el aprendizaje. Para lograrlo, nos

planteamos la necesidad de proponer y habilitar nuevos dispositivos didácticos que fomenten la interactividad de los estudiantes con los contenidos curriculares. De esta manera, evitamos que el proceso de aprendizaje se reduzca a una práctica efectivista de simplemente “cumplir” con las tareas “para entregar”. Al ofrecer diversas formas de interacción con los materiales y el contenido, promovemos un enfoque más significativo y comprometido con el aprendizaje, donde los estudiantes pueden involucrarse activamente y desarrollar un mayor entendimiento y apropiación de los conocimientos.

ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN E INTERACCIÓN

Es cierto que estamos transitando una revolución digital o tecnológica (Baricco, 2019) que ha transformado poderosamente la forma en que vivimos, nos comunicamos, trabajamos y, por supuesto, aprendemos. Estas transformaciones también han impactado significativamente en el sistema educativo, los roles de docentes y estudiantes, así como en las prácticas de enseñanza - aprendizaje.

A partir de esto, es que recuperamos la concepción de género discursivo de acuerdo con Bajtín (1952), quien lo define como una forma estable de enunciado utilizada en situaciones comunicativas y estrechamente vinculada a las condiciones históricas y políticas de un determinado momento social. De este modo, los géneros no permanecen inamovibles, sino que evolucionan junto con el lenguaje y en consonancia con los cambios sociales, pues actúan como intermediarios entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua (p. 251).

Desde esta perspectiva teórica, podemos considerar aquello que se difunde en las redes sociales como un género discursivo distintivo, emer-

gente de procesos sociales en los que convergen la instantaneidad, la simultaneidad, la fugacidad y la rapidez de las narrativas visuales. Estas características, como rasgos genéricos específicos que identifican los mensajes transmitidos a través de las redes, demandan una redefinición en la enseñanza de la lectura y escritura, tradicionalmente vinculadas a la linealidad del papel y a la cultura escrita convencional.

Como señalamos, estamos atravesados fuertemente por cambios sociales y culturales. Cuando se produce un cambio social, el lenguaje también se transforma, incluyendo las formas de expresión, narrativas, estructuras, estilos, formatos y medios. Asistimos así, a transformaciones que se evidencian en el uso y consumo de redes sociales. Este fenómeno nos permite reconocer cómo las redes sociales facilitan la creación y la interpretación de nuevas prácticas discursivas que redefinen el uso del lenguaje. Estas prácticas discursivas se vuelven características propias del lenguaje y, como cualquier otro lenguaje, influyen en la construcción de experiencias y permiten desarrollar “nuevas comprensiones, perspectivas frescas sobre el mundo y su interpretación” (Kap, 2014, p. 51). Por lo tanto, las redes sociales revelan un enfoque novedoso de comunicación e información que resulta especialmente poderoso al replantear y redefinir la enseñanza de la producción periodística en la actualidad.

Por su parte, la emergencia sanitaria global nos enfrentó a un sistema educativo complejo y dinámico que demandó repensar nuestras prácticas y cambiar roles. En este contexto crítico, llevar a cabo el aprendizaje en un espacio de taller implicó poner en el centro de la reflexión didáctica a los y las estudiantes, considerando sus inquietudes, sus capacidades y sus representaciones. Es esencial adaptar las prácticas de

enseñanza a las nuevas “sensibilidades”, como recordó Martín Barbero (2017), para explorar diferentes formas de estimular el pensamiento. Así, a lo largo del análisis, se puede observar un cambio en las metodologías de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la pandemia, que está relacionado con las nuevas formas de socialización mediadas por recursos tecnológicos y los hábitos culturales de los estudiantes. Estos cambios sin duda surgen de la labor docente (Litwin, 1997) y motivan la búsqueda de alternativas para establecer conexiones, atraer, empatizar y mantener una relación pedagógica sólida con ellos y ellas. En este sentido, se busca encontrar maneras de enseñar que se conectan con los y las estudiantes, que los/as interesen, que fomenten la empatía y el aprendizaje significativo apoyado en el vínculo pedagógico con ellos y ellas.

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la escritura periodística, hemos optado por centrarnos principalmente en la incorporación de redes sociales, específicamente Instagram, que es una de las aplicaciones más utilizadas diariamente por nuestros y nuestras estudiantes. Siguiendo las reflexiones de Kap (2020), no se trata de utilizar simplemente lo que está de moda para hacer el trabajo con los contenidos más atractivos, sino de integrarlo con una “intencionalidad pedagógica”. De esta manera, buscamos recuperar el enfoque lúdico y experimental que caracteriza los lenguajes que nuestros estudiantes ya conocen, pero con un enfoque conceptual riguroso y con la finalidad de abordar los temas que deben ser aprendidos y reinterpretados desde una perspectiva teórica. Así, el ejercicio de coberturas de eventos, documentación de eventos del entorno cotidiano con criterio periodístico, entre otras actividades, nos permitieron trabajar y sistematizar algunas categorías descriptivas y analíticas que a con-

tinuación enumeramos y que sirven como una suerte de nueva agenda posible de contenidos a incluir en futuras planificaciones, a saber:

- La objetivación de las características y potencialidades propias de la escritura en redes sociales conlleva un efecto de extrañamiento de lo que es familiar y la desnaturalización de lo que es propio. En otras palabras, al analizar y examinar objetivamente cómo se utiliza la escritura en las redes sociales, nos damos cuenta de que lo que solía ser común y natural en este contexto adquiere una nueva perspectiva y se vuelve más ajeno a nosotros. Esta reflexión crítica nos permite comprender más profundamente cómo se emplea la escritura en este entorno y cómo se pueden aprovechar sus características y capacidades de manera más efectiva y creativa.
- La transición de ser meros consumidores y usuarios a transformarnos en productores o curadores de contenidos es una posibilidad que se abre ante nosotros. Ahora tenemos la oportunidad de pensar en nuestra participación activa en la creación y selección de contenido, en lugar de limitarnos a consumir lo que otros producen. Esta mutación nos permite ejercer un mayor control sobre la información que recibimos y compartimos, lo que implica un papel más activo y empoderado en el mundo digital.
- En medio de contextos caracterizados por la aceleración y la prioridad de lo noticiable y la primicia, surge la búsqueda de la atemporalidad, incluso cuando esto no se alinea con la agenda mediática. En otras palabras, en un entorno donde la rapidez y lo novedoso suelen predominar, existe un deseo de explorar temas y contenidos que trascienden el tiempo y que no están sujetos a la inmediatez de las noticias. Esta búsqueda de la atemporalidad

dad puede ser una forma de reflexionar sobre temas más profundos, que invitan a una visión más amplia y significativa del mundo que nos rodea.

- En el uso de diversas plataformas, se emplean recursos visuales y narrativas específicas de cada una, como hashtags, etiquetas, emojis, gifs, música, efectos y memes. Cada una de estas herramientas contribuye a enriquecer la comunicación y expresión en el entorno digital. Los hashtags y etiquetas organizan y categorizan el contenido, permitiendo una fácil búsqueda y participación en conversaciones temáticas. Los emojis y gifs añaden emociones y dinamismo a los mensajes, facilitando una comunicación más expresiva. La música y efectos agregan atmósfera y contexto a las publicaciones, mejorando la experiencia del usuario. Y, por último, los memes, con su estilo humorístico y cultural, se han convertido en una forma efectiva de comunicar ideas de manera rápida y entretenida. Estos recursos visuales y narrativos son herramientas poderosas para involucrar a la audiencia y generar alcance y visibilidad de lo que producimos en el mundo digital.
- Tanto los emojis como los gifs son una forma de comunicación visual en la era digital. La palabra GIF es una sigla que significa Graphics Interchange Format, o en español, Formato de Intercambio de Gráficos. Este formato de imagen fue creado en 1987. Si bien existen hace más de 30 años, en 2012 el término “GIF” se convirtió en la palabra de año según el diccionario de Oxford. Los GIFs consisten en una serie de fotogramas que se suceden entre sí, creando una animación sin sonido que se repite en forma de bucle entre 5 y 10 segundos. Hoy, estas imágenes animadas abundan en redes sociales, chats, correos electrónicos, artículos, campañas publicitarias y medios de comunicación. El

uso de estas imágenes empieza a competir con el de los emojis, por su enorme potencial para comunicar y condensar ideas. Por su parte, los emojis se originaron en Japón a finales de la década de 1990 para un servicio de tipo portal WAP llamado i-mode. Son un tipo de imágenes o ideogramas que se usan en la mensajería instantánea como whatsapp para comunicar ideas, emociones o situaciones cotidianas. Entonces, el lenguaje tiende a simplificarse buscando la expresión más concisa para transmitir la máxima información posible, y en este sentido, emojis, gifs y memes juegan un papel fundamental.

- Las nuevas formas de discursividad se ven reflejadas en el ciberlenguaje, que acerca la oralidad a otras formas de escritura. Esto implica un debilitamiento de los límites rígidos de la escritura convencional y una mayor cercanía a las expresiones coloquiales propias del habla cotidiana. La cultura digital habilita una especie de puente entre lo oral y lo escrito, permitiendo que el lenguaje se adapte a una comunicación más fluida y cercana, en sintonía con la forma en que nos comunicamos de manera cotidiana. Esta evolución en la discursividad facilita la expresión creativa y espontánea, creando nuevas formas de interacción y conexión entre las personas en el mundo digital.
- El cambio de la pirámide tradicional invertida a los microcontenidos, también conocidos como “formatos breves de la comunicación mediática” (Scolari, 2020), representa un giro en la forma de presentar información. Esta transición se caracteriza por la potencia discursiva y analítica de la brevedad, sin perder rigurosidad y consistencia. Los microcontenidos permiten condensar la información de manera efectiva, lo que resulta especialmente relevante en un mundo en los medios disputan la atención de las audiencias, ya que

se ajustan a los hábitos de consumo digital de las personas, quienes buscan información de forma rápida y concisa.

- En el contexto de las redes sociales, nos encontramos con el uso de la ortografía y las reglas gramaticales que se ven afectados por la inmediatez y la rapidez con la que se comunican los mensajes.
- La hegemonía de las imágenes. A nuestro cerebro le gustan más las imágenes que las palabras ya que el cerebro humano es totalmente visual. Cuando leemos una palabra (o conjunto de palabras cuyo significado conocemos), la mente proyecta con una imagen, lo asocia a algo familiar y a partir de ahí, construye otras imágenes para darle sentido en nuestra cabeza, similar a un storytelling mental. La comunicación visual, entonces, es una de las vías más directas para llegar a cualquier público. A partir de esa imagen, construimos una especie de narrativa mental que nos ayuda a dar sentido a la información que recibimos. (Chamorro, 2023).
- Las redes sociales han abierto un vasto espacio para la narrativa y la creación de historias, permitiendo una evolución significativa desde la simple crónica hasta el poderoso arte del storytelling. En este contexto, las redes sociales se convierten en un lienzo versátil donde se pueden combinar diversas plataformas y soportes para contar una historia de manera más rica y atrapante. Las historias son narradas en múltiples formatos y se popularizan con rapidez, se convierten en objetos culturales como signos de este tiempo de consumo acelerado.
- Instagram se posiciona como un espacio de socialización y una plataforma destacada para la viralización de contenido producido por sus usuarios. Desde su lanzamiento en 2010, esta red social basada en imágenes ha experimentado un crecimiento exponencial

y se ha convertido en una de las plataformas más populares en todo el mundo. En Instagram, las personas pueden compartir fotos y videos con su comunidad de seguidores. Esta función ha permitido que los usuarios muestren su creatividad, expresen sus ideas y compartan momentos significativos de sus vidas. Desde fotografías artísticas hasta videos personales, Instagram proporciona un medio para que la gente comparta sus preferencias, intereses y experiencias de manera visualmente atractiva. Además, las posibilidades de circulación y expansión del conocimiento se multiplican a toda velocidad dando mayor posibilidad de alcance y divulgación como nunca antes.

- La disputa de los medios por la atención de los/as usuarios/as. El tiempo y la atención que una persona dedica a consumir contenido, ya sea en redes sociales, aplicaciones, sitios web o medios tradicionales, se han convertido en bienes económicos y, a menudo, en la base para generar ingresos a través de publicidad, suscripciones o ventas. Las plataformas digitales, en particular, utilizan algoritmos y estrategias diseñadas para retener a los usuarios conectados el mayor tiempo posible.

LA RESIGNIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA: CLAVES DIDÁCTICAS

En la cultura digital actual, el tratamiento y uso de la información se ha vuelto de especial interés, y las redes sociales han surgido como nuevas fuentes y medios de comunicación. Esto se debe, en parte, a la forma en que las personas establecen una especie de “complicidad cognitiva” con los lenguajes, fragmentaciones y velocidades presentes en estas plataformas (Martín Barbero, 2017, p. 31). En este contexto, resulta interesante aprovechar estas herramientas digi-

tales para profundizar la práctica periodística de nuestros y nuestras estudiantes.

Con el objetivo de enriquecer el ejercicio del oficio periodístico, se han incorporado herramientas digitales y el uso de redes sociales en las secuencias didácticas propuestas en el Taller. Esto permite a los y las estudiantes recuperar saberes que ya conocen, pero, más importante aún, desarrollar estrategias para trascender su rol de meros consumidores de información y convertirse en productores de conocimiento y curadores de contenidos.

El acceso a estas herramientas digitales y redes sociales les brinda la oportunidad de involucrarse activamente en la producción y difusión de información. Pueden utilizar estas plataformas para compartir noticias, reportajes, opiniones y reflexiones, alcanzando un público más amplio y diverso. Además, el uso de redes sociales como fuente de información les permite estar al tanto de eventos en tiempo real, conectar con diversas fuentes y perspectivas, y participar en debates y discusiones.

Una de los primeros interrogantes que surgieron en las clases fue cómo resolver el desafío de potenciar la relación de implicancia de nuestras y nuestros estudiantes con aquello que pretende enseñarse en un taller de producción. La interacción con los contenidos, interviniendo activamente en ellos como ejercicio de apropiación resignificada de aquello que resulta ajeno o distante por novedoso o complejo, constituyó una de las respuestas didácticas que encontramos para profundizar los procesos de aprendizaje.

Otra de las claves estuvo centrada en propiciar la oportunidad de escribir a partir de lo conocido, de aquello que resulta próximo, como una manera de convertir en objeto de reflexión y

extrañamiento lo propio, el universo de lo cotidiano. Es cierto que se escribe mucho mejor sobre aquello que se conoce que sobre lo que no, pero también es cierto que la escritura, desde su función epistémica, se ofrece como posibilidad de objetivar lo naturalizado, de distanciarnos de ello a través de la palabra para convertir en objeto de discurso nuestra propia existencia.

La posibilidad de hacer pública la propia escritura, en tercer lugar, significó una estrategia para potenciar la apropiación de las claves genéricas específicas del discurso periodístico, pero también una forma efectiva de hacer consciente el auditorio para quien se escribe y las regulaciones de la propia práctica escritural que ello impone. La visibilización de las producciones significó, además, la puesta en ejercicio de la revisión colegiada de la escritura a partir de la reflexión colectiva sobre la escritura ajena y la propia.

En un comienzo, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje mediada y virtualizada, se asumía que los y las estudiantes eran “nativos digitales”, lo que implicaba que podían adaptarse y participar activamente en sus procesos académicos debido a su supuesta familiaridad natural con la tecnología. No obstante, como sugiere Scolari (2008), este paso hacia la virtualidad nos hizo comprender que la alfabetización digital y académica no se reduce simplemente a ser usuarios de dispositivos y redes, ya que esto no garantiza el manejo de las múltiples posibilidades que ofrece ni tampoco el dominio de la lectura y escritura en entornos virtuales. En otras palabras, ser nativos digitales no implica automáticamente tener las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse de manera efectiva y crítica en el entorno digital. La alfabetización digital y académica requiere un aprendizaje más profundo que va más allá del uso básico de herramientas tecnológicas. Implica el desarrollo de habilidades

para buscar, evaluar y utilizar la información en línea de manera crítica, comprender cómo funcionan los sistemas de información digital, saber comunicarse adecuadamente en entornos virtuales y utilizar herramientas tecnológicas de manera eficiente para mejorar el aprendizaje y la producción académica.

Es imprescindible, entonces, reconocer que la virtualidad no es simplemente una extensión de la realidad física, sino que implica un nuevo contexto que demanda habilidades y competencias específicas para navegar, interpretar y producir contenido de manera coherente. Por lo tanto, es necesario proporcionar a los y las estudiantes una formación adecuada en alfabetización digital para que puedan aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece el entorno virtual y lograr un aprendizaje significativo.

Dentro del marco específico del Taller, fue necesario explorar las numerosas opciones que los recursos tecnológicos brindan, especialmente en lo que respecta a la edición y a los procesadores de texto. Así como también, recursos digitales e interactivos para didactizar las clases y trascender las pantallas. Estas herramientas no solo permitían escribir, corregir y reescribir sin dejar rastro de las versiones anteriores (Ramírez Gelbes, 2018, p. 75), sino que también posibilitaban el uso de recursos visuales, gráficos, audiovisuales e interactivos, abriendo nuevos espacios y tiempos de aprendizaje. Además, el uso de pantallas en la lectura y, principalmente, en la escritura introdujo nuevas formas de leer marcadas por la fragmentación y el escaneo. Esto llevó a tomar conciencia de las nuevas lógicas en la producción escrita, lo que requirió diseñar nuevos dispositivos de evaluación para valorar y profundizar en dichas prácticas. Fue así que, desde el Taller aprovechamos las ventajas que los recursos tecnológicos aportan, per-

mitiendo una mayor flexibilidad en la escritura y un enfoque más interactivo y multimedia. La utilización de pantallas y herramientas digitales llevó a la aparición de nuevas formas de leer y producir textos y prácticas emergentes.

El esfuerzo cognitivo que supone la lectura hipertextual en las pantallas se pone en juego ahora, de manera extendida, a muchos medios y plataformas, y la estrategia de lectura que asume el trans lector es la del detective, que busca reunir todas las piezas del puzzle para comprender la historia (Albarello, 2019, p. 167).

Efectivamente, todo este proceso implicó una redefinición del diálogo pedagógico entre quien enseña y quien aprende. La nueva realidad virtual y mediada por tecnología requirió un enfoque diferente en la forma de interactuar y comunicarnos. Se hizo necesario explorar y utilizar diversas herramientas y plataformas para mantener el contacto, la colaboración y la retroalimentación entre estudiantes y docentes.

La comunicación en línea superó las barreras del tiempo y el espacio, pero también planteó desafíos para mantener la cercanía y el vínculo pedagógico. En este sentido, se fomentó la importancia de la empatía y la comprensión mutua para que el diálogo pedagógico continúe siendo significativo y efectivo en el entorno virtual. Los y las docentes tuvieron que adaptar sus estrategias de enseñanza para facilitar una comunicación más fluida y cercana con los estudiantes, promoviendo una participación activa y brindando apoyo individualizado cuando fuera necesario.

CONCLUSIÓN– REFELEXIONES FINALES

Los nuevos modos de habitar las plataformas orientan los modos de comunicar, de hablar, de

escribir, el lenguaje visual, gramatical, etc., en un espacio donde las nuevas prácticas de enseñanza inciden sobre la construcción del conocimiento, los modos en que circula y los modos en que nos interpela. Hoy, en el contexto de post pandemia, el desafío continúa, pero contamos con recursos y experiencia que nos pueden ayudar a generar las condiciones que nos permitan valorar y ejercitar la escritura en las aulas, en los -más que nunca- diversos contextos de enseñanza y aprendizaje.

La coyuntura de la pandemia puso de manifiesto -sin dudas- que los cambios en el acceso al conocimiento que se experimentan en las aulas están directamente relacionados con las transformaciones en la producción del saber. En otras palabras, la apropiación del conocimiento instituido y vinculado a fuentes de poder parece haber perdido su posición central. Actualmente, presenciamos más que nunca una diversidad de saberes y diversas formas de aprender por parte de los estudiantes, lo que conlleva a cuestionar y deconstruir el proceso de enseñanza tradicional por parte de los docentes. Este entorno en constante cambio e impredecible nos permite, como nunca antes, incorporar el mundo en el aula y, a su vez, el aula en el mundo (Najmanovich, 2002).

Atravesadas por la incertidumbre y el escenario de imprevisibilidad que nos rodea, entendemos que este nuevo tiempo nos ofrece la oportunidad de expandir la idea de la enseñanza y de abrir el horizonte de posibilidades para repensar didácticamente la tarea docente, los materiales y abordajes teóricos en una línea de aprendizaje ubicuo, colectivo y conectado a partir de la reinención de las estrategias, de las clases y del aula.

Efectivamente, el proceso de enseñanza-apren-

dizaje siempre implica una comunicación e interacción entre el docente y el estudiante. En la era de la información digital, este proceso se transforma, ya que debemos adaptarnos a los nuevos modos de asimilar y procesar información en un entorno digital en constante cambio. En este contexto, los roles también deberían evolucionar, ya que tanto los docentes como los estudiantes ya no son los mismos que en el pasado. Los avances tecnológicos y la proliferación de información en línea han empoderado a los estudiantes, quienes tienen acceso a una amplia gama de recursos y herramientas para aprender de manera autónoma. Por lo tanto, el docente ya no es el único proveedor de conocimientos, sino que se convierte en un facilitador y guía en el proceso de aprendizaje.

Resulta fundamental, entonces, que los y las docentes estén dispuestos a aprender y adaptarse constantemente a los cambios tecnológicos lo que hace necesario el reconocimiento de los saberes de los y las otras. Por otro lado, los y las estudiantes también tienen un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son responsables de su propio aprendizaje y deben desarrollar habilidades para buscar, evaluar y utilizar información de manera efectiva y ética en el entorno digital.

En toda práctica pedagógica, subyace un proyecto político y una lógica institucional que funcionan de andamiaje. Por tanto, el objetivo es deconstruir el modelo tradicional y abrazar el nuevo desde una perspectiva abierta, participativa y más justa apostando a la construcción colectiva. Además, esto impone ser capaces de habilitar la reflexión didáctica en la actualidad y enfocar la enseñanza en los aprendizajes prioritarios que, dentro de los entornos virtuales, ofrecen mayores posibilidades de generar un mayor compromiso por parte de los y las estu-

diantes con los contenidos. Esto se debe a que la lógica digital expande y diversifica las formas de adquirir conocimiento, lo que hace que lo aprendido adquiera una relevancia particularmente significativa para ellos.

En definitiva, el acto de poner en circulación, compartir y difundir conocimientos no es más que un acto de democratización del acceso al saber, brindando oportunidades para que todos puedan participar en él. Al compartir saberes, se derriban barreras y se crean espacios para que cada individuo tenga la posibilidad de acceder al conocimiento y enriquecerse a través de él.

La democratización del conocimiento, entonces, promueve la equidad y la inclusión en la educación, permitiendo que más personas tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse.

Se busca, entonces, derribar estructuras rígidas y exclusivas del conocimiento para dar lugar a una cultura de intercambio, colaboración y apertura que beneficie a toda la sociedad y que promueva una educación más inclusiva, equitativa y justa para todos y todas. De esta manera, permitir entrar el mundo cultural de los y las estudiantes en las instituciones habilita una manera de transformarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Albarello, F. (2019). Hacia una ecología de las pantallas. En Albarello, F. *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de las pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- Alonso, E., y Murgia, V. A. (2018). “Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina”. *Comunicación y Sociedad*, pp. 203-222.
- Ander Egg, E (2003): *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Colección política, servicios y trabajo social. Lumen Hvmánitas.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Bajtín, M. (1952). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Chamorro, L. (2023). *El código meme: la evolución del lenguaje*. 1ª Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: LID Editorial Empresarial.
- Echevarría M. C. y Viada M. M. (2014). *Periodismo en la Web Lenguajes y herramientas de la narrativa digital*. Editorial Brujas. Argentina.
- Kap, M. (2020). “Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica”. *Revista Federación Argentina de Carreras de Comunicación (FADECCOS)*, pp. 82-109.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*, Londres, Arnold; *Introducción*, pp. 1-23.
- Lion, C. (2020) et al. *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Martín Barbero, J. (2010). “Convergencia digital y diversidad cultural”, en De Moraes, Denis (comp) (2010): *Mutaciones de lo visibles. Comunicación y procesos culturales en la era digital*. Buenos Aires. Paidós.
- Martín Barbero, J. (2015). ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? *Chasqui. Revista Lati-*

noamericana de Comunicación N° 128, (pp. 13-29). Ecuador: Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL). <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2545/2445>

- Martín Barbero, J. (2017). Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Najmanovich, D. (2002). Hacia nuevos paisajes educativos. En AA.VV. Linguaguens, espacios e tempos no ensinar e aprender. Río de Janeiro: DP&A Editora.
- Pardo Kuklinski, H., y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia de ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School.
- Ramirez Gelbes, S. (2018). El discurso híbrido. Formas de escribir en la web. Ed. Ampersand. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Scolari, C. (2020). Cultura Snack. Buenos Aires: La marca editora.
- Scolari, C. (2012). Convergencia, educación y narrativas transmedia en la nueva ecología de medios. Consultado el 23 de septiembre de 2016: http://www.relpe.org/wpcontent/uploads/2010/11/RELPE_convergencia_scolari-.pdf
- Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. Barcelona. Editorial Planeta. Consultado el 23 de septiembre de 2016: <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf>
- Scolari, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Barcelona: Gedisa Editorial.

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Candelaria Stancato es Profesora en Letras Modernas y Especialista en Enseñanza de la Lengua y la literatura de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH-UNC). Docente de grado de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC) en la cátedra Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica. Es investigadora y Directora de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba.

María Eugenia Lunad Rocha es Licenciada y doctoranda en Comunicación Social por la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora y docente de nivel secundario y universitario.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

STANCATO, Candelaria y LUNAD ROCHA, María Eugenia (2023) *“Desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la reinención”*, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 5. Año 5. Pp. 20-33. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

DO ARBÍTRIO A SOLIDARIEDADE: A HISTÓRIA DOS VALORES REPUBLICANOS EM MINAS GERAIS NO BOLETIM UFMG SOBRE A OPERAÇÃO ESPERANÇA EQUILIBRISTA

IVES TEIXEIRA SOUZA

Coletivo de ações em temporalidades e narrativas.

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Campos de investigación abordados: Historia, Comunicación y Educación

Afiliación institucional: Pesquisador de doutorado do Temporona:

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Correo electrónico personal: ives@ufmg.br

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2023

Aceptación final: 26 de octubre de 2023

SUMÁRIO:

Este artigo apresenta indícios sobre como o jornalismo produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais sobre a deflagração, em 2017, da operação policial Esperança Equilibrista colaborou para a universidade se aproximar de valores republicanos que fundamentaram tanto a criação da cidade de Belo Horizonte, na região Sudeste do Brasil, quanto dela própria. A referência é a edição 2003 do Boletim UFMG, principal publicação jornalística institucional. O artigo apresenta três movimentos: (a) a história dos valores republicanos em Minas Gerais quando de fundação da Universidade em 1927; (b) as características que culminaram na escolha da cidade para sediar o Memorial de Anistia Política do Brasil; e (c) as especificidades do jornalismo produzido pela comunicação da universidade para associá-la a esses valores.

Palavras-chave: Universidade Federal de Minas Gerais - Autonomia universitária - Minas Gerais - Operação Esperança Equilibrista - Jornalismo.

DEL ARBITRIO A LA SOLIDARIDAD: LA HISTORIA DE LOS VALORES REPUBLICANOS EN MINAS GERAIS EN EL BOLETÍN UFMG SOBRE LA OPERACIÓN “ESPERANÇA EQUILIBRISTA”

RESUMEN:

Este artículo presenta indicios sobre cómo el periodismo producido por la Universidad Federal de Minas Gerais sobre la deflagración, en 2017, la operación policial Esperanza Equilibrista colaboró

para que la universidad se acercase a los valores republicanos que fundamentaron tanto la creación de la ciudad de Belo Horizonte como la propia universidad. Este trabajo toma como referencia la edición 2003 del Boletín UFMG, principal publicación periodística institucional. El artículo presenta tres movimientos: (a) la historia de los valores republicanos en Minas Gerais cuando se fundó la Universidad en 1927; (b) las características que culminaron en la elección de la ciudad para ser sede el Memorial de Amnistía Política de Brasil; y (c) las especificidades del periodismo producido por la comunicación de la universidad para asociarla a esos valores.

Palavras - chave: Universidad Federal de Minas Gerais - Autonomía universitaria - Minas Gerais - Operación “Esperança Equilibrista” - Periodismo.

FROM JUDGMENT TO SOLIDARITY: THE HISTORY OF REPUBLICAN VALUES IN MINAS GERAIS IN THE UFMG BULLETIN ON OPERATION “ESPERANÇA EQUILIBRISTA”

ABSTRACT:

This article presents insights into how the news reports produced by the Federal University of Minas Gerais (UFMG) regarding the 2017 deflagrating police operation “Esperança Equilibrista” contributed to the university’s alignment with the republican values that served as the foundation for the establishment of both, the city of Belo Horizonte and the university itself. This study is based on the 2003 edition of the UFMG Bulletin, the primary institutional journalistic publication. This article presents three sections: (a) the history of republican values in Minas Gerais when the University was founded in 1927; (b) the characteristics that led to the election of the city to host the Political Amnesty Memorial in Brazil; and (c) the specificities of the journalism produced by university communication to associate itself with those core values.

Keywords: Federal University of Minas Gerais - university autonomy - Minas Gerais - Operation “Esperança Equilibrista” - journalism.

INTRODUÇÃO

“[A universidade] não será cúmplice passiva de tiranias”. Tal afirmação foi feita pelo então reitor da Universidade de Minas Gerais, em seu discurso de posse neste cargo, Francisco Mendes Pimentel (1869-1957) em 1927, conforme indica Almeida (2020). Foi contra a tirania que os conjuradores mineiros, no final do século XVIII, planejavam instalar na capitania de Minas Gerais uma universidade, o que era proibido na

Minas colonial, mas não lograram êxito.

A primeira universidade brasileira, enquanto instituição, foi criada na capital federal, Rio de Janeiro, apenas em 1920, quando o Brasil era uma República Federativa há mais de 20 anos. Anos antes, em 1918, estudantes argentinos realizaram o Manifesto de Córdoba enquanto um grito pela liberdade em prol do que entendiam enquanto conhecimento necessário, não só para a região da bacia do

rio da Prata, mas de todo o continente, como identificado por eles.

O Manifesto era contra a aristocracia das decisões dos professores-catedráticos e dos governos sobre a administração, na reivindicação que os discentes poderiam ser representantes administrativos contra a tirania interna, nos órgãos colegiados, e externa, dos governos que financiavam a instituição (Menon, 2021). Estava posto em questão o autoritarismo e a tirania presentes na própria instituição universitária, que apareceria década depois não só na fala de Mendes Pimentel, mas em manifesto de estudantes do Rio de Janeiro, em 1928 (Menon, 2021). A diferença é que Pimentel fazia referência à tirania estatal externa ao comando da Universidade, que a ele caberia dirigir.

Apenas em 1928 que o Estado de Minas Gerais criou a sua Universidade, a Universidade de Minas Gerais - federalizada em 1949 e, desde 1965, chamada de Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como destaca Paula (2019), desde sua realização, em sua “caminhada histórica que a UFMG entendeu, precocemente, ser a construção da República, como efetivo espaço da hegemonia do interesse público, democrático e incluyente” (Paula, 2019, p. 74).

Ao retomar a fala do reitor Mendes Pimentel está indicado o ideal máximo da Universidade latino-americana, sua autonomia, ou melhor, a busca incessante por ela. Foi essa UFMG que se sentiu atacada em 6 de dezembro de 2017. Policiais federais cumpriram naquela manhã mandados de busca e apreensão e de condução coercitiva contra dirigentes da instituição, como o então reitor Jaime Ramírez e a vice-reitora Sandra Goulart Almeida, devido a investigações realizadas sobre as obras execu-

tadas pela instituição referente ao Memorial de Anistia Política do Brasil. Com sua autonomia universitária em disputa, sob ataque, a UFMG agiu das mais diferentes maneiras, com maior ênfase para seu aparato comunicacional na disputa de sentidos ali provocada (Souza, 2021).

Diante do exposto anteriormente, na interdisciplinaridade entre a história, a educação universitária e a comunicação, o objetivo principal do trabalho é apresentar indícios de como o jornalismo produzido pela UFMG sobre a deflagração da operação policial colaborou para aproximar a universidade de valores republicanos defendidos quando de sua criação em 1927. Os objetivos específicos são apresentar esses valores do final da década de 1920 relacionados à Minas Gerais e como estão associados à universidade, apresentar o que foi a OEE e as características que fizeram de Belo Horizonte a cidade escolhida para ser sede do Memorial de Anistia Política, e como a comunicação institucional da universidade, por meio do Boletim UFMG, acionou o jornalismo para associar a universidade a esses valores republicanos. Ou seja, como uma das principais universidades latino-americanas agiu em defesa e invocou, ao mesmo tempo, o seu guardião: a sua tão cara autonomia.

Dessa maneira, com esse enfoque interdisciplinar, o trabalho consiste em uma revisão de literatura sobre os ideais da República em Minas Gerais, e dos valores da Universidade de Minas Gerais quando de sua fundação (Paula (2019), Almeida (2019, 2020, 2020a), e de pesquisas desenvolvidas por este autor desde 2019 sobre as consequências da deflagração da OEE na UFMG. (Souza, 2021a; Souza, 2021; Souza 2023). Além disso, o trabalho está inserido nas pesquisas da área de Comunicação e toma como referência para a análise estu-

dos sobre narrativas jornalísticas e contexto (Carvalho, Costa, Jácome y Leal, 2021; Leal, Carvalho, 2017). Nesses estudos, o texto e o contexto não estão estabilizados, de lados opostos. Pelo contrário, não é pelo passado, pelas situações prévias que se dá a relação entre texto narrativo e contexto, mas sim pela ação em potência do narrar, do ato narrativo que chama à contextualização.

“Contextualizar” não é simplesmente posicionar, às vezes sem muita dificuldade, os objetos da comunicação em um fundo histórico estável, supostamente dado, ou uma determinada cronologia linear, em que se indicam a sucessão ou a simultaneidade de acontecimentos. Ao contrário, faz-se necessário movimentos analíticos desafiadores, de modo a perceber como os fenômenos comunicacionais atuam no mundo, como são “...atravessados e convocam distintas temporalidades que constituem” (RIBEIRO, MARTINS, ANTUNES, 2017, p.15), num gesto reflexivo que põe em questão também as temporalidades de quem pesquisa, de quem se aproxima desses processos e fenômenos. (Carvalho, Jácome y Leal, 2021, p. 3).

Assim, o exercício metodológico utilizado por esses autores é a referência utilizada neste trabalho para a análise do Boletim UFMG. É essa possibilidade, como eles dizem, que faz da página de um impresso, por exemplo, a possibilidade de oferecer indícios sobre símbolos, imaginários, seja pelo jornalismo ou pela publicidade. Além disso, proporciona o trânsito por múltiplas temporalidades - essa instabilidade permite com que o pesquisador seja o criador de redes de sentido, de produção de conheci-

mento (Carvalho, Jácome y Leal, 2021).

Para perceber essas relações, essas redes engendradas, foram analisadas as verbovisualidades presentes nas páginas da edição 2003¹ do “Boletim UFMG”, que foi acessado digitalmente por meio da coleção² disponibilizada pelo Centro de Comunicação da UFMG. Esta edição escolhida foi a primeira após a deflagração da OEE e apresenta diversos elementos que estiveram presentes na comunicação institucional da universidade desde a OEE. Além disso, o Boletim é a principal publicação comunicacional da instituição, criado em 1974, com edições regulares desde então — as decisões do Conselho Universitário, do Conselho de Ensino e Pesquisa, entre outros que formam a direção da Universidade, são publicados nele, ou seja, o Boletim é o órgão oficial de comunicação da UFMG.

A REPÚBLICA E A UNIVERSIDADE

O início da última década do século XIX foi um período propício para a prática de certas idealizações presentes pela elite econômica, intelectual e política de Minas Gerais. A criação de uma Universidade e a saída da capital do novo Estado (não mais Província) de Ouro Preto era um dos objetivos. Para além da Escola de Minas, criada no regime político anterior, em 1892 foi fundada em Ouro Preto a Faculdade Livre de Direito do Estado de Minas Gerais. Nos anos seguintes, outras faculdades foram criadas, como a de Farmácia.

Em 1893 foi aprovada a construção de uma nova capital para Minas, na região do Cu-

1. Disponível em: https://ufmg.br/storage/a/9/b/7/a9b7161b7cf3930a25f821e9b4f7213e_1513343527949_1883274997.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

2. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim>. Acesso em: 20 jun. 2023.

rral del-Rey, em Sabará. Era o início de Belo Horizonte, nome dado posteriormente para a capital de Minas, em meio aos atravessamentos, as disputas e as desconfianças entre as famílias das oligarquias mineiras. Seria a nova capital uma esperança para superar essas questões, ser a filha da República de uma mãe chamada Ouro Preto (Paula, 2019). Ou como aponta Souza (2022), uma cidade marcada por sua modernidade desconfiada, em que há sempre um esgotamento daquilo proposto para ela em uma construção e autodesconstrução permanente — aqui vale o registro da completa destruição do antigo Arraial para a construção da capital e da produção de invisibilidade acerca da presença negra na capital mineira (Pereira, 2019).

Longe de ser uma síntese nacional, o que havia em Minas eram as vozes do ouro, da terra e do ferro, que, como destaca Carvalho (2005), trabalhavam nem sempre em harmonia entre o grito, o cochicho e a conversa, entre a liberdade, a tradição e o progresso. É nesse sentido que vão sendo criadas as faculdades na nova capital, após as transferências da de Direito e de Farmácia da antiga capital. Na Belo Horizonte dos anos 1920, em torno do Partido Republicano Mineiro (PRM), havia as cisões, as disputas por posição partidária e poder no interior do Estado, comandado pelas famílias governamentais (Horta, 1956) cujos membros, em número considerado, eram professores das faculdades da capital ou alunos. Era a cidade que recebia essa elite para seus estudos profissionais e acadêmicos.

Foram nestes anos 1920, em meio às disputas políticas do PRM, que em 7 de setembro, data da comemoração da Independência do Brasil, e três meses da comemoração dos 30 anos de fundação de BH, que foi assinada a

lei, pelo então presidente do Estado, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, da criação da Universidade de Minas Gerais, que reuniria as faculdades existentes na capital: a de Direito, de Odontologia e Farmácia, de Medicina e de Engenharia. Paula (2019) lembra dezenas de nomes que contribuíram ativamente para a consolidação de BH como capital de Minas e do ensino universitário, casos de Cícero Ferreira, na Medicina, e Mendes Pimentel, no Direito.

Havia ali a disputa por quem seria o candidato de Minas para a presidência da República brasileira.

Nas eleições de 1926, Mello Vianna foi eleito para ocupar a vice-presidência da República e Antônio Carlos Ribeiro de Andrada a presidência de Minas. [...] Todos membros do PRM e com mandato de quatro anos. Neste período entre 1926 e 1930, Antônio Carlos - que quando eleito governador pretendia fortalecer a base eleitoral para ser eleito presidente da República (MALIN, 2001) - foi um dos líderes da Aliança Liberal, iniciada ainda em 1928, após o então presidente Washington Luís apoiar a candidatura do paulista Júlio Prestes para o cargo. (Souza, 2020, p. 162).

Como lembra Souza (2021), Belo Horizonte foi a escolhida para ser o exemplo máximo da força pungente de Antonio Carlos enquanto homem público, a cidade que seria transformado “do antigo povoado sertanejo, no atual centro urbano atraente e moderno” (PBH, 1927, p.50). Nesse projeto, das relações voltadas para a educação, estava o então secretário de Interior Francisco Campos (1891-1968), que anos mais tarde seria o principal nome da área de educação do Governo Provisório (1930-1934) de Getúlio Vargas (1882-1954), iniciado pelo golpe promovido pela Aliança Liberal.

Para Mendes Pimentel, primeiro reitor (1927-1930), professor da Faculdade de Direito desde 1899, onde havia sido diretor, foi dada a missão de organizar e coordenar os trabalhos iniciais da Universidade. Mendes também era conhecido homem de imprensa da cidade e advogado. Almeida (2020a) conta que Mendes Pimentel renunciou ao cargo em 1930 após tumulto em sessão deliberativa do Conselho Universitário na Faculdade de Direito, quando um de seus filhos matou, a bala, um estudante de Medicina, entre outros feridos, e houve a depredação do prédio. Nas alterações promovidas pelo Governo Provisório havia um decreto que aprovava o ano letivo dos estudantes de todos os cursos no Brasil. Em “defesa incondicional [...] da autonomia econômica, administrativa e didática que a Universidade possuía” (Almeida, 2020a, p. 287) Mendes Pimentel negou-se a cumprir o decreto, e colocou em votação a proposta para a não aceitação da medida no Conselho, que votou pela autonomia da Universidade ao não cumprir o decreto.

Em seu discurso de posse, lembra Almeida (2020a), Mendes Pimentel disse que a ausência de tradição universitária (ainda muito incipiente) devia ser suprida pela ênfase na renovação, dada pela autonomia universitária.

Afirmou de maneira lúcida e visionária que a Lei Orgânica atribui à Universidade “personalidade jurídica e assegura plena autonomia administrativa e didática [...] não podendo ser cúmplice passiva de tiranias”. É justamente contra “tiranias”, desmandos e ingerências, que Mendes Pimentel sempre se opôs e contra os quais sempre lutou em sua vida pública e em sua atuação como dirigente máximo da nossa instituição. É importante relatar que à UFMG foi outorgada “autonomia administrati-

va, econômica e didática” durante o governo do então presidente da República Washington Luís, em 1930. (Almeida, 2020a, p. 285).

A autonomia, destaca Almeida (2020a), é preponderante para a missão constitutiva das universidades porque são delas a obrigação do livre pensar, sem constrangimentos particularistas, capaz de ser uma das formadoras do mundo moderno, com suas profissões, seus experimentos, e sua cidadania voltada para a construção do Estado-Nação. Diante de sua autonomia e do protagonismo e da presença daqueles que fazem parte de sua comunidade, em suma.

A UFMG, [...] tem tido importante papel na vida político-institucional brasileira, seja em regime progressista; seja em veia conservadora, regressista; seja na mobilização político-militar, que foi vitoriosa em 1930, e deu início à expansão da modernização, da urbanização e da industrialização brasileiras, seja no fechamento institucional regressivo representado pelos golpes de 1937 e 1964; seja no movimento pelas Reformas de Base, em que a participação política da UFMG, de seus professores e estudantes foi expressiva; seja nas lutas contra o Estado Novo e a Ditadura Militar, (Paula, 2019, p. 86).

No combate à Ditadura Militar (1964-1985) foram várias as situações que envolveram a UFMG. Conforme aponta o Relatório Final da Comissão da Verdade em Minas Gerais, o ano de 1966 foi de retomada de manifestações contra o governo imposto. Evento organizado pelos diretórios de estudantes da UFMG e da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG) foi autorizado pelo governador do Estado, portanto chefe da polícia militar estadual, Israel Pinheiro (1986-1973) sem a presença de cartazes e faixas com dizeres

contrários à ditadura. Prisões, bombas de efeito moral e espancamentos de estudantes foram realizados pela polícia militar (Covemg, 2017).

No sábado de 5 de outubro de 1968, conforme consta no relatório da Comissão, estudantes se organizavam no prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) para viajar para o congresso anual da União Nacional dos Estudantes (UNE) quando o diretor da faculdade foi chamado para prestar esclarecimentos à Secretaria de Segurança Pública a polícia militar fez o cerco ao prédio e invadiu o primeiro andar. Centenas de estudantes, professores e funcionários ficaram sitiados no prédio até às 20h, após intensa negociação que envolveu o diretor da Faculdade Pedro Parafita de Bessa (1923-2002), generais, o senador da República por Minas Gerais e professor da UFMG, Milton Campos (1900-1972), e o também professor da Universidade e vice-presidente da República Pedro Aleixo (1901-1975). Bessa, que teve sua aposentadoria compulsória decretada no ano seguinte, escreveu uma carta afirmando que não houve reunião ampliada de estudantes no prédio para que a polícia saísse da Faculdade (Covemg, 2017).

Diante de protagonismos da UFMG, conforme apresentado, em diversos momentos históricos dadas por sua autonomia universitária, em 2017, a Polícia Federal deflagrou a Operação Esperança Equilibrista (OEE). É preciso destacar que a ação na UFMG não foi um movimento isolado dos órgãos de controle do Estado brasileiro. Em 2016 houve o processo de impeachment da então presidente da República Dilma Rousseff (1947-), nascida em Belo Horizonte e ex-aluna da UFMG, para colocar no comando federal um governo visando utilizar os mecanismos de controle de prestação de contas de recursos públicos federais (regras

que em tese são positivas para a melhora da gestão do dinheiro) para reforçar a ideia de uma universidade pública que pouco fazia para a sociedade e, além disso, roubava dinheiro público.

Esse foi o método utilizado no governo do presidente da República Michel Temer (2016-2018), eleito vice-presidente na chapa de Dilma, para além dos cortes orçamentários que ocorriam anualmente. Em 2016, o governo enviou ao Congresso Nacional uma proposta de emenda constitucional que impediria que as despesas federais crescessem acima da inflação do ano anterior, o que congelaria os gastos públicos. Entre as consequências, o não custeio de serviços essenciais relacionados à educação, saúde e segurança. (Wiziack; Fabrini, 2018). Em resposta ao objetivo da nova proposta de legislação, alunos e servidores da UFMG realizaram o movimento denominado “Ocupa UFMG”, que ocupou os prédios da universidade do final de outubro de 2016 até o início do ano de 2017 para a realização de debates, seminários e aulas abertas. Movimento semelhante aconteceu em centenas de universidades do país, como na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e em mais de mil escolas de nível médio (Altheman, 2020). Apesar de intensa mobilização estudantil em todo o país, a proposta de emenda constitucional foi promulgada em dezembro de 2016.

No ano seguinte, operações policiais foram uma constante em diversas universidades. Na universidade de Santa Catarina as consequências foram mais drásticas, envolveu o suicídio do então reitor Luiz Carlos Cancellier de Olivo (1957-2017), que chegou a ser preso e proibido de entrar na Universidade. Em junho de 2023, o Tribunal de Contas da União afirmou que não houve as irregularidades sob

as quais o reitor foi acusado. Após essa data, ex-reitores enviaram carta ao atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (1945-) cobrando reparação para as inúmeras perseguições realizadas nos anos anteriores, como colocadas por eles, desde 2016.

“A linha de ação que gerou os horrores sem precedentes vividos por Cancellier foi aplicada de maneiras diferentes e em inúmeras outras situações impostas a reitores de instituições federais entre 2016 e 2022. Foram conduções coercitivas, negações ao direito de defesa, denúncias junto a órgãos de controle e várias humilhações públicas que causaram sofrimento e adoecimento. [...] Foram inúmeras tentativas de processos administrativos, de tomadas de contas junto ao TCU e de denúncias falsas contra reitores e reitoras junto à CGU.” (Ex-reitores, 2023, s/p).

Relatórios internacionais também indicaram o agravamento da perseguição às universidades brasileiras. O relatório “Free to think” 2019 apontou que durante as eleições presidenciais de 2018 a situação foi crítica, com a realização de operações policiais nos campi, ameaças e ataques aos estudantes dentro e fora dos ambientes acadêmicos (Sar, 2019). O que foi intensificado após a eleição do político de extrema-direita Jair Messias Bolsonaro (1955-) para a Presidência da República. Durante o governo (2018-2022), as perseguições também continuaram por meio do corte de financiamento e da não nomeação de reitores escolhidos pelas comunidades universitárias.

A ESPERANÇA EQUILIBRISTA

Neste movimento do texto será explicado o que levou a escolha de Belo Horizonte e da UFMG para sediarem o Museu de Anistia Polí-

tica do Brasil. Souza (2021, 2021a, 2023) explica que acervo preservado pela UFMG conta com mais de 10 mil fotos e 400 filmes sobre ações políticas do período da ditadura militar brasileira (1964-1985). Além disso, em seus diversos prédios em BH ocorreram manifestações históricas contrárias ao regime não-democrático, com destaque para o antigo prédio da Fafich, conforme relatado anteriormente, tanto que as pichações na lateral do prédio foram tombadas, assim como toda a sua estrutura física, pelo Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte.

A UFMG, por meio do Projeto República, coordenado pela sua então vice-reitora Heloisa Starling, propôs ao Ministério da Justiça que o “Coleginho”, onde funcionou a Escola de Aplicação da UFMG, no bairro Santo Antônio, ao lado da Fafich, fosse sede da exposição permanente do Memorial de Anistia Política do Brasil. Somado ao acervo próprio, faria parte do museu o acervo da Comissão da Anistia Política, que ficaria em prédio construído para este fim, onde seria a nova sede do projeto República e um centro de pesquisa e documentação sobre a Anistia. Até aquele momento, o projeto República era um dos principais projetos que reunia pesquisas sobre a ditadura brasileira, conforme levantamento feito no Repositório Institucional da UFMG (RI-UFMG).

Entre 2011 e 2014, durante o Governo Dilma (2011-2016) o grupo participou das pesquisas da Comissão Nacional da Verdade, pesquisando documentos das Forças Armadas, de movimentos sociais, de grupos contra a repressão e de mobilizações estudantis. Meses antes da OEE, o República havia lançado a realização da produção de pesquisa histórica do Memorial da Democracia, do Instituto Lula, do então ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da

Silva. Ou seja, no contexto brasileiro de 2017, a intenção dos órgãos de controle, que estavam em busca de provas de eventuais crimes praticados por Lula para que ele não pudesse ser candidato à presidência no ano seguinte. As decisões judiciais sobre a Operação Esperança Equilibrista indicaram que um dos ramos da investigação foi o projeto República. O objetivo era fazer a correspondência entre pagamentos e a prestação de contas dos serviços realizados pelo República para o MAP. Em outras palavras, a investigação tentava saber se o República realizou pesquisas distintas do Memorial da Democracia e a do MAP.

Havia uma inquietude em relação ao MAP, que era uma das principais medidas propostas pelo Estado brasileiro de realização de uma Justiça de Transição, que é tão cara para a Argentina, por exemplo. Essas medidas adotadas pela sociedade com o objetivo de superar violações de direitos humanos que aconteceram em abundância no passado, ainda são incipientes no Brasil, sendo a Comissão da Anistia, criada em 2001, a principal medida de reparação para as vítimas do período. O MAP permitiria não só o acesso a milhares de documentos sobre a prática e os processos de Justiça de Transição no país, como seria um local de representação da defesa dos valores de uma sociedade em que o ser humano e seus direitos básicos universais constituem o objetivo principal.

O acordo com o Ministério da Justiça (MJ) foi assinado em 2009. O prédio de quatro andares chegou a ser construído, mas não foi finalizado. Porém, questões estruturais do Coleginho não foram resolvidas no prazo e com o orçamento previsto inicialmente. A praça, chamada no projeto de Bosque da Recordação, possibilitaria mais um espaço de convivência para o bairro nobre da região centro-sul da capital

mineira, também não foi executada. Conforme explica Souza (2023).

Os atrasos para a execução, interrompida por falta de financiamento em 2016, os adendos financeiros para a reforma do Coleginho e as respostas nem sempre satisfatórias por parte da Universidade, de acordo com a Controladoria-Geral da União, e todo o terrorismo político que envolvia o Brasil deu origem à Operação Esperança Equilibrista. (Souza, 2023, s/p).

É válido destacar a visibilidade midiática que a OEE adquiriu naqueles dias (Souza, 2021a). Logo no começo da manhã, a Polícia Federal divulgou texto informativo para a imprensa sobre a operação, com chamada para entrevista coletiva realizada naquele manhã, no mesmo local para onde os dirigentes da UFMG foram conduzidos coercitivamente e liberados no início da tarde. Os mandados de condução coercitivas foram cumpridos para o reitor Jaime Arturo Ramirez (2014-2018), para a vice-reitora Sandra Goulart Almeida (2014-2018), para as antigas vices-reitoras Heloísa Murgel Starling (2006-2010) e Rocksane de Carvalho Norton (2010-2014), o presidente da Fundação de Desenvolvimento de Pesquisa (Fundep) - que realiza, com autonomia administrativa e financeira fomento para atividades de pesquisa, ensino e extensão - Alfredo Gontijo de Oliveira (2014-), a professora e coordenadora do projeto Silvana Leal Coser, a gerente de finanças da Fundep Sandra Regina Lima e uma das sócias da Bureal, Maria Eleonora Barroso Santa Rosa - que não foi encontrada e teve depoimento colhido posteriormente. O que também exigiu ações estratégicas da comunicação institucional da universidade, conforme será apresentado a seguir.

A EDIÇÃO 2003

O Boletim UFMG foi criado em 1974 como uma publicação informativa da Reitoria da Universidade com o objetivo de dar vazão para informações oficiais e divulgar notícias das unidades acadêmicas. Manoel Marco Guimarães, ex-aluno e servidor, foi o seu primeiro redator e contou, quando da comemoração de 40 anos da publicação, que entre as características restantes desde a fundação estava o caráter informativo e a periodicidade semanal: “A seriedade no trato da informação, o respeito à diversidade e à divergência e a fidelidade ao espírito universitário, que só admite “verdades absolutas” como tese para reflexão e debate.” (GUIMARÃES, 2014, s/p.).



Capa da edição 2003 do Boletim UFMG (2017)

Se neste 2023 a publicação do periódico é esparsa, não mais impressa e ocupada apenas por decisões colegiadas dos órgãos da Universidade, em 2017 o Boletim UFMG ainda era semanário. Desde junho de 2013 impresso total-

mente em cores, ostentava em suas capas fotos e/ou ilustrações com cores chamativas, de destaque. A última edição daquele ano, em 5 de dezembro, seria a última dentro do calendário do período letivo. O que aconteceu no dia 7 de dezembro modificou todo o planejamento até então. No dia 18 de dezembro foi publicada, então, a edição 2003 do Boletim UFMG. A fotografia não creditada, em tons acinzentados, mostrava braços erguidos e mãos unidas em frente ao prédio da Reitoria. O título da edição em destaque: “Não há de ser inutilmente”, verso da canção de 1979 “O bêbado e a equilibrista” de João Bosco e Aldir Blanc cuja letra também inspirou o nome da operação policial.

A chamada destacou a ampla repercussão no Brasil e no exterior em manifestações de solidariedade à UFMG e de repúdio a deflagração da operação realizada pela PF. A representação da comunidade universitária ali reunida por aquela imagem mostrava que os acontecimentos desde o dia 6 não seriam inúteis, pois reforçou a adesão da comunidade universitária interna e externa. Como dito anteriormente, é necessário lembrar que havia um ataque sistemático às instituições universitárias naquele período por órgãos de controle federais, como no caso emblemático da Universidade Federal de Santa Catarina, onde o então reitor foi preso e acabou por suicidar-se. Ou seja, o amplo movimento nacional materializado pela UFMG era também em defesa da universidade pública federal brasileira (Souza, 2021, 2021a).

Ressalta-se na análise por meio do Boletim o número de dias decorridos do momento da deflagração da OEE até a publicação da edição. São cerca de 10 dias para que as escolhas editoriais fossem realizadas por sua equipe responsável (o editor Flávio de Almeida, o diretor Marcílio Lana, entre outros), desde a execução

da edição até a sua distribuição. Além disso, destaca-se que pode ter havido o entendimento da comunicação da instituição de utilizar o Boletim UFMG como um registro jornalístico oficial da UFMG sobre aqueles fatos. O Boletim então funcionaria muito mais do ponto de vista de uma memória institucional, capaz de ser fonte sobre as manifestações de apoio. Como lembra Souza (2021), desde o dia da realização da OEE, a UFMG publicou em seu site uma aba especial “em que todas as notícias relacionadas à Operação produzidas pelo Centro de Comunicação da UFMG (Cedecom) foram publicadas, bem como as mais de 30 notas, publicadas na íntegra, em apoio à UFMG” (Souza, 2021, p.10). Entre as notas estavam as de instituições como a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, UFSC, Universidade Federal da Bahia; instituições, como a OAB; e intelectuais de diversas áreas, como Paulo Sérgio Pinheiro (1944-), André Singer (1958-), Lília (1957-) e Roberto Schwarz (1938-), Marilena Chauí (1941-) e Michel Löwy (1938-). Além disso, foram utilizados para essa resposta institucional por meio da comunicação a TV UFMG e a rádio UFMG Educativa, que também fazem parte do Cedecom.

No dia da OEE, UFMG Educativa produziu conteúdo sobre a OEE para ser exibido no Jornal UFMG, noticiário ao vivo transmitido pela rádio por volta de 12h30. Foi ali, por meio de seu jornalístico diário, que a UFMG se posicionou pela primeira vez. Em reportagem com quase sete minutos, com produção de Aliciane Gonçalves, a repórter Alessandra Ribeiro informou sobre a OEE sem citar os nomes das pessoas que foram levadas coercitivamente, apesar de mencionar que o reitor e a vice-reitora prestaram depoimento na PF. O texto reforçou o fato da UFMG ser, por meio da Fundep, a executora do projeto do MAP, cuja idealização e construção é projeto do MJ. A matéria também afir-

mou que o nome da operação foi considerada um desrespeito por membros da comunidade universitária que ao longo de toda a manhã fizeram manifestação na porta da PF atendendo a convocação de entidades de coletivos de servidores como o Sindicato dos Trabalhadores nas Instituições Federais de Ensino (Sindifes), professores e alunos. Ao destacar a coletiva de imprensa realizada pela PF, a matéria disse que a “comunidade universitária” cobrou do delegado explicações sobre a OEE, mas que ele alegou sigilo para não especificar as irregularidades e os suspeitos. Porém, ele afirma que houve desvio de dinheiro da conta do Memorial para outros projetos da Fundep, por meio de falsificação de assinaturas de bolsas e pagamentos de serviços sem ligação com o MAP, como para compra de livros - sem informar títulos e autores. A matéria termina com

SOLIDARIEDADE chega de toda parte

Desde o último dia 6, a UFMG vem recebendo manifestações de apoio de instituições, organizações civis, entidades educacionais e personalizadas por volta da operação deflagrada pela Polícia Federal, que determinou a investigação criminal da diretoria da universidade.

A ação foi questionada, entre outros, pelos ex-professores Dória Roussel e Fernando Henrique Cardoso, pelo historiador Nelson, pelo engenheiro Minas Garcia do Centro dos Advogados do Brasil (CAB), pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDES). O computador Anísio Brasil, autor da denúncia O Dilema e o equilíbrio, cuja mensagem denunciava irregularidades no uso da PF para baixar e manipular, também manifestou sua repulsa a uma tentativa de alguma manobra.

Inação é um desejo fundamental

Revela uma indignação e revolta de que a Polícia Federal com muita desonestidade e sem o reitor da Universidade Federal de Minas Gerais, Carlos Carmo, em outros problemas dessa universidade. A ação foi feita de investigação da administração da Universidade de Minas. Certo sem ser tomado nota no Brasil, além da situação democrática de que o Brasil não faz parte pública, não é universidade pública e mundial, torna-se então que os acadêmicos e seus advogados foram impedidos de ter acesso ao próprio processo e alguns deles nem sequer sabem se eram tratados como testemunhas ou suspeitos.

Não seria motivo suficiente para muita indignação. Mas a operação da PF me fez de modo mais direto, para foi baseada na Espionage Espionagem, em outras palavras, para Adão Bello e do Exame, em frente a todos os que lutaram contra a ditadura brasileira. Espionagem e espionagem, não tem nada de novo de um, em frente a liberdade e a luta pelo respeito ao processo democrático. Não autônomo, politicamente, e em duas partes por quem tem seu direito fundamental.

Paulo Bello, suspeito, assim com Adão Bello de mais O Dilema e o equilíbrio

Resistência

Como testemunhar a mais evidente solidariedade a estes acadêmicos integrais e seus professores, em nome da comunidade acadêmica internacional, que não se desvia, nem se desvia, nem se desvia do artigo por parte das forças anti-democráticas que tomam as mãos do poder no Brasil.

Em algum lugar que não está bem e se aproximando com esse ambiente individual, pois sabem que não há nenhuma razão pública que justifique seu apoio. Os atos de que são vítimas não, não são, demonstram as circunstâncias públicas e privadas e também para a sua privacidade. Espionagem contra os seus direitos, não se comparem, pois a resistência da comunidade acadêmica e do conjunto da sociedade democrática brasileira e internacional.

Memorandum de São Paulo, diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

Referência importante

A Polícia Federal deflagrou mais uma operação espionagem, desta vez para obter informações sobre a situação da América, sobre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob o comando do governo federal.

Revela-se particularmente de Espionage Espionagem - uma referência importante é o memorial de Adão Bello e Adão Bello que simboliza a História da América - e a operação da PF é uma investigação encoberta e um bloqueio à memória dos envolvidos e dos que também na luta contra a ditadura. Nos últimos meses, depois da infamada operação desmascarada na Universidade Federal de Santa Catarina que permitiu o acesso do reitor José Carlos Carmo.

A resistência que a comunidade de acadêmicos continua e se mantém sobre as instituições brasileiras.

Dória Roussel, ex-professora



Uma denúncia recebida em 2017 sobre uma operação da UFMG de 1988 a 1991

Artigos incompatíveis

Após um de professores da UFMG se alinaram, Nelson, como que antigamente, os comunistas, devem ser acusados. Entretanto, para quem tem de, há alguns de artigos no período eleitoral, não de acesso às condições e sem qualquer conexão, mas não há nenhuma, assim sem fazer o trabalho da PF, o julgamento depende da justiça, incluindo os momentos de acadêmicos, Artigos e artigos não são compatíveis com o Estado de Direito. Porém, não mostra representação em nome dos valores da democracia e da liberdade.

Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente

Repetição de equívocos

A operação Espionage Espionagem revela equívocos cometidos pela operação Dilema Dilema e nos traz a lembrança a direção da operação da PF na Universidade Federal de Santa Catarina, em setembro deste ano. Até o momento a mídia se mostrou equivocada, e o resultado foi uma campanha informativa contra a Universidade e a perda irreparável de professores José Carlos Carmo, reitor à época.

O CTCES mantém solidariedade à comunidade acadêmica da UFMG e reitor a comunidade internacional com a defesa da comunidade brasileira. Resulta os artigos acusados da PF contra as universidades federais e seus gestores e propugna o respeito ao governo constituinte e ao direito processual.

Conselho Técnico-Científico da Educação Superior do Capes

Caso irregular

Em princípio, esse mandato de prisão, não deveria ser anexado por carta convocando os (os acusados) para prestar esclarecimentos. O fato é integrar dos comunistas não foi feito. Como em outros casos, não é irregular, não se comprometendo acadêmicos da mídia que se não comprometem eles. O Conselho Técnico-Científico da Educação Superior do Capes não se em solidariedade aos colegas e continuará sua luta para fortalecer o sistema de ensino em um ambiente democrático que garante os direitos individuais dos acadêmicos inscritos da Comunidade Brasileira.

Conselho Nacional dos Provedores do Apoio às Instituições de Ensino Superior e de Progresso Científico e Tecnológico (Conpact)

2 18.10.2017 Boleim UFMG

Jaime Ramírez aos integrantes da comunidade universitária que se reuniram na tarde de 6 de dezembro em frente ao prédio da Reitoria, para manifestar apoio aos gestores atuais e aos antecessores levados a depor, na Polícia Federal, por meio de condução coercitiva. Eles foram prestar esclarecimentos por supostas irregularidades relacionadas à construção do Memorial da Anistia Política do Brasil, no bairro Santo Antônio, em Belo Horizonte. Oito dirigentes e servidores da UFMG foram conduzidos à sede da Polícia Federal, para apuração de inexecução do Memorial e desvio de recursos públicos destinados à implantação e construção da obra, financiada pelo Ministério da Justiça e executada pela UFMG. Além disso, foram expedidos 11 mandados de busca e apreensão.” (Rigueira Junior, 2017, p. 4).

Não há explicação técnica sobre o projeto do MAP, sobre os valores executados no projeto, sobre quem são os demais dirigentes conduzidos coercitivamente. Ainda nesta edição, é inserida nota do Conselho Universitário, órgão máximo de deliberação da Universidade sobre o OEE, em que a afirmação é sobre a Universidade estar pronta para dar esclarecimentos à sociedade, o que não aconteceu na publicação aqui analisada. Afinal, na edição 2003 do Boletim UFMG, “solidariedade”, “resistência” e “arbítrio” foram as intencionalidades dadas pela comunicação institucional da Universidade. “Liberdade” também. Valores esses que remetem muito mais ao histórico de tradição e resistência da UFMG no cenário de Minas Gerais por sua autonomia universitária. Como lembra Almeida (2020), “Sim, Minas Gerais: tato do que é o seu modo de ser, tanto daquilo que imagina de si, tanto do que projeta como seu futuro: têm a UFMG às vezes como partícipe, às vezes como elemento central, outras vezes como contraponto.” (Almeida, 2020, p.12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa interdisciplinaridade aqui apresentada entre história, educação e comunicação capaz de mostrar ecos dos valores de autonomia universitária, questão mais evidente do movimento de Córdoba (1918), a tentativa foi a de apresentar como esse é um valor retomado pela UFMG quando ela é parte interessada em aprofundar tal questão para não ceder às pressões governamentais. Não por acaso, no ano seguinte a realização da OEE, a reitora da UFMG de 2002 a 2006, Ana Lúcia Gazzola, em entrevista para o portal da Universidade, ex-diretora do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe (Unesco/Iesalc) reforçou a necessidade de outro manifesto de Córdoba, capaz de dar conta do problema colocado por ela: “a autonomia universitária nunca se realizou em nenhum país da América Latina.” (Gazzola, 2018).

Sobre a OEE, como lembra Souza (2023), em setembro de 2019 a Polícia Federal pediu o indiciamento de 11 pessoas ligadas à UFMG por suspeitas de irregularidades na execução do projeto. Em junho do ano seguinte, o Ministério Público Federal solicitou o arquivamento do inquérito, o que foi aceito em novembro de 2021.

Porém, antes disso, em janeiro de 2021, a Controladoria Geral da União instaurou processo administrativo disciplinar, suspenso por liminar do Superior Tribunal de Justiça, contra dirigentes da UFMG, inclusive a atual reitora Sandra Goulart Almeida, por irregularidades na execução do projeto do MAP. [...] A última manifestação pública da Universidade sobre o caso foi em novembro de 2021, quando o então presidente do Conselho Universitário, professor João Alberto de Almei-

da, assinou nota em que destacava a necessidade de respeito à autonomia universitária e da disposição permanente da instituição em prestar esclarecimentos para a sociedade brasileira. (Souza, 2023, s/p.)

A então vice-reitora e reitora no período subsequente, Sandra Regina Goulart Almeida, destaca que entre a renovação e a tradição está a UFMG, âncora dos propósitos, das reflexões, dos pensamentos que conduzem Minas Gerais, para ser o que é devido a cada tempo. “Uma universidade do seu tempo [...] é aquela que se posiciona firmemente no espaço que habita, vislumbrando soluções e construindo projetos transformadores, mesmo diante dos momentos de adversidades e de grandes desafios” (Almeida, 2019, p. 19), diz a então reitora em livro sobre os 90 anos da instituição ser citar nominalmente os desafios enfrentados ao longo da OEE. Ela ainda complementa que a necessidade de ação da UFMG seja “com a coragem e a resiliência que moldaram sua história de luta e resistência.” (Almeida, 2019, p. 20).

Histórico de luta que ganhou contornos nas páginas do Boletim UFMG, em que a solidariedade de diversos intelectuais e associações da sociedade civil fizeram com que, naquele momento de crise, a UFMG vencesse o arbítrio da ação coordenada pela Polícia Federal do Brasil, com anuência do Judiciário. O produto jornalístico da comunicação institucional da Universidade mostrou que a união em torno dos valores fundadores, sua autonomia universitária como valor máximo, da UFMG era necessária, ainda que seja como registro documental e histórico, como pareceu ser, pelos indícios aqui apresentados, a edição 2003 do Boletim UFMG, publicada apenas em 18 de dezembro de 2020. Por fim, a partir do que foi apresentado, há o entendimento de que a experiência aqui registrada possa ser aporte para outras universidades latino-americanas na defesa de suas autonomias, tão necessárias e tão colocadas sob suspeita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. R. G (2019). Apresentação. In: Paula, J. A. A presença do espírito de Minas: a UFMG e o desenvolvimento de Minas Gerais. (pp.17-20). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Almeida, S.R.G (2020). Apresentação. In: Meneses, J. N. C. (org.). Orbe e encruzilhada: Minas Gerais 300 anos. (pp.9-12). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Almeida, S.R.G (2020a). Mendes Pimentel nos 300 anos de Minas Gerais: em defesa da autonomia universitária. In: Pinto, Felipe Martins (Org.). 300 anos de Minas Gerais. (pp.281-290). Belo Horizonte: Editora Del Rey.
- Altheman, Francine (2020). Cenas de dissenso, arranjos disposicionais e experiências insurgentes : processos comunicativos e políticos em torno da resistência de estudantes secundaristas. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG), Belo Horizonte, 2020.
- Carvalho, C.A.; Costa, V.S.; Jácome, P.; Leal, B.S. (2021). Crise e catástrofe como categorias interpretativas das experiências humanas do tempo. Revista Contracampo (pp.1-20, v.40).
- Carvalho, J. M (2005). Ouro, terra e ferro: vozes de minas. In: ngela de Castro Gomes.

- (Org.). Minas e os fundamentos do Brasil moderno. 1 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005, v. , p. 55-78.
- Covemg (2017). (Comissão da Verdade em Minas Gerais). Relatório Final Comissão da Verdade em Minas Gerais [recurso eletrônico], Belo Horizonte, 2017.
 - Gazzola, Ana Lúcia (2018). Entrevista para Portal UFMG. 'Está na hora de um novo manifesto de Córdoba', propõe Ana Lúcia Gazzola. <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/esta-na-hora-de-um-novo-manifesto-de-cordoba-defende-ana-lucia-gazzola>. 9 ju.2018.
 - Guimarães, M.M (2014). Um quarentão saudável. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1878/3.shtml>. Acesso em: 22 jun. 2023.
 - Horta, C. R. (1956). Famílias Governamentais de Minas Gerais. In: Segundo Seminário de Estudos Mineiros. Belo Horizonte. Universidade de Minas Gerais, p. 43 -91, 1956.
 - Leal, B. S.; Carvalho, C.A. (2017). Aproximações à instabilidade temporal do contexto. In: Revistas Famecos, v.24 (pp.27-42).
 - Menon (Brasil), G. (2021). A Reforma de Córdoba, movimentos estudantis e seus impactos para o ensino superior na América Latina. Revista História Da Educação, 25, e103376.
 - PBH (1927). Relatório do prefeito 1926-1927, p. 215, Imprensa Oficial, 1927. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/cultura/2018/documentos/1926-1927-Christiano-Monteiro-Machado.pdf>.> Acesso em: 9 jun. 2020.
 - Paula, J. A. (2019). A presença do espírito de Minas: a UFMG e o desenvolvimento de Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG.
 - Pereira, J. A. (2019). Para além do horizonte planejado: racismo e produção do espaço urbano em Belo Horizonte (séculos XIX e XX). Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
 - SAR (2019). Free to Think. "Assault on Brazil's Higher Education Space" (november 2019), pp. 54-57, 2019.
 - Souza, I. T. (2020) Campos invisíveis: a Paraopeba como a avenida do futebol na Belo Horizonte dos anos 1920. Revista eletrônica do Arquivo Público da cidade de Belo Horizonte, v.7, p. 151-170, 2020.
 - Souza, I. T. (2021). Não há de ser inutilmente: a influência da UFMG diante da controvérsia da Operação Esperança Equilibrista. In: XV Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas, 2021, São Paulo. Anais do XV Congresso Abrapcorp, 2021.
 - Souza, I. T.(2021a). Operação Esperança Equilibrista: controvérsias da comunidade da UFMG. Temática - Revista eletrônica de publicação mensal, v. 17, p. 111-126, 2021.
 - Souza, I. T.(2022). "O dinheiro do Otacílio": indícios das relações entre agentes políticos, clubes de futebol e sujeitos de imprensa na modernidade desconfiada da Belo Horizonte dos anos 1940, p.1-124, Belo Horizonte.
 - Souza, I. T. (2023). Sem anistia, sem anistia!. Jornal GGN, São Paulo s/p. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/direitos-humanos/sem-anistia-sem-anistia-por-ives-teixeira-souza/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Ives Teixeira Souza: Doutorando, mestre, e bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo e em Relações Públicas, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista da Coordenação.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO

SOUZA, Ives Teixeira (2023) *“Do arbítrio a solidariedade: A história dos valores republicanos em minas gerais no boletim ufmg sobre a operação esperança equilibrista”*, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 5. Año 5. Pp. 34-49. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

EL PENSAMIENTO CREATIVO EN EL PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE EN PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL

Diana Concha Ramírez

Docente Asociada HC en la Maestría en Infancia y Cultura y el programa de Comunicación Social y periodismo

Campos de investigación abordados: Educación y Comunicación

Afiliación institucional: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia

Correo electrónico personal: pedagogia.holista@gmail.com

Jonathan René Cortés Sandoval

Docente e investigador – Licenciatura en filosofía

Campos de investigación abordados: Educación y Comunicación

Afiliación institucional: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD- Colombia

Correo electrónico personal: jonathan.cortes@unad.edu.co

Fecha de recepción: 7 de agosto de 2023

Aceptación final: 29 de septiembre de 2023

RESUMEN

El artículo reflexiona sobre el pensamiento creativo en un plan de formación para maestros que forman maestros de la escuela de Ciencias de la Educación en la Zona Centro Bogotá Cundinamarca en la UNAD Colombia¹, como una de las dimensiones del pensamiento multidimensional propuesto por Mathew Lipman.

El texto plantea algunos aspectos a considerar en el plan relacionados con la dimensión creativa como el camino para el desarrollo del pensamiento multidimensional, destacando la posibilidad comunicativa y la ciudadanía que éste suscita en la interacción entre los sujetos, en particular en contextos educativos cuyo propósito sea la libertad del ser humano desde su capacidad de pensar.

Palabras clave: Pensamiento creativo - plan - formación - maestros.

1. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

CREATIVE THINKING IN A TEACHER TRAINING PROGRAM ON MULTIDIMENSIONAL THINKING

ABSTRACT

This article reflects on the role of creative thinking in a teacher training program targeted at teachers from the School of Educational Sciences in the Central Zone of Bogotá, Cundinamarca, at UNAD Colombia², as one of the dimensions of multidimensional thinking proposed by Mathew Lipman.

The article proposes some aspects to be considered in the program related to the creative dimension as the path for the development of multidimensional thinking, highlighting the communicative potential and the citizenship that it causes in the interaction between subjects, particularly in educational contexts which aim at the freedom of human beings on the basis of their capacity to think.

Keywords: Creative thinking - program - training - teachers.

O PENSAMENTO CRIATIVO NO PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PENSAMENTO MULTIDIMENSIONAL

SUMÁRIO

O artigo reflete sobre o pensamento criativo em um plano de formação de professores da Faculdade de Ciências da Educação da Zona Central Bogotá Cundinamarca da UNAD Colômbia, como uma das dimensões do pensamento multidimensional proposto por Mathew Lipman.

O texto propõe alguns aspectos a serem considerados no plano relacionados à dimensão criativa, como o caminho para o desenvolvimento do pensamento multidimensional, destacando a possibilidade comunicativa e a cidadania que ela desperta na interação entre sujeitos, particularmente em contextos educacionais cuja finalidade é a libertação do ser humano de sua capacidade de pensar.

Palavras-chave: Pensamento criativo - plano - formação - professores.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de pensamiento multidimensional de Mathew Lipman (2016) se propone como punto de partida para pensar una formación integral de las y los maestros que asumen su rol como formadores en licenciaturas de educación,

siendo éste un enfoque que posibilita las transformaciones desde la reflexión consciente de la práctica, también porque se asume que si se espera formar en las niñas y los niños un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso – dimensio-

2. National Open and Distance University (UNAD).

nes del pensamiento multidimensional – los primeros llamados a desarrollar tales capacidades son aquellos quienes los forman.

El pensamiento de Lipman ha sido fundante en el campo de la filosofía para niños, (Accorinti, 2002; Jaimes et al., 2021; Pineda, 2011; Medina y Rodríguez. 2018), destacándose por su propuesta curricular para el desarrollo del pensamiento en niñas, niños y jóvenes a través de historias y la formación del juicio crítico en perspectivas creativas y cuidadosas, cuyo auge en Latinoamérica se da en los finales del siglo XX y los albores del siglo XXI. Si bien su propuesta también ha sido objeto de críticas (Lipman, 2005; Duque, 2005) por la interpretación que puede hacerse de “instruccional” o “tradicional”; la filosofía para niños es una propuesta vigente que puede ser apropiada para la formación docente (Lipman, 2005; Clavo et al., 1997); aunque los trabajos en este sentido tengan menos desarrollo, más aún en el contexto del maestro que se desempeña en las licenciaturas en educación.

Cuando Lipman (1998) habla del pensamiento se refiere a un pensamiento de orden superior que se caracteriza por ser ingenioso pero también flexible, que refleja la fusión del pensamiento creativo y del crítico(...) que no se oponen el uno al otro...sino que son simétricos y complementarios (p.66) por lo que lo considera como un pensamiento complejo aquel:

Que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones...es un pensamiento rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan (p.67-68).

En este sentido, el pensamiento multidimensional es una forma de pensamiento complejo que cultiva dimensiones tales como la crítica, la creativa y la cuidadosa (Lipman, 2016, p. 15).

Dimensiones que se fomentan a través de las comunidades de investigación para procurar un equilibrio reflexivo por medio del diálogo. Este equilibrio, entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no (et al, p. 18), tiene como objetivo final fortalecer la democracia y el carácter del sujeto en el contexto donde interactúa; de allí la relevancia de la formación de maestros y maestras críticos, creativos y cuidadosos que redunde en el alcance de dicho fin. Morin (2001, citado por Torres 2011), también afirma que existe una estrecha relación entre la creatividad y la complejidad – desde la visión del pensamiento complejo -, al considerar que:

Los principios de la complejidad inducen a constantes cambios. Por ello, el ser creativo se considera muchas veces disperso, porque realiza, quizá de forma inconsciente, un bucle retroactivo donde la percepción y el análisis de un problema no siguen un proceso lineal, sino que sucede un ir y venir, con periodos de descanso y reflexión; sin eliminar elementos aparentemente ajenos al problema, sino haciéndolos parte del análisis y, desde luego, parte del todo. Así, todo proceso se enriquece por nuevas percepciones, lo que lleva a la generación de ideas originales que, de alguna forma, son novedosas e influyen en el entorno para que este mismo impulse a que se hagan realidad (Torres, 2011).

Ahora bien, teniendo como objetivo principal de la educación el desarrollo pleno de la persona en todas sus capacidades, que le permita

ser sujeto libre en el ejercicio de sus derechos, en corresponsabilidad con la sociedad a la cual pertenece, el pensamiento multidimensional se considera un lugar de enunciación potente para la formación de maestros y maestras formadores de educadores.

Un docente que se desempeñe en las licenciaturas en educación y que potencie su pensamiento multidimensional en el ejercicio de su práctica, implica que tiene un pensamiento creativo articulado a su capacidad crítica como sujeto y a la consciencia del cuidado del otro, considerando que no habría creatividad sin criticidad y ninguna de las dos podrían darse en el pleno desarrollo del sujeto sino se corresponden con el respeto que se imbrica en la intersubjetividad.

Ahora bien, en la propuesta de Lipman (1998), es importante diferenciar el concepto de práctica de la reflexión sobre la práctica, de acuerdo con él, el primero se refiere a “lo que hacemos metódicamente y con convicción pero sin grado intencional de investigación o de reflexión” (p. 52) mientras que la reflexión sobre la práctica “se instituye como investigación al interior de ésta” (p. 54), por lo que, lo que pretende la investigación: Formación en pensamiento multidimensional para docentes de la ECEDU - UNAD ZCBC es alcanzar la reflexión sobre la práctica para ser más conscientes del estado de desarrollo de estas capacidades en su propio ser maestro o maestra y en consecuencia evidenciar si se está potenciando dichas capacidades en los maestros que ingresan a la formación inicial docente.

A su vez, la propuesta de Lipman, se enriquece con el enfoque liberador de Paulo Freire (2005) cuando propone el diálogo como el centro de la práctica, en este caso investigativa, para el desarrollo del pensamiento. En este sentido, si

se asume la educación como un acto inminentemente comunicativo, el diálogo y sus diversas formas de representación, es la esencia del encuentro con el otro, donde no se transmiten contenidos sino que se reflexiona, se piensa y se re piensan los saberes y conocimientos que subyacen a la cultura y al campo científico, es en la esencia del diálogo donde se puede ver reflejado el sí mismo en el ser del otro.

La confrontación, la diferencia, la coherencia y las múltiples perspectivas que emergen cuando hay un reconocimiento de lo humano en un aula comunicativa, se enaltece con la perspectiva del pensamiento multidimensional en la sinergia de lo crítico, lo creativo y lo cuidadoso. Es entonces a través de la comunicación que la educación se ensalza con todo su potencial para hacer a los seres humanos libres, es en la intersubjetividad que podemos hacernos a nosotros mismos para ser cada vez más pensantes y reflexivos.

En consecuencia de lo anterior, el proyecto de investigación especial PIE 075 “Formación del pensamiento multidimensional para docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Zona Centro Bogotá Cundinamarca- UNAD” surge a partir de la motivación del equipo investigador de fortalecer las prácticas pedagógicas de las y los docentes de la escuela en la zona con el fin de enriquecer los acompañamientos tutoriales en campus virtual mediado por TIC orientado a los estudiantes de pregrado en las diferentes licenciaturas: Lic. en matemáticas, Lic. en pedagogía Infantil, Lic. en lenguas extranjeras con énfasis en inglés, Licenciatura en Filosofía y licenciatura en etnoeducación, cuya modalidad es virtual y a distancia.

El plan de formación docente se desarrolla a través de dos estrategias: La primera, el programa ¡SER maestro! que se transmite en línea por

TV UNAD Virtual y cuyo sentido se fundamenta en el diálogo con expertos invitados sobre un tema específico y; la segunda, el seminario permanente, que implican a su vez el desarrollo de comunidades de diálogo y talleres, a través de los cuales los docentes participantes del proyecto pueden enriquecer su punto de vista y conocimientos en torno al pensamiento multidimensional propuesto por Mathew Lipman y reflexionar su propia práctica.

El proyecto se encuentra en desarrollo con un 75% de avance y lo que se propone este artículo es reflexionar sobre la formación específica del pensamiento creativo en el marco del plan de formación que fortalezca la práctica de los maestros formadores de maestros, incidiendo de manera indirecta en la formación inicial de educadores.

El equipo docente que se encarga de los cursos en las licenciaturas tiene perfiles diversos. En términos de nivel educativo, la mayoría de los docentes en la zona tiene un título de magíster (66%), seguidos por especialista (17%), doctor (8%) y profesional (9%). Además, provienen de diversos campos disciplinarios, como filosofía, matemáticas, ciencias sociales, humanidades, lenguas extranjeras, pedagogía infantil, etnoeducación, biología y física, entre otros³.

En la fase inicial del diagnóstico (año 2022) participaron 106 maestros y maestras convocados institucionalmente, y en el desarrollo del proyecto, durante la implementación de la segunda fase del plan de formación, donde se están desarrollando los talleres, han asistido de manera voluntaria 15 docentes (año 2023).

CONDICIONES PARA LA CREATIVIDAD

Antes de hablar de pensamiento creativo es importante exponer la creatividad en sí misma y lo que caracteriza a un ser creativo. De acuerdo con Pineda (2011), el concepto se puede definir como un fenómeno complejo, ya que no existe una sola acepción sobre él, así mismo los estudios de Kaplan (2019) muestran las diferentes perspectivas que han abordado el fenómeno. Tampoco puede considerarse que la creatividad sea exclusiva de un nicho artístico, pues son diversas las áreas que requieren el desarrollo creativo y que lo aplican, de acuerdo con Pineda:

La creatividad, pues, se da en formas muy diversas y no constituye el monopolio de los artistas, por ejemplo, los pintores, los músicos o los escritores. Además, se trata de una cualidad específica, de algo que se da en campos muy determinados. Picasso fue, sin duda, un hombre de elevadísima creatividad en el campo de la pintura (como lo fue Mozart en el campo de la música), pero seguramente no fueron muy creativos en campos como la política, la tecnología o las relaciones humanas.

Del mismo modo, Gandhi fue un hombre muy creativo a la hora de organizar las relaciones humanas o de encontrar alternativas para la resolución de los conflictos políticos; pero no por ello tenemos que decir que fue un hombre de gran creatividad artística. Se puede, pues, ser creativo, en muy diversos campos; sin embargo, cada persona sólo podrá ser creativa en uno, dos o a lo sumo tres campos básicos. La creatividad, pues, no parece ser una cualidad general, sino específica; y llegar a ser creativo siquiera en un solo campo implica una tarea de toda una vida. (2011. pp. 138-139)

3. Parte de esta caracterización se ha socializado en ponencias y actividades de divulgación en eventos académicos.

Grandes personajes en la historia se han destacado por su desarrollo creativo como lo muestra Pineda, pero ¿Qué es lo que hace que sean creativas estas personas? Una de las cualidades principales de la creatividad es su asociación con la innovación aunque no quiere decir que toda innovación sea creativa, más bien esta es una de sus cualidades intrínsecas pero la creatividad va mucho más allá de la misma innovación (et al, p.139).

Para Gardner (2018), el creador destaca en términos de temperamento, personalidad y actitud:

Se trata de un individuo siempre insatisfecho con el trabajo o la obra en curso, con los criterios dominantes, con las preguntas vigentes y las respuestas que se dan en el presente (...) es un individuo fuerte y tenaz (...) sólo alguien que está dispuesto a intentarlo una y otra vez tiene posibilidades de alcanzar logros que sean verdaderamente creativos (p. 121), por lo que un ser creativo también es perseverante.

De igual modo Pineda (2011), considera que ser creativo es, y sólo puede ser, el resultado de un trabajo esmerado y paciente y nunca una cosa que pueda alcanzarse por las meras dotes naturales (p.133), manteniendo vigente los amplios debates entre sí la creatividad es una cualidad innata o una cualidad de pensamiento que se desarrolla a través de la disciplina (Gardner, 2018; Pineda, 2011; Medina y Rodríguez, 2018).

Para ser creativo se requiere ser una persona fuerte, con carácter, sugieren Gardner y Pineda, se necesita mucho talante para salirse del esquema y buscar lo nuevo que recree los significados ya constituidos en una sociedad que demanda cambios pero que le cuesta aceptar

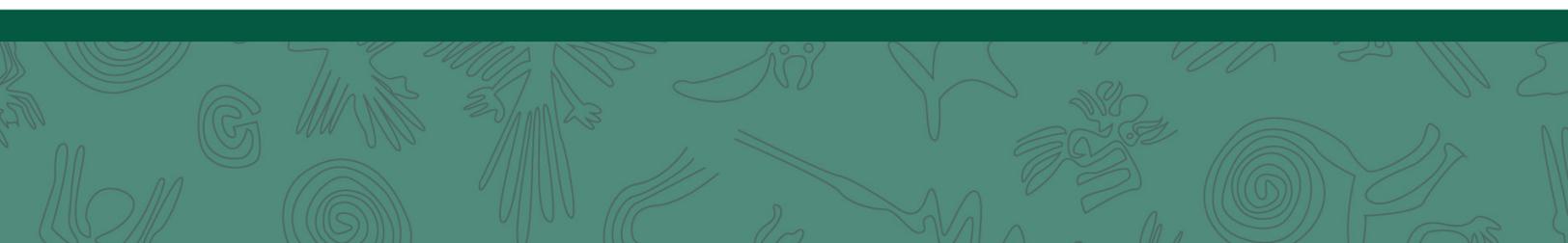
lo que emerge porque se sale del margen de lo conocido.

Quien se atreve a recrear el mundo y a crear, se expone, y no todas las personas están dispuestas a exponerse. El exponerse ante otros, es tal vez una de las situaciones que inhibe a los maestros y maestras a ser creativos en sus prácticas y a gestar desde allí las innovaciones y cambios al interior de las escuelas, entre otros aspectos que se salen de su potestad.

La creatividad implica el error, la pregunta que rompe el status quo, el salirse de los caminos establecidos, pero lo que hace realmente que se sea creativo, no está en la forma “desafiante” de pensamiento sino en la capacidad de observarse a sí mismo y poder evidenciar qué y cómo se está pensando, para vislumbrar los caminos recorridos que llevan a una nueva forma de ver o hacer en el mundo. Una persona creativa es entonces una persona reflexiva que comprende cómo piensa y ¿por qué?, aprende de sus propios errores y de sus perplejidades (Pineda, 2011, p. 134).

La persona creativa tiene que arriesgarse a la soledad porque puede ser incomprendida, requiere superar obstáculos, negaciones, rechazos, de allí que la perseverancia sea también una cualidad de su ser para poder sacar adelante cada cometido que se proponga en el acto creativo.

Si llevamos estas características al campo de la educación, estaríamos diciendo que el maestro o maestra creativo es una persona con temperamento, que se sale de los caminos establecidos, que comete errores y logra comprender por qué lo hizo así, se corrige y lo vuelve a intentar, que no tiene miedo a quedarse solo por ser distinto y a pesar de las condiciones que el contexto y las institu-



ciones le propongan, es fuerte en sus ideales:

Yo diría que el creativo ha de ser necesariamente una “personalidad fuerte”, es decir, un hombre de un carácter muy bien formado, con un alto dominio de sí mismo y con una gran capacidad para afrontar las muchas dificultades y sinsabores que su tarea habrá de deparar. (Pineda, 2011.p.134). Podemos decir entonces que para ser creativos, los maestros y las maestras necesitan ser valientes.

Así como ese ser creativo requiere desarrollar unas características que lo identifiquen, debe tener a su vez las condiciones de contexto que susciten la posibilidad de serlo; siguiendo a Csikszentmihalyi (s.f), Howard Gardner (2011) destaca que la creatividad requiere la interacción de tres elementos autónomos para que ésta pueda desarrollarse en el sujeto:

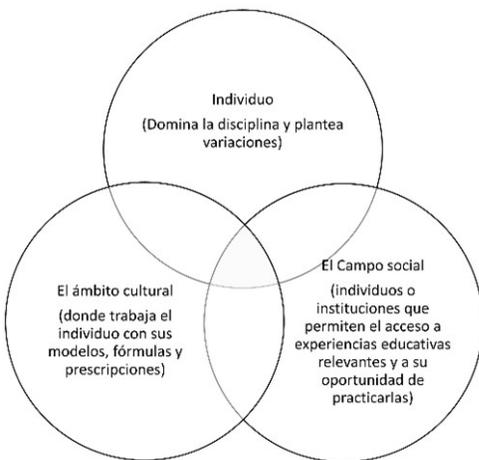


Gráfico 1. Autoría propia (2023) Elementos autónomos de interacción para la creatividad, con base en Gardner (2011, p117-118)

En últimas, la posibilidad de ser creativo requiere de un contexto y de unas instituciones que orienten la acción a este proceso y lo favorezcan para que los sujetos puedan potenciar su capacidad y especializarse en un campo; sin estas

condiciones, posiblemente la persona sola no logre el desarrollo creativo ni la influencia que éste pueda tener en los cambios y transformaciones del contexto.

En este sentido, algunas investigaciones (Troncoso, et al., 2020) muestran cómo la creatividad del maestro y las innovaciones que puedan suscitarse a partir de éstas si no tienen las circunstancias favorables del entorno que las afirmen, pueden terminar siendo pseudo innovaciones, por lo que a la final ni la escuela ni la educación cambian. La creatividad no es entonces una acción individual sino también colectiva.

Ahora bien, para finalizar este apartado es importante establecer diferencias entre la creatividad, las obras creativas, el pensamiento creativo y el acto creativo (Pineda, 2011), la tabla N°1 presenta a continuación algunas de estas distinciones:

Distinción de términos según Pineda

Categoría	Creatividad	Obras creativas	Pensamiento creativo	Acto creativo
Características	Determinado tipo de proceso centrado en el descubrimiento y la re-creación de significados. cualidad muy compleja que puede pertenecer tanto a las obras de ciertas personas como a las personas mismas. Implica un doble proceso de descubrimiento y re-creación de significados.	Se caracterizan por tener determinado tipo de cualidades como las de originalidad, singularidad o innovación. No es creativa una obra que se limita a copiar un modelo ya establecido o que simplemente es un producto en serie.	El pensamiento creativo no tiene que ver ya tanto con las obras mismas que realizamos, cuanto con los procesos mentales que acompañan la creación de dichas obras.	Proceso de realización de una obra creativa. Es un acto deliberado, y no simplemente la aplicación de técnicas -por bien elaboradas que éstas estén- para hacer “cosas creativas”. No conviene, pues, confundir el acto creativo con los medios que se utilizan para realizar una obra creativa.

Tabla N°1. Categorías y características sobre conceptos asociados a creatividad, con base en distinción de términos que realiza Pineda (2011, p 144-147) Autoría propia (2023).

UNA ESCUELA QUE BUSCA LA INNOVACIÓN, PERO OLVIDA LA CREATIVIDAD

¿Por qué se quiere fortalecer el pensamiento creativo como una de las dimensiones del pensamiento multidimensional en maestros formadores en licenciaturas?

Cuántos años se lleva hablando de cambio e innovación en educación y cuántas veces aún, al interior de las escuelas y colegios se observa a niñas y niños sentados en fila, mirando al tablero y copiando la lección. Pareciera una imagen de siglos atrás, pero es una imagen que persiste en el contexto actual en muchas instituciones educativas que, a pesar del paso del tiempo y de que ya estamos en la segunda década del siglo XXI, donde los retos tecnológicos mediados por las Inteligencia Artificial, la realidad virtual y aumentada y cambios en las vocaciones de los jóvenes, parecieran pasar de lado por la vida de algunos docentes, aunque afortunadamente no de todos.

Algunas investigaciones (Leyva, 2018; Kaplan, 2019), muestran cómo la mayor creatividad la tienen las niñas y los niños de educación inicial y preescolar para quienes la curiosidad y la pregunta es prácticamente innata y como con el pasar del tiempo esta se va viendo constreñida hasta la edad adulta donde a veces pareciera casi ya no existir.

No obstante, las mismas condiciones planetarias – cambio climático, desigualdad, pobreza – nos sugieren que ya estamos en un tiempo límite para asumir el papel del cambio y dentro de este la educación juega un rol fundamental. De ahí la relevancia que las escuelas o faculta-

des de educación reconsideren las capacidades del maestro formador de formadores porque es el responsable de potenciar a su vez las capacidades en los maestros que ingresan a su formación inicial. Sin embargo, casi ninguna escuela enseña para la creatividad o capacita a los maestros para enseñar para la creatividad (Kaplan, 2019, p. 140), por lo que sugiere como objetivo fomentar y evaluar la creatividad en educación (et al, p. 141)⁴ a través de la investigación. Esto reafirma la necesidad de un plan de formación que potencie dicha capacidad en las y los docentes que se desempeñan en las licenciaturas en educación.

EL PENSAMIENTO CREATIVO EN MATHEW LIPMAN

Una comunidad de investigación es una sociedad deliberada que piensa de manera multidimensional, que establece las condiciones que evocan el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, y este pensamiento, a la vez, promueve los objetivos de la comunidad y de sus miembros.

Mathew Lipman

Hasta aquí se puede decir que la creatividad no es fruto de la sola “inspiración” y esto va a ser fundamental en la obra de Lipman para comprender que la creatividad es más bien una práctica analítica que se va perfeccionando con el tiempo y que se conjuga entre imaginación y lógica hasta convertirse en autoría propia.

La base del pensamiento creativo es la duda y a su vez la duda es la base de la investigación, así que la investigación es creativa. Toda comunidad de investigación se desarrollaría en plenitud al

4. Texto original en inglés: Yet, almost no schools teach for creativity or train teachers to teach for creativity [...] The overarching objective of this research is to encourage and evaluate creativity in education, specifically through the training of teachers and educators to incorporate creativity in the practice of developing learners and learning environments.

mantener la duda constante y lograr la resolución de problemas creativos, por lo que se le da al diálogo el lugar preponderante que tiene para el desarrollo de la comunidad y de sus miembros.

Lipman va a ubicar el pensamiento creativo en el campo de la estética, de ahí la entrañable relación con lo cuidadoso, con la forma de pensamiento cuidadoso, una estética que también es ética, que conecta al autor con su obra y a ésta con quien la interpreta. La multiplicidad de significados que se recrean en el acto creativo, potencia al pensamiento para que el sujeto entre práctica y práctica logre la originalidad de su autoría.

El pensamiento creativo es un pensamiento ampliativo, usa recursos cognitivos tales como la inducción, la analogía, la metáfora, la duda, la generalización, la hipótesis, la capacidad de juicio, lo figurativo. Un pensador creativo parte de lo dado y lo recrea a partir de su propia experiencia hasta lograr una nueva obra, pero como bien muestra Lipman, el proceso requiere práctica, requiere formación y el contexto circundante tiene mucha responsabilidad en suscitar que esto se logre.

La valoración del pensamiento creativo se da a partir de criterios, considerando que a este pensamiento lo atraviesa también la capacidad de emitir juicios, hay entonces juicios críticos y creativos, en este sentido Gardner (2018), expresa que toda reivindicación de ser creativo tiene lugar en un ámbito, ya sea tradicional o recién constituido, y los criterios para determinar la creatividad son fundamentales a la hora de formular un juicio (p. 139), por lo que los criterios son la base para juzgar la obra y definir si esta es creativa o no:

Sólo cuando nuestro pensamiento se habitúa

a la tarea del análisis, de la búsqueda de soluciones basada en sugerencias intuitivas, al examen y aplicación de criterios, al planteamiento de preguntas reflexivas, a la expresión mediante obras o al cultivo de una sensibilidad por las necesidades e intereses de los miembros de una comunidad está en condiciones adecuadas de generar obras creativas, pues la creatividad no se concibe acá como la tarea aislada del “genio” que deslumbra a los otros con su “originalidad”, sino como el resultado de un esfuerzo cooperativo en donde nos hacemos sensibles al contexto de sugerencias presentes en una comunidad de pares y exploramos diversas formas a través de las cuales expresar lo que somos, pensamos y sentimos. (Pineda, 2011, p. 150).

En este sentido, Lipman plantea algunos criterios para el desarrollo del pensamiento creativo, son estos: lo imaginativo, lo holístico, lo inventivo y la mayéutica. (2016, p. 94)

En la imaginación el sujeto desafía lo existente, lo recrea desde su diálogo interior y crea nuevos mundos posibles. De manera curiosa, surge del conocimiento de las reglas y su desafío, pero no se refiere a quien reta una norma, sino más bien a quien la enriquece y la transforma.

La perspectiva holista del pensamiento creativo se da en su articulación con el pensamiento crítico y cuidadoso, todos necesarios para la resolución de situaciones en contexto, y la vivencia de la empatía, la solidaridad, el tener en cuenta al otro, entre muchos otros aspectos, durante el proceso creativo y crítico. Que el juicio o la majestuosidad de la obra no nublen el sentir al otro en la experiencia inminentemente humana durante la interacción.

La capacidad inventiva parte de la posibilidad de asombro que tiene el ser humano; está en la posibilidad de pensar como niños, dibujar como niños, representar con la lógica que un niño ve el mundo: con curiosidad e interés de exploración y descubrimiento. Grandes artistas han sido potentes en el desarrollo de su obra al vivir la experiencia del niño en su interior, Picasso entre ellos lo ha comentado.

La mayéutica, propone Lipman, tiene como principio el diálogo que potencia al otro, que es cuidadoso con lo que está aprendiendo y que reconoce un terreno fértil y productivo en cada sujeto que forma parte de la comunidad. Todos los seres humanos tienen ideas y capacidades a desarrollar, por lo que estimular el deseo de aprender requiere un maestro o una maestra sensibles a la potencialidad de sus estudiantes y dispuestos a fortalecerla. Son criterios también propuestos por Lipman, la originalidad, la productividad, la independencia, la experimentación, la expresión, la autotrascendencia, la generatividad y la inventiva (2018, p. 77-78).

PENSAMIENTO CREATIVO Y FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS LICENCIATURAS DE LA ECEDU UNAD- ZCBC

Contexto

En el año 2022 desde el liderazgo de la escuela de Ciencias de la Educación UNAD ZCBC, se observa la importancia de fortalecer el acompañamiento que realizan los docentes a los estudiantes de pregrado que cursan formación inicial como maestros y maestras en las diferentes licenciaturas, esto suscitado como una posible estrategia para fortalecer la permanencia de los estudiantes y propender por la calidad educativa. Todas las licenciaturas se ofertan en modalidad virtual y a distancia a través del campus virtual y con las

consideraciones de un modelo pedagógico propio fundamentado en el aprendizaje autónomo.

De esta necesidad surge el interés de llevar a cabo un plan de formación docente que permitiera el diálogo y la reflexión entre los colegas de las diferentes disciplinas tomando como referente el enfoque de pensamiento multidimensional de Lipman, considerando que, si las niñas y los niños deben fortalecer sus capacidades críticas, creativas y cuidadosas, los maestros y maestras son los primeros llamados a tener estas capacidades fortalecidas.

También se propone el proyecto como un aporte al mejoramiento de la calidad educativa, considerando los resultados del país en términos de educación. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2023) sólo el 8,60% de profesionales eligen ser profesores en Colombia, estando muy por debajo de países como Costa Rica (23,60%), Brasil (18,50%) y Chile (16,2%) en el contexto de la región. Por otra parte, del 100% de niñas y niños que ingresan al grado transición, sólo el 55,80% culminan su educación secundaria y el 30,5% de la población entre 25 y 34 años culminan una formación profesional o terciaria (et, al).

Metodología

El proyecto se desarrolla a través de la metodología de investigación acción, donde con base en la participación de los mismos actores y de la reflexión, se suscita el conocimiento nuevo que permita mejorar las prácticas de los sujetos en el contexto.

Se proponen dos estrategias metodológicas para llevar a cabo el plan de formación, que en ningún caso tiene intencionalidad evaluati-

va de la práctica de los maestros formadores de maestros, sino que se orienta hacia la reflexión sobre ésta. El programa ¡SER maestro!⁵ es una iniciativa que surge al interior de la escuela de Ciencias de la Educación en la Zona Centro Bogotá Cundinamarca en el año 2021 y consiste en dialogar con expertos (internos o externos) sobre un tema específico, considerando que el intercambio de experiencias permite la construcción del saber pedagógico y enriquece las prácticas de quienes participan del espacio a través del diálogo y el compartir la experiencia. En el marco del proyecto se han propuesto seis programas de TV con duración de hora y media cuya periodicidad es mensual durante el semestre académico. Cada programa aborda el pensamiento multidimensional o hace énfasis en una de sus dimensiones. El programa se realiza con base en preguntas abiertas y el guión se construye conjuntamente con el invitado. Funciona con uno o dos presentadores quienes provocan la conversación pedagógica.

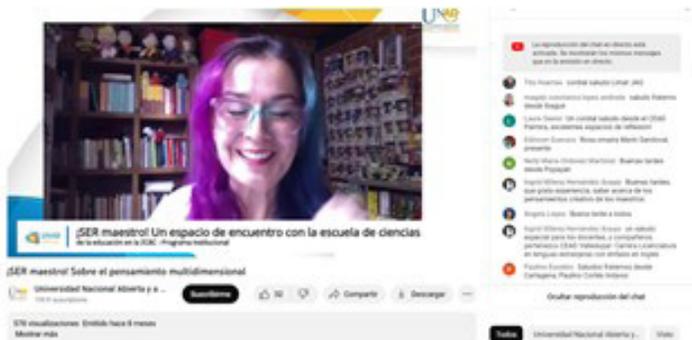


Foto1. Emisión programa ¡SER maestro! con experta Lesly Cázares.
Fuente: Autoría propia (2022)

A su vez, el seminario permanente, ha sido otra estrategia que, a través de talleres, pro-

fundiza en la reflexión inicial de las comunidades de diálogo en las que participaron docentes de cada licenciatura y que se establecieron como punto de partida de la primera fase del proyecto para establecer el estado del conocimiento de los docentes sobre pensamiento multidimensional y cuyos resultados se presentan en otro texto (Cortés y Concha Ramírez, 2023).

Los talleres potencian la reflexión con base en la experiencia y el desarrollo de criterios en los participantes a la luz del diálogo y el intercambio de saberes sobre el pensamiento multidimensional. Estos se realizan con el apoyo de invitados externos expertos en el tema, quienes iluminan la discusión.



Foto 2. Realización de comunidades de diálogo. Diagnóstico.
Fuente: Autoría propia (2022)

Las y los docentes tienen la oportunidad de interactuar en equipo y de realizar actividades de pensamiento que les permite conocer y profundizar en el pensamiento que se está potenciando a través de la formación. Al finalizar el año 2023 se realizaron seis talleres, la

4. El programa se transmite por TV UNAD Virtual: <https://www.youtube.com/@universidadunadTvUnadVirtual/search?query=ser%20maestro>

tabla N°2 presenta la estructura de planeación de los talleres.

Taller	Pensamiento creativo. Criterio: Perspectiva holista.
Elementos teóricos	
Actividad de provocación	
Actividad 1	
Actividad 2	
Evaluación de la sesión	

Tabla N°2. Instrumento de planeación talleres seminario permanente.
(Autoría propia, 2023)

Reflexiones iniciales

El resultado de las primeras comunidades de indagación en relación con el pensamiento creativo muestra que el equipo docente lo identifica como una habilidad de pensamiento que ayuda a resolver situaciones en contexto, sin embargo, no hay precisión sobre cómo se desarrolla. También, se asocia la creatividad con la transformación sin precisar en la acción o formas de llegar a ella, es decir, hablar de creatividad implica conocimientos sobre el tema, pero en el diálogo al profundizar en los criterios para desarrollarla no se ahonda en esto.

Durante la conversación emergen algunas características de la creatividad tales como disruptivo y divergente, en particular en el campo de la infancia, siendo coherente este hallazgo con las investigaciones que muestran cómo en la infancia es dónde más se tiene en cuenta la creatividad en procesos educativos. (Kaplan, 2019; Leyva, 2018).

Estas primeras observaciones materializan la necesidad de profundizar en el conocimiento del pensamiento creativo y los criterios que se deben tener en cuenta para potenciarlo y evaluar si las personas piensan o no creativamente.

También, la articulación que tiene lo creativo con lo crítico y lo cuidadoso que no emerge de manera espontánea como parte de las reflexiones iniciales por parte de los docentes de las licenciaturas.

HACIA UN PLAN DE FORMACIÓN EN PENSAMIENTO CREATIVO PARA MAESTROS FORMADORES DE MAESTROS. ALGUNOS CAMINOS PARA ENRIQUECER SU IMPLEMENTACIÓN

Con base en las reflexiones iniciales, el alcance de este artículo es continuar aportando a la discusión sobre la formación en pensamiento multidimensional para docentes que trabajan en licenciaturas en educación, poniendo foco en este caso en el pensamiento creativo.

Como se ha discutido hasta aquí, el pensamiento creativo requiere de formación del carácter, un maestro formador de maestros debe tener pensamiento “fuerte” en sus convicciones, pero a su vez cuidadosas en el juicio sin caer en dogmas.

Pensar un plan de formación desde la perspectiva de Lipman y enfocado a docentes de educación superior que forman maestros, implica reconocer varios lugares de enunciación que permitan repensar las prácticas. A continuación, se proponen algunos como puntos de partida para la discusión con base en algunos criterios que se deben tener en cuenta para desarrollar el pensamiento creativo:

Lugares epistemológicos: Es evidente que en la coyuntura actual estamos frente a un cambio de paradigma, las tecnologías están implícitas en la mayoría de las acciones que empiezan a penetrar la realidad. Los marcos que se han construido no dan respuesta a la rapidez, experiencias y

lugares efímeros que se viven actualmente, por lo que se hace necesario construir nuevos marcos que sean pertinentes al devenir educativo y sus transformaciones -ver por ejemplo Universidad de la singularidad entre otros- (Beard, 2019) . Una epistemología basada en la consciencia y la interconexión planeta - humano puede ser un camino que coadyuve a resolver las problemáticas ecológicas, sociales, económicas y políticas que la humanidad está enfrentando. El pensamiento creativo es fundamental para construir nuevos lugares de enunciación originales, innovadores, pero sobre todo cuidadosos, de sí mismo, del otro y del planeta.

Lugares pedagógicos: La estandarización de la educación ha traído sus consecuencias en cuanto a la imposibilidad de dar respuesta a unos niveles que no son pertinentes ni adecuados a un contexto diverso, lo que en suma redundando en una baja calidad educativa, vacíos en la formación, pero sobre todo poco desarrollo humano. El desarrollo de pensamiento creativo requiere comprender la relevancia del pensamiento analítico para su realización, pensar las prácticas y repensarlas cuantas veces sea necesario para que haya cambio, transformación e innovación durante el ejercicio de la profesión docente. La pedagogía debe volver a su lugar preponderante como constructora de saberes y conocimientos y es menester desligarse de focos que centran su atención en contenidos y redundancias de lo ya instituido. Es aquí donde el pensamiento inventivo caracterizado por la duda se propone como fundamental en el plan de formación y por supuesto también, el diálogo, que Lipman lo sugiere desde el enfoque filosófico como la mayéutica. Potenciar al otro es el fin de la educación y la pedagogía se presta al servicio para ello.

Lugares didácticos: Para el desarrollo del pen-

samiento creativo transformar las interacciones es un imperativo, un plan de formación docente debe cuidar el encuentro con el otro y las formas en que estos espacios se suscitan, los recursos y conocimientos de la cultura deben entrar en diálogo con el sujeto. Algunos autores (Troncoso, et al, 2020) como resultado de su investigación, expresan la exigencia de innovación para los maestros y maestras, pero cómo el contexto no logra el mismo ritmo de cambio. El saber didáctico es creativo y es donde se materializa la apuesta y la intencionalidad del pensamiento del profesor hacia sus estudiantes en un ambiente que facilite la transformación.

Lugares éticos y estéticos: La escuela debe volver a la estética. La formación docente requiere la formación desde el cuerpo indistintamente el carácter disciplinar, volver a la “recuperación sensorial” que conecta con lo sensible es imperativo. El pensamiento creativo requiere juego, arte, teatro, música. Si desligamos estas experiencias de la vida del maestro ¿cómo puede conectar su experiencia con la experiencia del otro, desde el cuidado? Sin la ética y la estética se puede perder a sí mismo en un mar de conocimientos y en la insensibilidad de la realidad de sus estudiantes y del contexto.

EL PENSAR CREATIVAMENTE COMO UNA APUESTA POR LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA

La reflexión inicial de la investigación ha llevado a considerar la relación del pensamiento multidimensional con la formación ciudadana y cómo en el plan de formación no puede quedar ésta fuera de sus intencionalidades.

Ofrecer respuestas variadas, diversas, divergentes y disruptivas a problemáticas que afectan un proceso en particular resulta siendo, de alguna

manera, evidencia de una forma creativa de pensar, de abordar la realidad y de plantearse en sí mismo frente a ella y sus particularidades. Esta ha sido una constante en las transformaciones sociales, políticas, económicas, tecnológico/científicas, académico/intelectuales, e incluso, culturales, que ha sufrido la humanidad; si no se hubieran abierto espacio a consideraciones diferenciadas – creativas – no habría sido posible que se inventara la rueda, ni se descubriera el fuego, no se pasara del *mythos* al *logos*, en filosofía, o no se lograran acortar distancias en la comunicación de las personas, tal como lo hacemos hoy de manera tan cotidiana.

Todas estas acciones han estado trazadas por una interpretación creativa – y si se quiere compleja – de la realidad, desvirtuando los paradigmas reinantes, en su momento, y las ideas totalizantes – en tanto dogma y fundamentalismo –, permitiendo que se precisen acciones que conduzcan a respuestas diferentes a las acciones, incluso, cotidianas. Reconociendo a lo creativo como una actitud y a lo complejo como una orientación por considerar lo global, sin desconocer los elementos de lo particular.

Como se ha venido planteando, a lo largo del presente texto, la educación – como fenómeno intrínseco y propio del humano –, tendría que volver la mirada hacia las discusiones y reflexiones sobre el pensamiento y su influjo en los procesos de formación que se desarrollan en las diferentes instituciones educativas. Incluir a la creatividad – y la complejidad –, en el marco de las prácticas educativas requeriría cuestionar al mismo sistema en el que están imbuidas éstas, así como las maneras en las que se desarrollan los ejercicios formativos en diferentes contextos.

Cobra sentido, entonces, que se desarrollen pro-

yectos como el que se ha venido mencionando en este texto, en el que las preocupaciones por el hacer del maestro van más allá de los aspectos asociados a los contenidos, las calificaciones y ciertas rutinas del aula, sino que habrían de considerarse aspectos que van desde la misma concepción que se tiene de la educación en tanto su sentido y responsabilidad social. No se puede concebir una escuela – y academia, por extensión – que se deslinde de las dinámicas sociales a las que está condicionada en el entorno, ni que ofrezca respuestas a las situaciones que, dentro de ella, se presentan. La escuela es un organismo social que permite la configuración y transmisión de los valores y la cultura, por lo que cometer errores, como ya ha pasado, en este escenario, puede tener repercusiones traumáticas, no para los resultados de pruebas estandarizadas, sino para la formación ciudadana, que es, en últimas, su función principal en la sociedad.

Así pues, lograr las transformaciones de una escuela -y una academia – que responda a sus responsabilidades en la sociedad a la que pertenece, esencialmente en lo que tiene que ver con la ciudadanía democrática, requiere de volver la mirada hacia quienes son los educadores, sus marcos de comprensión, el enjuiciamiento de sus decisiones, la reflexión sobre sus acciones y el reconocimiento de la escuela – y ellos en la misma-, como un actor que habría de propender por la búsqueda de sentido al proceder humano, así como de matizar el accionar cotidiano, bajo la perspectiva de la ética – que habría de ser creativa. En palabras de Sátiro(2019), acción que se podría viabilizar, únicamente si quien enseña, también está formado en aquello a lo que desea conducir a sus estudiantes, que considere en la divergencia y la disrupción, elementos para fomentar el espíritu crítico, que permita revisar las acciones humanas cuidadosas y la respues-

ta creativa a la vida, como misterio constante, como elemento inacabado, como proyecto en construcción, discusión que podría darse desde la perspectiva filosófica de pensadores de la contemporaneidad.

Si el maestro, en especial el formador de maestros, no ve en su práctica una oportunidad para la transformación social desde el campo disciplinar que fuere, no solo no se potenciarían escenarios para la respuesta diversa y el cuestionamiento de lo actual, sino que se replicarían paradigmas antiquísimos que, a juicio del momento actual que vive la educación, no han sido tan beneficiosos para ella misma como para la sociedad en general. Si no se da una preocupación, real y sobre la que generar acciones, por trascender la memorización y transitar hacia el juicio y la creatividad, cada vez serán menos los espacios de reflexión sobre el hecho educativo y sus actores, al iniciar a permear la idea de la completitud en el saber, y la practicidad extrema en la acción. Todo acto humano habría de ser examinado, una visión muy socrática, lo cual lleva a considerar que escenarios, como el educativo, requieren de una constante búsqueda de perfeccionamiento – si es que esto es posible – basado en el diálogo y la reflexión, los que en muchas ocasiones se han visto cercenados en los escenarios de diseño curricular y micro-curricular, así como en los mismos círculos “académicos”, que se han orientado al cumplimiento de estándares, indicadores y resultados, muy cercanos a las visiones totalizantes y globalizadoras de otras actividades económicas.

La formación ciudadana, como un objetivo que persigue la escuela, también habría de considerar el papel que, pensar creativamente – en concordancia con lo escrito hasta ahora -, puede ofrecer a la consecución de esta meta, así como la apertura a otros conceptos adyacentes que

tienen ocasión, por ejemplo, el de desarrollo, como lo menciona Sátilo (2019):

Cuando enfocamos la creatividad como motor de desarrollo estamos evidentemente comprometidos con una utilización ética de esta capacidad.

Es decir, lo que nos interesa es ayudar a evolucionar, es generar saltos cualitativos, es utilizarla para crear salidas para los problemas sociales que vivimos hoy que impiden y bloquean el desarrollo. Así que la creatividad de la cual hablamos es esta capacidad de todos que debe ser desarrollada para encontrar salidas evolutivas para las personas, pueblos, sociedades, etc. Por esto es un “motor”, porque sirve para activar la consecución de una finalidad que en este caso es de tipo sociocultural. (p. 143)

En este sentido, valdría la pena hacer una muy breve alusión al concepto de ciudadanía, sobre el cual debería cimentarse las prácticas pedagógicas, tomando como especial referente al mismo Kant.

Cuando se menciona a Immanuel Kant, se está haciendo referencia a uno de los filósofos más influyentes de la época moderna. Su amplio y variado trabajo filosófico abordó temas de gran relevancia en la filosofía de su tiempo y que siguen siendo pertinentes en debates actuales de naturaleza epistemológica, ética, política y educativa. Un elemento central en el análisis de Kant sobre la ciudadanía es la valoración de la humanidad, que se convierte en el fundamento primordial para establecer pautas de comportamiento. En este contexto, ninguna acción debería transgredir la dignidad humana, ya que esto equivaldría a una violación de la misma esencia humana presente en cada individuo. Este principio revela la



importancia de considerar a la humanidad como el elemento compartido que guía la interacción entre personas en diversas circunstancias.

Esta postura, derivada del enfoque crítico de Kant, respalda discursos de educación cívica basados en la ética y en el imperativo categórico, que es el fundamento de su enfoque ético. Además, promueve la eliminación de prejuicios que podrían afectar la valoración de otros como miembros de la comunidad, todos con igual dignidad.

Ahora bien, es de mencionar que no resulta tan sencillo el aseguramiento de esta visión, que, aunque acertada, presenta diversas dificultades para su aplicación en todos los contextos, entendiendo las malas prácticas ciudadanas (racistas, xenófobas, aporófobas, homófobas, etc) que se han replicado – en ocasiones desde la misma escuela –, lo que plantea mayores retos. Con respecto a esto, podrían considerarse algunas acciones que permitieran transitar hacia una real ciudadanía democrática, así: i) constante formación ética y enjuiciamiento permanente y autónomo de las acciones, ii) creatividad social, que, en palabras de Sátiro (2019), conduzca a la toma de decisiones responsables, al posicionarse como parte de las soluciones, ofreciendo respuestas diversas a problema que se plantee, iii) reflexión sobre el pensamiento del maestro, como aporte principal para la transformación de la escuela y, por extensión, la sociedad en la que se encuentra y v) una escuela transdisciplinar e interdisciplinar, que tome como común denominador, para la transversalización, la preocupación por lo ético, lo social, lo político y, en suma, la formación en ciudadanía.

Lo que establece la premisa de la importancia esencial de combinar esfuerzos provenientes de todas las disciplinas académicas con el propósito de educar a los ciudadanos. Esta educación

ciudadana no se origina de manera innata, sino que debe ser integrada dentro de los procesos educativos a lo largo de toda la vida, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Sin embargo, la implementación efectiva de este enfoque solo será posible si el cuerpo docente y, en general, todos aquellos involucrados en la educación, cuentan con la formación necesaria, tanto en teoría como en práctica, para integrar las competencias ciudadanas en todas las actividades educativas realizadas en la escuela. Para lograrlo, es fundamental desarrollar habilidades de pensamiento multidimensional en relación con su propia enseñanza y en los maestros que forman en los diferentes niveles. Esta capacidad conducirá a reconocer que en la complejidad reside la oportunidad de ejercer una labor educativa transformadora que guíe a la sociedad hacia una comprensión y acción consciente en cada situación.

Finalmente, y considerando que la idea de ciudadanía se encuentra atada al concepto de ciudadanía, por lo menos para nuestras sociedades, por lo que valdría la pena traer a colación a los profesores Morin y Delgado (2017), cuando plantean que:

La idea de la democracia no es otra cosa que el respeto por la complejidad humana, es decir, el hecho de no contentarse con simplificaciones maniqueas o tecnicistas, así como la complejidad social, que contiene numerosos desórdenes y antagonismos. Y como sistema, la democracia instituye la complejidad política, No es la ley de las mayorías, sino la regla del juego que permite que la múltiple diversidad de opiniones se exprese y se conforme a través de la polémica y del debate en foros públicos. Puede ejercer así la función reguladora de los conflic-

tos, y puede llegar a permitir que el conflicto sea fructífero, es decir, que genere lo nuevo (Morin y Delgado, 2017, p. 76).

El pensamiento creativo, desde esta perspectiva, juega un papel crucial en la formación de ciudadanía democrática, entendiendo que la creatividad potencia la capacidad de pensar críticamente, de abordar problemas complejos desde diversas perspectivas y de proponer soluciones innovadoras. Considerar a la ciudadanía desde el espectro de lo creativo amplía el horizonte de la participación ciudadana en una democracia, instando a los ciudadanos a ser agentes activos de cambio y transformación.

El fomento del pensamiento creativo en la educación y en la sociedad es esencial para fortalecer los cimientos de una democracia sólida y participativa. Promover la creatividad implica empoderar a los ciudadanos para que sean capaces de enfrentar los desafíos del presente y del futuro de manera proactiva y responsable.

En un mundo complejo y cambiante, la creatividad se convierte en un recurso valioso para construir una sociedad más justa, inclusiva y sostenible.

CONCLUSIÓN

Llegar hasta aquí después de analizar el pensamiento de Lipman y el diálogo con otros autores reta al educador para ser consecuente en su acción con una formación de maestros y maestras que sean pensadores críticos, creativos y cuidadosos. El camino está escrito, pero el cambio de las instituciones es el que está pendiente por dar. Si no se cambian los cimientos desde los cuales se está pensando la innova-

ción y los cambios en educación, así como las interacciones, que en muchos casos continúan siendo jerárquicas y mediadas por relaciones poco cuidadosas, difícilmente el maestro podrá incidir en lo que se espera suceda en cuanto a calidad educativa.

La integralidad no debe ser sólo del pensamiento, sino también política, es necesario la articulación estado, universidad y escuelas en la formación docente, con este vacío, el mercado, que fluye más rápido, poco a poco va a ir desdibujando la verdadera esencia de la educación, que es la formación de un ser humano, para instaurarse en desarrollo de capacidades específicas sin dar cuenta de otros procesos con mayor integralidad.

La formación en pensamiento multidimensional es necesaria y continúa siendo vigente como objeto de reflexión, no sólo en el marco de la filosofía para niños sino en la formación docente tanto inicial como en ejercicio.

Finalmente, la formación en ciudadanía es un objetivo que subyace a las discusiones sobre el pensamiento multidimensional, en especial en los intentos de formación sobre este que se han hecho en diversos escenarios. La escuela, y la academia en general, habrían de privilegiar los esfuerzos que se hacen, en diferentes lugares y campos de enunciación, por dar respuesta a las responsabilidades que trazan, de base, a cualquier ejercicio formativo, indistintamente del nivel, siendo este, preponderantemente, la consolidación de elementos que permitan entender y actuar de manera pacífica, solidaria, responsable, respetuosa e incluyente, en cualquier sociedad, en suma, un ejercicio consciente de la ciudadanía.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accorinti, S. (2002). Mathew Lipman y paulo Freire: Conceptos para la libertad. Utopia y praxis latinoamericana, 35-56. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2618/2618>
- Beard, A. (2019). Otras formas de aprender. Qué funciona en educación y por qué. . España: Plataforma Editorial.
- Cortes J. y Concha Ramírez D. (2023). Diagnóstico sobre habilidades relacionadas con el pensamiento multidimensional en docentes de la ECEDU/ZCBC. Artículo no publicado a la fecha.
- Clavo Sebastian, M. J., Goicoechea Gaona, M. A., & Pascual Sufrate, T. (1997). Programa Lipman en las escuelas de formación del profesorado. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2784624.pdf>
- Duque, C. E. (2005). ¿Quién le teme a la filosofía para niños? Revista Folios, 107-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345955979012>
- Edgar, M. (2001). El método IV. Las ideas de las ideas. Madrid: Cátedra-Teorema.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Mexico: Editorial Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2018). Las cinco mentes del futuro . Colombia : Editorial Norma.
- Jaimes Morales, J. D., Aaron Zubiria, L. M., & Pérez Cantillo, W. (2021). La metodología de la Filosofía para niños y niñas (FpNN) y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela. Revista de Filosofía , 461-471. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/37115/40350>
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in education: Teaching for creativity development . Psychology, 140-147. <https://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?PaperID=90370>
- Leyva, W. O. (2018). Mediación pedagógica y creatividad: nuevas ecologías cognitivas para la transformación educativa. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 254-297. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/1935>
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2005). Notes toward a metaphysics of wonder: Appreciative reflections on Leoni henning´s o pragmatismo en Lipman e sua influencia na America Latina. Childhood & Philosophy,, 501-510. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051703009>
- Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación . España: Octaedro .
- Medina Rodríguez, J. J., & Rodríguez Peralta, M. I. (2018). La Fenomenología del pensamiento creativo . Revista electrónica de investigación. Docencia y Creatividad, 105-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6541327>
- Morin, E. (2001). El método IV. Las ideas de las ideas. Madrid: Catedra-Teorema.
- Morin, E., & Delgado, C. J. (2017). Reinventar la educación: abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- OECD (2023). Population with tertiary education (indicator). doi: 10.1787/0b8f90e9-en (Accessed on 20 June 2023)
- OECD (2023). Enrolment rate in early childhood education (indicator). doi: 10.1787/ce02d0f9-en (Accessed on 20 June 2023)
- Pineda, D. A. (2011). Reflexiones en torno a la creatividad en perspectiva lipmaniana. Revista de

- Artes y Humanidades UNICA, 130-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121976008>
- Quiroz Posada, R. E., & Mesa, A. A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 621-628.
 - Ruiz Lara, B. C., & Torres Soler, L. C. (2016). Pensamiento complejo y creatividad. *ONTARE*, 7-26.
 - Sático, A. (2019). Personas creativas, ciudadanos creativos. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
 - Soler, B. C. (2016). Pensamiento complejo y creatividad. *ONTARE*, 7-26.
 - Torres, L. (2011). Creatividad en el aula. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
 - Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C. C., & Torres, L. (2020). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educacão e Pesquisa*, 1-21. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198874>

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Diana Concha Ramirez es Docente Asociada HC en la Maestría en Infancia y Cultura y el programa de Comunicación Social y Periodismo. Pertenece a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Además pertenece al Grupo de investigación UMBRAL. Es pedagogo e investigadora en el campo de la comunicación, educación e infancia. Con amplia trayectoria en formación docente a través del lenguaje y las narrativas y en comunicación y educación entre otras áreas.

Jonathan René Cortés Sandoval es Docente e investigador en la Licenciatura en filosofía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia. Líder semillero Symposium, Grupo UMBRAL Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU. Licenciado en filosofía, Especialista en educación, cultura y política. Maestrante en educación de la misma universidad.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO

RAMÍREZ, Diana Concha y CORTÉS SANDOVAL, Jonathan René (2023) *“El pensamiento creativo en el plan de formación docente en pensamiento multidimensional”*, en *Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia*. N° 5. Año 5. Pp. 50-68. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

REPENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA NECESIDAD Y LA CREATIVIDAD

Naira Berenice De Alessandro

Estudiante

Campos de investigación abordados: Educación, Comunicación e Historia

Afiliación institucional: Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Correo electrónico personal: naira.de@mi.unc.edu.ar

Fecha de recepción: 10 de julio de 2023

Aceptación final: 18 de septiembre de 2023

RESUMEN

El presente artículo conforma un resumen del trabajo de tesis “Pandemia y Educomunicación: Procesos comunicacionales y uso de las TIC en escuelas primarias de Córdoba” para optar el título profesional de la Licenciatura en Comunicación Social. En el escrito desarrollaremos información que fue reunida con el objetivo de responder preguntas que se presentaron luego de que la pandemia de Covid-19 hiciera que las escuelas sufrieran una transformación radical.

Se plantea este estudio desde una perspectiva reflexiva, considerando el contexto de espacio y tiempo, y encuadrado en un marco teórico que contempla conceptos principales de educación-comunicación, el rol docente y las TIC.

Palabras clave: Educomunicación - Pandemia - escuelas primarias - TIC.

RETHINKING TEACHING PRACTICE FROM NECESSITY AND CREATIVITY

ABSTRACT:

This article presents a summary of the dissertation entitled: “The pandemic and educommunication: Communication processes and the use of ICT in primary schools in Córdoba,” which was written to obtain the University Diploma in Social Communication. In this article, we will present information that was gathered with the aim of answering questions that arose after the Covid-19 pandemic caused schools to undergo a radical transformation.

This study is proposed from a reflective perspective, considering the context of space and time, and framed in a theoretical framework that contemplates main concepts of education-communication, the teacher's role and ICTs.

Keywords: Educommunication - pandemic - primary schools - ICT.

REPENSAR A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA NECESSIDADE E DA CRIATIVIDADE

SUMÁRIO

O presente artigo constitui um breve resumo do trabalho de tese “Pandemia e Educomunicação: Processos de comunicação e uso de Tecnologia da informação e comunicação em escolas primárias de Córdoba” para optar pelo título profissional em Comunicação Social. No texto esenvolveremos informações recolhidas para responder a questões que surgiram depois que a pandemia de Covid-19 fez com que as escolas passassem por uma transformação radical. Este estudo é proposto numa perspectiva

reflexiva, considerando o contexto do espaço e do tempo, e enquadrado num quadro teórico que contempla os principais conceitos de educação-comunicação, o papel do professor e novas tecnologias de informação e comunicação.

Palavras-chave: Educomunicação - Pandemia - escolas primárias - Tecnologia da informação e comunicação.

INTRODUCCIÓN

La comunicación es un fundamento indispensable para la socialización y para la construcción del conocimiento, por lo tanto, para el aprendizaje. Poder contemplar y trabajar desde una perspectiva más integral de estos campos es necesario si deseamos avanzar en el desarrollo del campo del aprendizaje.

En la educomunicación se encuentran relacionadas las dos disciplinas, comunicación y educación. Fue presentada y estudiada desde el siglo pasado, sin embargo aún se puede observar cómo se siguen realizando prácticas y/o manteniendo teorías que aquellos escritos fundamentales para su estudio buscaban reconsiderar y replantear décadas atrás.

Fue en la pandemia de Covid-19, en donde se pusieron en evidencia muchas cuestiones, ya que, al exponer al mundo a un nuevo contexto, desestabilizó a la sociedad y obligó a adoptar una nueva normalidad, en la que se tomó lo posible y útil de la antigua forma de proceder, pero principalmente fue necesario adaptarse para poder superar la situación, el espacio de la educación no fue diferente.

América Latina contiene brechas educativas y su calidad aún es un desafío pendiente, según la UNESCO. Considerando el contexto social y económico en el que se encuentra inmersa gran parte de los países que constituyen América La-



tina, es imposible no contemplar la realidad en la que se ve envuelta Argentina y la provincia de Córdoba. Es inevitable preguntarse cuáles fueron aquellas particularidades, como deficiencias y fortalezas, que salieron a la luz desde una perspectiva educacional en los ámbitos escolares. Como también preguntarse cuáles fueron aquellos cambios necesarios para adaptarse a la situación, quienes tomaron las decisiones, el rol de las instituciones y docentes, y cuál fue el papel que ocuparon las TIC en tales cambios.

Es necesario rescatar aquello que se desarrolló durante la pandemia, para no perder el avance y crecimiento que debió realizarse en ese tiempo, como así también exponer las cosas que no funcionaron o que no venían funcionando y fueron expuestas en una situación extraordinaria. Es por esta razón que es necesario realizar un análisis descriptivo de los sucesos que acontecieron durante la cuarentena en periodo de pandemia por el virus Covid-19, desde una perspectiva crítica educacional, como así también, evaluar el desarrollo del campo educacional desde sus dimensiones teórica y/o práctica en las escuelas. Fueron estudiadas escuelas primarias pertenecientes al ámbito urbano y rural dentro de la capital y del interior de la provincia de Córdoba.

DESARROLLO

EL COVID Y LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA

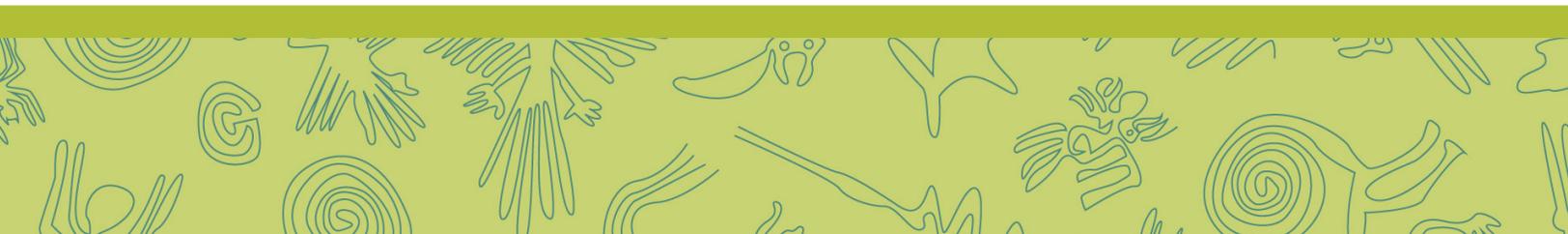
El día 3 de marzo del 2020 fue confirmado el primer caso de Covid-19 en el país² pero es el 12 de marzo el día que el Gobierno Nacional firma el Decreto 260/2020 de Emergencia Sanitaria, en la cual, se dispone la adopción de medidas que buscan contener la propagación del virus. Luego de ser Declarado el Decreto de Necesidad y Urgencia, se comenzaron a crear medidas

estrictas, y el 15 de marzo se suspende el dictado de clases presenciales, de manera temporal, en todas las escuelas por medio de la resolución 108/2020. Las escuelas no permanecerán totalmente cerradas, sino que estarán abiertas solo para la realización de actividades administrativas y para mantener la asistencia alimentaria. En el mismo día se crea el programa “Seguimos Educando” (resolución 106/2020)³, la cual busca continuar con la enseñanza a pesar de las circunstancias. El programa se basa en una plataforma que provee diferentes recursos de autoaprendizaje, propuestas didácticas y comunicación. La medida asegura la distribución de recursos y la elaboración de material junto con su difusión en los núcleos de aprendizaje.

El 19/03 se declara el Decreto 297/2020 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, para toda la población (el cual se prorroga con decretos establecidos al pasar el tiempo). El mismo indica la restricción de la circulación dentro de las ciudades como así también en las rutas nacionales⁴.

Las características de la cuarentena variaron de acuerdo a la zona y situación específica de cada una, en lo que el gobierno denominó como fases⁵. El 7 de junio se establece la medida de Distanciamiento social, preventivo y obligatorio, pero solo para los lugares que verifique en forma positiva ciertos parámetros epidemiológicos y sanitarios⁶. La regulación permitió, gradualmente, la recuperación de espacios, y así comenzó a realizarse la apertura de los distintos lugares y/o el inicio de las actividades presenciales que fueron interrumpidas por la cuarentena.

El comienzo de las actividades presenciales en las primarias de Córdoba pudo, en su mayoría, desarrollarse desde el comienzo del año 2021⁷ aunque hubo algunos casos excepcionales



en los que lograron retomar la presencialidad a fines del 2020 debido a que podían cumplir con los protocolos que marcaba el gobierno en cuanto a la cantidad de estudiantes y distancias necesarias para circular.

EDUCACIÓN EN CÓRDOBA, ARGENTINA

En Argentina, se considera a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, y deben ser garantizados por el Estado, por lo que la toma prioridad nacional. Se declara la ley N° 26.206, y se indica que es deber del gobierno el proveer una educación integral, permanente y de calidad, garantizando la gratuidad, la igualdad y la equidad en el ejercicio del derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. Con respecto a las nuevas tecnologías, la ley indica al organismo Educ.ar Sociedad del Estado⁸ como responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo, en este, se realiza un elaboración, desarrollo, contratación, administración, calificación y evaluación de contenidos, tanto propios como de terceros. En la provincia de Córdoba, se encuentra vigente la Ley N° 9.870 de Educación Provincial⁹, en la cual se contempla a la educación y el conocimiento como bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado, desarrollando la igualdad de oportunidades y posibilidades educacionales, como así también ofreciendo condiciones equitativas para el acceso, permanencia y promoción de los alumnos.

Para sobrellevar la situación en tiempos de cua-

rentena, desde el gobierno nacional se crearon portales educativos, la Biblioteca Digital y cuadernillos físicos¹⁰. Además, se realizó la transmisión de contenidos por el canal TV Pública. Desde Córdoba también se lanza la web “Tu Escuela en Casa”¹¹ con la intención de garantizar la escolaridad mientras se extienda la suspensión de las clases y generando nuevos contenidos regularmente. También, se buscó contemplar la contención a las instituciones por medio de programas como “Convivencia Escolar”, y la promoción de actividades virtuales como “La clase en pantuflas”. El uso de herramientas virtuales incrementaba la diferencia de quienes podían acceder a tales recursos y quienes no, por lo que se realizaron propuestas que buscaban disminuirlo, como el acuerdo con compañías de telecomunicaciones para liberar plataformas de uso educativo¹². Las provincias realizaron diferentes propuestas, según sus alcances y recursos, como por ejemplo, la creación y reparto de cuadernillos, lanzamiento de programas para la formación digital dirigida a docentes o la transmisión de contenidos por medios locales.

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Las disciplinas de comunicación y educación convergen en el campo definido como educomunicación, también conocido como educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática y pedagogía de la comunicación (Coslado, 2012)¹³. Célestin Freinet fue pionero en el campo, resaltando la importancia del lenguaje y la comunicación en los procesos educativos¹⁴.

2. Salud confirma el primer caso de coronavirus en el país. (2020, March 3). Argentina.gob.ar.

3. Resolución 106 / 2020 (2020, 15 de marzo). Se crea el programa de “Seguimos educando” en el ámbito del Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-106-2020-335490>

4. Decreto 297/2020 (2020, 19 de marzo). Decreto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Información legislativa. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335741/norma.htm>

5. Galinsky, P. (2020, June 18). Cuarentena del 1 al 5: qué significa cada fase, qué se puede hacer y qué no. Clarín.



Se considera al concepto de la educomunicación como uno que abarca los conocimientos de diferentes y variados lenguajes y medios por los cuales se lleva a cabo la comunicación personal, grupal y social; y en el cual también se contempla la formación del sentido crítico frente a los procesos comunicativos y sus mensajes con lo cual es posible descubrir los valores culturales propios y la verdad (Roberto Aparici, 2010)¹⁵. Es importante, también, resaltar la importancia de su naturaleza interdisciplinaria y la variedad de temas que se encuentran en el mismo (Gustavo Hernández Díaz, 2007)¹⁶.

Se pueden identificar dos enfoques de visión educomunicativa: El primero, se centra en el manejo de los medios con una visión educomunicativa instrumental, percibe al campo desde los modelos Informativo-transmisor y corresponde al modelo educativo que plantea Freire donde el educador deposita contenidos en los estudiantes. Kaplún lo llama “el típico modelo escolástico de clase frontal” en donde el docente funciona como un experto en la tecnología enfocado en el desarrollo de destreza instrumental y mecánica de las tecnologías, por lo que su mirada está puesta en el adiestramiento para el manejo de la tecnología o los medios (Coslado, 2012)¹⁷.

Roberto Aparici (2010) declara la estandarización y expansión de los modelos instrumentales de los medios a partir de la globalización de la economía y de las tecnologías de la información

y de la comunicación¹⁸, lo que produjo la hegemonización de este modelo a la hora de abordar el campo de estudio de la educomunicación. Según Coslado, estas prácticas relegan la dimensión ética y social que debería tener el proceso educativo, no promueven el aprendizaje colaborativo-dialógico, como así tampoco la creatividad o inteligencia colectiva.

En segundo lugar, se encuentra la visión dialógica que se establece en nociones educativas, comunicativas y tecnológicas diferentes a las instrumentales (Coslado, 2012). Su finalidad es la de construcción y creación por medio de una acción colectiva, por lo que posee una naturaleza colaborativa y participativa, posibilidades creativas y transformadoras. En ella, la tecnología puede formar parte del proceso, pero desde una perspectiva de reflexión y comprensión de la realidad. Por medio de ella se puede establecer el proceso comunicativo como así también estimular la discusión, la reflexión, el diálogo (Kaplún, 1998)¹⁹ y la comprensión de la realidad (Aparici, 2010).

MODELOS COMUNICACIONALES

Cuando hablamos de modelos comunicacionales y de educación Mario Kaplún (1998)²⁰ plantea que a cada tipo de educación le corresponde una concepción y práctica de comunicación. Divide a los modelos en dos: De tipo exógeno y de tipo endógeno. En las primeras, se encuentran las concepciones educativas tradicionales

6. Decreto DNU 520/2020 (2020, 7 de junio). Decreto de distanciamiento y aislamiento social, preventivo y obligatorio. Información legislativa. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=338406>

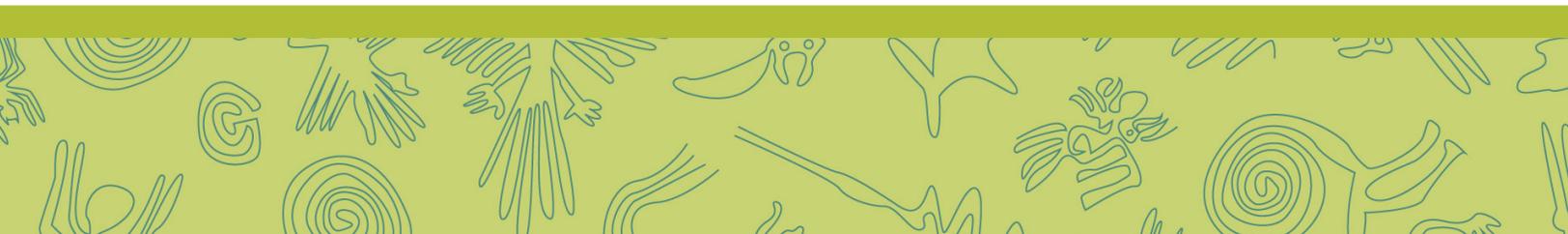
7. ¿Qué medidas está tomando el gobierno? (2022, August 31). Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/medidas-gobierno>

8. LEY N° 26.206 (2006, 27 de diciembre). Ley de Educación Nacional. Artículos 101 y 102. Información legislativa. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/actualizacion>

9. Ley N° 9.870 (2010). Ley sobre los principios generales de educación en la Provincia de Córdoba. Boletín oficial

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-9870-123456789-0abc-defg-078-9000ovorpel/> actualizacion

10. Serie #SeguimosEducando: cuadernos para estudiantes. (2020, marzo 30). Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/serie-seguimoseducando-cuadernos-para-estudiantes>



y les corresponde un modelo comunicacional del tipo transmisor. Los modelos exógenos son dos: En primer lugar, aquel que pone el énfasis en los contenidos y el segundo que pone el énfasis en los efectos. Son llamados exógenos ya que se plantean de manera externa al destinatario. Kaplún nota la facilidad de traslado de este modelo desde un sistema presencial a un sistema a distancia. Este concepto de transmisión de conocimiento desde el educador hacia el educando fomenta la idea de avance desde una perspectiva centrada en el reforzamiento y la eficacia de dicha transmisión, y de modernización. Esto, fortalece el sentido instrumentalista del uso de los nuevos recursos y las TIC. Las tecnologías y los materiales poseen un rol fundamental, prevaleciendo la idea de enseñanza programada y la minimización del rol del docente o su sustitución por máquinas de enseñar. El rol del docente se limita al de administrar los programas educativos estandarizados.

Por otro lado, se encuentra el tipo endógeno. En el mismo, se resalta la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados, y tampoco de los efectos en término de comportamiento, sino que se preocupa de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad. Se centra en el educando como un sujeto activo del proceso educativo y el diálogo tiene un rol fundamental, porque es a partir de este que se producen los intercambios de saberes, tanto entre educandos como entre educandos y educadores. En este modelo, ya no se trata de emisores y receptores, sino de “emirecs”, personas con la

capacidad de ser emisores y receptores a la vez. Aquí, a diferencia de la corriente tecnicista que se centraba en la retroalimentación, se enfoca más en la prealimentación. La posibilidad de proponer mensajes, canales y procesos provocadores de diálogo, se originan de partir desde otro, de escucharlo, de relacionarse con empatía y reconocimiento de sus códigos.

NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Desde la educación se buscó la implementación e integración de las nuevas tecnologías debido a su creciente presencia en una sociedad globalizada. Urribarri (2007)²¹ destaca que, si bien la infraestructura de telecomunicaciones y maestros debidamente adiestrados para su aprovechamiento es una exigencia de la cual se debe partir, es necesario que esté acompañado de una comprensión de fondo sobre la Sociedad de la Información y los desafíos impuestos por la misma. Pero es una realidad que la implementación de las tecnologías en los procesos educativos acarrea problemas históricos. Evidentemente, la simple traslación mecánica de esquemas de la educación desarrollada en aulas a los medios no es viable. Es necesario comprender el carácter social de los procesos de aprendizaje y la importancia de la comunicación en el sentido no solo funcional, sino también dialógico (Gabriel Kaplún, 2002)²².

Con el avance en las TIC, el saber se ha descentralizado, y circula por fuera de los lugares tradicionalmente relacionados con él, como lo son

11. Noticias Gobierno de Córdoba (2020, 20 de marzo). La provincia lanzó la web Tu Escuela en Casa. Prensa Córdoba.

12. Eliana Fram (2020). Covid-19: políticas para reducir rápido la brecha digital educativa. Observatorio Argentinos por la Educación.

13. Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Foro de educación n°4 pp 157-175.

14. Martínez-Salanova, E. (21 de mayo de 2014). Educomunicación. Obtenido de Volver a Educación y Didáctica. <https://bit.ly/34xwmem>

15. Aparici, R. (Coord.) (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Introducción. Gedisa, Barcelona. p.9

16. Hernández Díaz, G. (2007). Educomunicación. Desarrollo del pensamiento desde una interdisciplina emergente. Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación, (138), 68-78. <https://bit.ly/39r1b62>

las escuelas (Martín-Barbero, 2000)²³. El saber se ha fragmentado y dispersado, permitiendo su circulación fuera de los lugares que antes los apropiaban y las figuras sociales que los administraban. La diversificación y difusión del saber es uno de los desafíos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo, y las escuelas, lejos de adaptarse, toman una actitud protectora de su sistema tradicional. Gabriel Kaplún (2002)²⁴ habla de un currículum oculto de las tecnologías educativas, el cual contempla los contenidos no explícitos, y destaca la importancia de pensar el tema de la interacción en la educación, no como un problema técnico, sino uno pedagógico-comunicacional. Las tecnologías y los materiales educativos deben ser considerados desde su potencialidad dialógica. No se debe centrar en qué medios son los utilizados sino la intención con la que son utilizados. El que un colegio busque “modernizarse”, dentro de lo que son sus posibilidades y contexto, no es útil si esa modernización en avances tecnológicos y conocimientos no parten de un replanteo del modelo pedagógico desde el cual son trabajados. Urribarri (2007) expresa los dos sentidos que se contemplan al hablar de retos impuestos por los cambios en el ámbito educativo en el contexto de la Sociedad de la Información. Estos son: la adecuación de la estructura escolar, y la necesidad de formar a los docentes. Para Mirete Ruiz (2010), aún queda mucho por hacer y por trabajar para poder utilizar los medios digitales aprovechándose de la manera más eficiente, recuperando sus ventajas desde una perspectiva motivacional e innovación en el aula, como también, desde la perspectiva formativa

y comunicacional. Resalta que puede deberse a que muchos docentes aún no saben cómo integrar las TIC sin que sea como una herramienta al servicio de la metodología tradicional, o no tienen tanto conocimientos técnicos de su manejo como de las ventajas que propician a los procesos educativos²⁵.

ROL DOCENTE

Paulo Freire (2002) indica que la actuación y compromiso del educador son irremplazables²⁶. Si bien en la era digital se pueden presentar incertidumbres e inquietudes para los docentes, eso no significa que no puedan integrar las nuevas prácticas que pueden brindar las TIC. Es necesario que los docentes adquieran competencias tecnológicas para el desarrollo de su labor y una competente integración curricular de las TIC. Se debe resaltar que los docentes son quienes aprenden a dialogar, quienes recogen la memoria de la escuela para ensamblarla con los nuevos códigos y los nuevos lenguajes y culturas.

ESCUELAS DE CÓRDOBA EN LA PANDEMIA

Las escuelas estudiadas contemplaban zonas urbanas y rurales, en las que prevaleció el uso de la aplicación de WhatsApp y el teléfono; e incluido, en menor medida el uso del mail, pero en las escuelas rurales fue más notorio el uso de la comunicación por medio de papel. Las actividades, en general, tenían una frecuencia semanal o de 15 días. Se destaca la búsqueda constante de estrategias por parte de los docentes para generar el contacto con

17. Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Foro de educación n°4 pp 157-175.

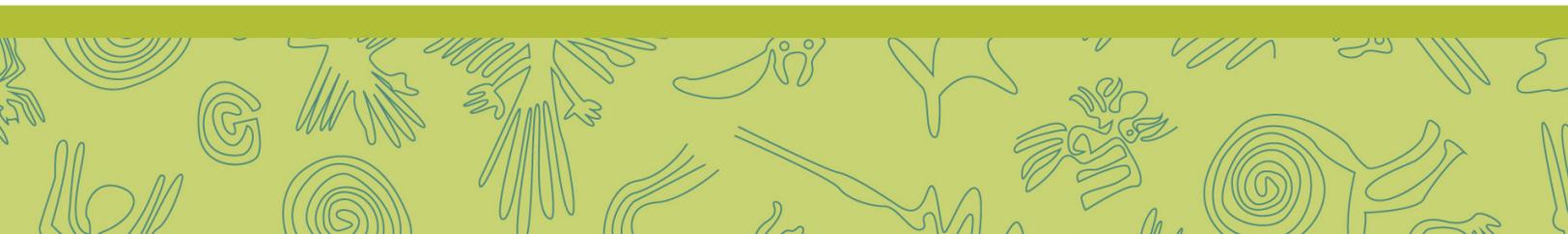
18. Aparici, R. (Coord.) (2010) Educomunicación: más allá del 2.0. Gedisa, Barcelona.

19. Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. Comunicar 11.

20. Kaplún, Mario (1998). Una pedagogía de la comunicación. Capítulo I: Modelos de educación y modelos de comunicación. Ediciones de la Torre. Madrid. pp 15-83

21. Urribarri, R. (2007). Comunicación y Educación: hacia un punto de equilibrio en la sociedad de la información. Quórum Académico, 4(2),135-148.

22. Kaplún, G. (2002). Tecnologías, diálogos y monólogos. En Comunicación, educación y cambio. Caminos.



el estudiante y/o las familias. En los casos en los que se utilizaron recursos personales como el teléfono, se generaba una comunicación y disposición constante y diaria del docente, lo que produjo complicaciones o problemas relacionados a la privacidad de los mismos y al respeto de límites de horarios. El número de estudiantes desvinculados fue generalmente bajo ya que los docentes buscaron diferentes alternativas para alcanzarlos. Las razones que pudieron ser investigadas por las escuelas solían relacionarse a problemas personales o familiares de los estudiantes. En colegios rurales en donde se realizaban los intercambios en formato de papel se puede observar que no hubo deserción. Todas las escuelas debieron hacer una reprogramación de contenidos debido a que se trabajó con contenidos prioritarios, y las evaluaciones se destacaron por su carácter procesales del aprendizaje, con búsqueda de evidencias para detectar dificultades o fortalezas, o en ocasiones excepcionales realizar una videollamada. El cambio de un ambiente físico presenta diferencias a la de uno virtual a la hora de la escolarización ya que se manejan diferentes tiempos y espacios, como así también presentó una nueva particularidad: los padres siendo intermediarios (lo que llevó a una planificación del contenido que considere esta variable).

En varios casos se resaltó la intención del fortalecimiento del aspecto tecnológico de los medios utilizados, el perfeccionamiento de los formatos y la funcionalidad de cada uno, la búsqueda principal de un medio accesible y de fácil uso para brindar información o estar en contacto

buscando la retroalimentación o interacción digital con las familias, también considerando el lenguaje utilizado ya que se observó que la información no solo debía llegar a las familias sino que debía entenderse. Además, muchas escuelas buscaron enfocarse en mantener la comunicación con las familias para funcionar como apoyo emocional y acompañamiento, como también, reconocer las necesidades que iban más allá del aspecto pedagógico y funcionar como una red de ayuda en las comunidades en las cuales se encuentran los colegios.

En su mayoría utilizaron los cuadernillos que fueron brindados de parte de Nación aunque todos destacan problemas con la descontextualización de los mismos y la necesidad de adaptación para su empleo en las aulas.

BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS EN EL DESARROLLO DE LAS CLASES EN CONTEXTO DE PANDEMIA

En las escuelas se buscaba poder mantener el contacto con los alumnos y las familias, y la manera más rápida y accesible que consideraron fue por medio de llamadas y mensajes de whatsapp. Sin embargo, en algunas situaciones, principalmente en las escuelas rurales, pero en ocasiones también en las escuelas urbanas, se requería dirigirse a la residencia de las familias para poder entablar el contacto.

Plataformas de aulas virtuales como Classroom fueron consideradas pero debido a que no todos los niños tenían acceso a internet o computadoras

23. Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales de la comunicación a la educación. Nueva Sociedad 169.

24. Kaplún, G. (2002). Tecnologías, diálogos y monólogos. En Comunicación, educación y cambio. Caminos.

25. Ruiz, A. B. M. (2010). Formación docente en TICS ¿Están los docentes preparados para la (R)evolución TIC? International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1), 35-44.

26. Freire, P. (2002). Virtudes del educador en un contexto de cambio. En Educación y Cambio (pp 31-34). Cuco

debieron reformular las clases planificadas para poder llegar a aquellos estudiantes. Lo mismo sucedía al realizar clases sincrónicas, los docentes buscaban coordinar con sus estudiantes para realizar llamadas y videollamadas pero se presentaba el mismo problema, la falta de teléfonos celulares, o la organización de las familias al tener que coordinar sus actividades compartiendo un solo teléfono. En ocasiones, familias con niños en diferentes niveles debían seleccionar cual de ellos asistiría a la llamada en caso de que los horarios coincidieran.

Hay docentes que optaron por la creación de material gráfico y el envío de archivos pdf con actividades y explicaciones. En ocasiones se presentaba la necesidad de profundizar una explicación y para lograr hacerlo de manera oral decidieron enviar audios para que los estudiantes pudieran oírlos en cualquier momento del día. Algunos docentes decidieron realizar videos grabándose a sí mismos para poder enviarlos por medio de whatsapp. Otros decidieron adentrarse en la página de Youtube, por medio de sus cuentas personales subían videos con sus clases, las cuales quedaban a disposición para que fueran vistas en cualquier momento por la página. Esto permitía que quienes no tuvieran memoria suficiente en sus dispositivos solo necesitaran acceso a Youtube. En una de las escuelas se decidió trasladar a Youtube un proyecto institucional que se realiza todos los años, con el cual se contemplan las tradiciones familiares, las costumbres, las comidas, las danzas folklóricas, etc. Este pasaje a la virtualidad permitió poder involucrar más a las familias, las cuales eran convocadas por el medio para compartir y comentar sobre las comidas típicas que les gustaban o aprendiendo coreografías que el profe de música preparaba. En una de las escuelas, se realizó el proyecto de un “campamento” en casa, donde propusieron

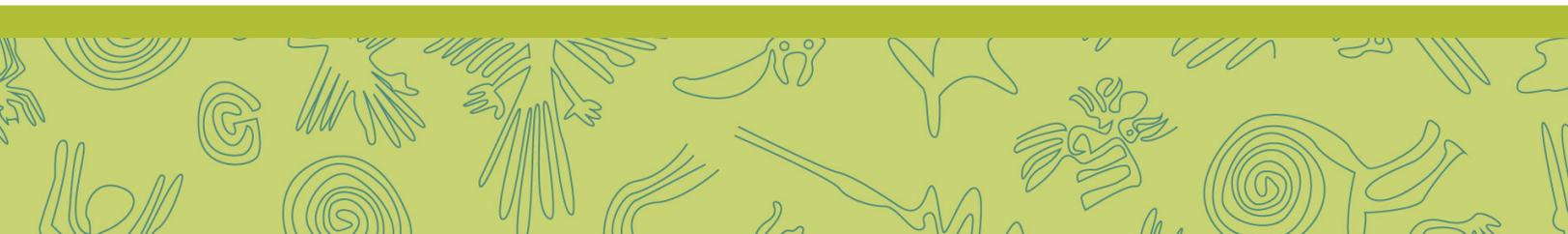
diferentes actividades como la creación de lámparas. Utilizando la plataforma de Genially crearon un espacio donde todos los alumnos podían compartir su experiencia de campamento cumpliendo con todas las actividades propuestas.

PROPUESTAS Y HERRAMIENTAS BRINDADAS POR EL GOBIERNO

Con respecto a las propuestas del gobierno, en general, se utilizaron cuadernillos de parte de Nación en los cuales todos destacan problemas de descontextualización. Debido a esto, los docentes, debieron intervenir y/o adaptar sus contenidos según las actividades de los alumnos, y en algunos casos, solamente como fuente de para actividades aisladas. También, se debió gestionar el contenido con respecto a los niveles de comprensión supuestos para las actividades, ya que estos eran diferentes a la realidad. Asimismo, se comentaron los problemas en cuanto a los tiempos de envíos o las cantidades necesarias para cubrir a todo el estudiantado. En cuanto a las herramientas digitales, fueron mayormente utilizadas por escuelas de la zona de Córdoba Capital, aunque algunos docentes que trabajan allí vivían en zonas del interior que no tenían conexión para acceder a las plataformas web. En cuanto a las zonas urbanas del interior de la provincia y las escuelas rurales, se destaca la dificultad de acceder debido a la falta de conexión de internet. También se debe resaltar que la no utilización de propuestas digitales del gobierno también se debió a la falta de tutoriales o preparación para su uso.

MANEJO DE TICS Y CAPACITACIONES DE LOS DOCENTES

En todos los casos se consideró que, si bien algunos docentes contaban con más herramientas que otros, no se encontraban



capacitados para llevar a cabo los cambios y las adaptaciones para el uso de las nuevas tecnologías necesarias durante el periodo de cuarentena. Si bien se menciona el uso de capacitaciones virtuales, en todos los colegios se resalta el aprendizaje autodidacta de los docentes en cuanto al utilización y manejo. Se mencionan en todos los casos el trabajo en equipo y la creación de red de trabajo colaborativo, de manera en que los docentes que se encontraban con dificultades podían acceder y consultar a aquellos compañeros que tenían más conocimiento o que habían encontrado información de fuentes alternativas o tutoriales. Si bien en el área rural se utilizó el papel, los docentes debieron aprender y capacitarse en manejo de las TIC para poder realizar la planificación de sus clases, las cuales luego eran entregadas a los estudiantes. Hubo dificultades relacionadas al internet o dispositivos deficientes como así también se mencionan que si bien se podían aprovechar cursos o capacitaciones de la página del gobierno, en algunos casos, no había explicaciones en el material para facilitar el aprendizaje. En todos los casos se percibe un avance evidente en el conocimiento de las nuevas tecnologías.

PRESENCIA Y ACCIONAR DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

El contacto con el ministerio de educación se realizaba a través de la inspección y el canal primario fue el teléfono/whatsapp. Por medio de los mismos se recibía información y se podían realizar consultas específicas o devolución de pedidos del Ministerio. En algunos casos se comenta que había un desfase de tiempos y descontextualización de la información que se brindaba, pero fue indicado que este problema ya era existente antes de la pandemia del

año 2020. Se resalta también problemas con respecto a la claridad de los mensajes, y se generaban problemas y confusiones debido a que la información solía llegar primero por los medios de comunicación a las familias y después por vía jerárquica (inspección). También se creaba confusión ya que, en los mismos medios de comunicación, la información llegaba descontextualizada según la zona en la que se encontraban las escuelas. Esto generaba un clima negativo en el ámbito escolar, al que se le sumaba, además, difusiones de expresiones y opiniones que desvalorizaban la labor docente, como así también se menciona que las personas entrevistadas en los programas no sabían del tema o no estaban bien informados.

REFLEXIONES

Debido a la pandemia se pudieron visibilizar algunos aspectos de su desarrollo en las escuelas de Córdoba, tanto del ámbito urbano como rural en las zonas de la capital y del interior de la provincia. Si bien todas las escuelas debieron utilizar formatos diferentes en materiales y hacer uso de las TIC, el mismo fue escaso, siendo las escuelas de las zonas rurales en las que, en su mayoría, hicieron uso de cuadernillos y actividades en papel, en ocasiones coordinando sus encuentros y distribución física, por medio de teléfonos o con ayuda de la misma comunidad en la que se encontraban (casos que se vieron, en menor medida, en escuelas urbanas del interior y de la capital de Córdoba). Los docentes debieron tomar decisiones sobre la marcha, ya que en cuestión de días debieron reprogramar su contenidos y alterar sus planificaciones para que pudieran acomodarse a las necesidades que planteaba el entorno virtual. Considerando que no era posible alcanzar la totalidad de alumnos con herramientas digitales, también debieron

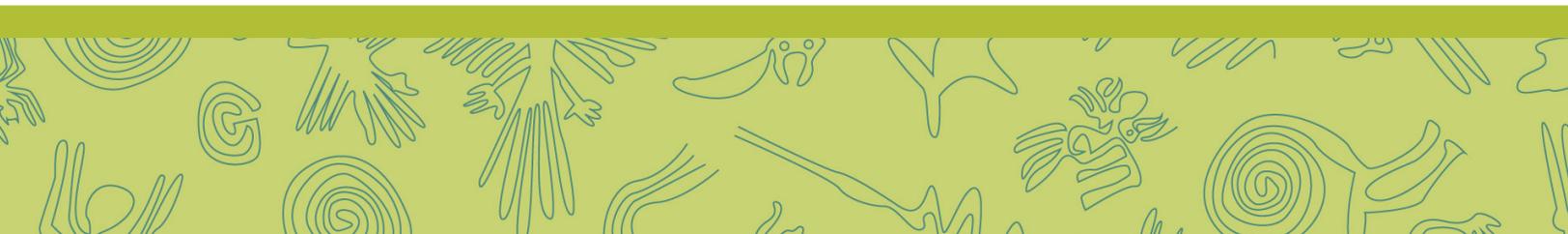


buscar alternativas de contacto con las familias que permitiera el intercambio de contenido y actividades, que en ocasiones debieron volverse a planificar para adaptarse a estas nuevas estrategias específicas. Los recursos y herramientas materiales e internet que fueron utilizados para el desarrollo de las clases a distancia fueron primeramente provenientes de los docentes y de los hogares de los estudiantes/familias, lo cual presentaba un problema cuando los hogares no contaban con los recursos necesarios. La necesaria comprensión a fondo de la sociedad de información que indica Urribarri, sumada a la adecuación de la infraestructura, se ve también insuficiente teniendo en cuenta la aplicación deficiente de los procedimientos que se utilizan en el sistema educativo por parte del gobierno. Fueron los docentes quienes debieron repensar una escuela nueva, en un contexto extraordinario, valiéndose de sus propios recursos, pensando estrategias y aprendiendo de manera personal y/o con sus compañeros. Debieron recurrir a una creatividad por supervivencia, en donde fue necesario pensar y repensar diferentes planificaciones, estrategias, actividades y canales de comunicación, para poder sobrellevar una escuela que debió modificarse totalmente prácticamente de un día para otro, donde también debieron valerse de su ingenio y creatividad para planear y llevar a cabo nuevas prácticas para las cuales también debieron formarse durante la marcha y con recursos limitados. No fue simplemente integrar las TIC por el simple hecho de utilizarlas sino de aprender a conocerlas, manejarlas y principalmente, aprender a incorporarlas con sentido, respondiendo a una necesidad y a una intención específica. Retomando a Gabriel Kaplún, no se debe centrar en “qué” medio se utiliza sino el “para qué”.

Se debió trabajar con gran variedad de dificultades, partiendo de la ausencia de dispositivos

electrónicos y conectividad, como también la falta de capacitaciones específicas para los docentes, o la poca cantidad de herramientas provenientes del gobierno, a lo que se le sumó la insuficiente planificación y ejecución de aquellas herramientas existentes, ya que también debieron ser intervenidas y adaptadas. Es importante rescatar como en esta situación pudo observarse el trabajo en equipo y acompañamiento entre los docentes, aprendiendo de manera conjunta y colaborativa sobre el uso de las diferentes TIC. Formando redes de aprendizaje compartiendo preguntas, conocimientos e ideas. Como indica Coslado (2012) describiendo la visión dialógica de la educomunicación en donde la tecnología puede formar parte del proceso desde una perspectiva de reflexión y comprensión de la realidad.

Además, debemos incluir los obstáculos que implicó el sistema comunicacional entre el ministerio de educación y las escuelas, que si bien se notó una actividad continua, se criticó tal información al ser desactualizada o al ser presentada primero a los medios de comunicación o redes sociales, lo cual generaba confusión tanto entre los docentes como las familias. Además, se sumaba el malestar ya que se subestimaba la labor docente, se brindaba información que no era necesaria para el público en general o descontextualizada para las zonas en las que se encontraban, o la información llegaba tarde ya que se tomaban decisiones sobre la marcha. Los docentes se encontraban en situaciones en las que las familias les consultaban sobre decisiones que se anularon y se reformularon generando confusión, poca credibilidad y descontento. Es evidente que aún quedan muchas cosas en las cuales se deben trabajar para mejorar el desarrollo del ámbito educomunicacional. Si bien problemáticas que vienen prevaleciendo desde años atrás y el contexto pueden significar dificultades específicas, es posible



continuar la evolución de esta área, partiendo desde un diagnóstico adecuado para continuar con una planificación y proyección que permi-

tan el avance y superación de las falencias que hoy predominan en esta área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¿Qué medidas está tomando el gobierno? (2022, August 31). Argentina.gov.ar. <https://www.argentina.gov.ar/coronavirus/medidas-gobierno>.
- Aparici, R. (Coord.) (2010) Educomunicación: más allá del 2.0. Introducción. Gedisa, Barcelona. p.9
- Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Foro de educación n°4 pp 157-175.
- Decreto 297/2020 (2020, 19 de marzo). Decreto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Información legislativa. <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anejos/335000-339999/335741/norma.htm>
- Decreto DNU 520/2020 (2020, 7 de junio). Decreto de distanciamiento y aislamiento social, preventivo y obligatorio. Información legislativa. <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=338406>
- Fram, E. (2020). Covid-19: políticas para reducir rápido la brecha digital educativa.
- Observatorio Argentinos por la Educación.
- Freire, P. (2002). Virtudes del educador en un contexto de cambio. En Educación y Cambio (pp 31-34). Cuco
- Galinsky, P. (2020, June 18). Cuarentena del 1 al 5: qué significa cada fase, qué se puede hacer y qué no. Clarín.
- Hernández Díaz, G. (2007). Educomunicación. Desarrollo del pensamiento desde una interdisciplina emergente. Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación, (138), 68-78. <https://bit.ly/39r1b62>
- Kaplún, G. (2002). Tecnologías, diálogos y monólogos. En Comunicación, educación y cambio. Caminos.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. Comunicar 11.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Capítulo I: Modelos de educación y modelos de comunicación. Ediciones de la Torre. Madrid. pp 15-83.
- Ley N° 9.870 (2010). Ley sobre los principios generales de educación en la Provincia de Córdoba. Boletín oficial
- Ley N° 26.206 (2006, 27 de diciembre). Ley de Educación Nacional. Artículos 101 y 102. Información legislativa. <https://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/actualizacion>
- Ley 27550 (2020, 11 de junio). Modificación del artículo 109 de la ley 26.206 de Educación Nacional. Información legislativa. <https://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/ley-27550-339380/texto>
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales de la comunicación a la educación. Nueva Sociedad 169.
- Martínez-Salanova, E. (21 de mayo de 2014). Educomunicación. Obtenido de Volver a Educación



y Didáctica. <https://bit.ly/34xwmem>.

- Noticias Gobierno de Córdoba (2020, 20 de marzo). La provincia lanzó la web Tu Escuela en Casa. Prensa Córdoba.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (24 de Agosto de 2020). La CEPAL y la UNESCO publican documento que analiza los desafíos para la educación que ha traído la pandemia en América Latina y el Caribe.
- Resolución 106 / 2020 (2020, 15 de marzo). Se crea el programa de “Seguimos educando” en el ámbito del Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolucion-106-2020-33549-0>
- Ruiz, A. B. M. (2010). Formación docente en TICS ¿Están los docentes preparados para la (R) evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44.
- Salud confirma el primer caso de coronavirus en el país. (2020, March 3). [Argentina.gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/noticias/salud-confirma-el-primer-caso-de-coronavirus-en-el-pais](https://www.argentina.gob.ar/noticias/salud-confirma-el-primer-caso-de-coronavirus-en-el-pais)
- Serie #SeguimosEducando: cuadernos para estudiantes. (2020, marzo 30). [Argentina.gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/noticias/serie-seguimoseducando-cuadernos-para-estudiantes](https://www.argentina.gob.ar/noticias/serie-seguimoseducando-cuadernos-para-estudiantes)
- Urribarrí, R. (2007). Comunicación y Educación: hacia un punto de equilibrio en la sociedad de la información. *Quórum Académico*, 4(2), 135-148.

BREVE CURRÍCULUM NOMINAL

Naira Berenice De Alessandro es estudiante de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, con estudios finalizados en las carreras de Tecnicatura en Comunicación y Turismo (finalizado en 2021) y Profesorado en Comunicación Social (finalizado en el presente año 2023). Y actualmente cursando la carrera de Licenciatura en Comunicación Social (en proceso de realización de tesis).

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO

DE ALESSANDRO, Naira Berenice (2023) “*Repensar la práctica docente desde la necesidad y la creatividad*”, en *Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia*. N° 5. Año 5. Pp. 69-81. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

LA REVALORIZACIÓN DE LA RAZÓN EN LA POSTPANDEMIA: REPENSANDO LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA

Marcela Cecilia Gomez

Docente del Nivel Superior

Campos de investigación abordados: Educación e Historia
Afiliación institucional: Escuela Normal Superior N°2 Provincial N°35
"Juan María Gutiérrez". Rosario. Santa Fe. Argentina
Correo electrónico personal: marcelagomezambiente@gmail.com

Diego Alberto Saubidet

Docente en el Nivel Superior y

Estudiante del Profesorado de Filosofía

Campos de investigación abordados: Educación e Historia
Afiliación institucional: Escuela Normal Superior N°2 Provincial N°35
"Juan María Gutiérrez". Rosario. Santa Fe. Argentina
Correo electrónico personal: saubi24@hotmail.com

Fecha de recepción: 10 de julio de 2023

Aceptación final: 11 de septiembre de 2023

RESUMEN

En el contexto postpandemia, se plantea la revalorización de la razón como herramienta de conocimiento, con enfoque en el beneficio comunitario sobre el desarrollo de multinacionales. La educación actual debe alinearse a esta concepción, comprendiendo las verdaderas necesidades de los sujetos y promoviendo una nueva relación con el entorno natural. El artículo reflexiona sobre el cambio de paradigma, proponiendo integrar ciencia, tecnología y educación de forma holística. Se busca desarrollar competencias reflexivas, cuidado del ambiente y salud, y trabajo colaborativo. Se enfatiza la importancia de proyectos educativos que reflejen las necesidades de los estudiantes en contextos socio-culturales en emergencia, promoviendo un aprendizaje significativo y liberador.

Palabras clave: Postpandemia – Razón – Ciencia – Tecnología – Educación - Historia - Filosofía.

THE REVALUATION OF REASON IN THE POST-PANDEMIC: RETHINKING SCIENCE, TECHNOLOGY AND EDUCATION FROM A COMMUNITY PERSPECTIVE

ABSTRACT

In the post-pandemic context, there is a revaluation of reason as a tool for knowledge, with a focus on community benefit rather than the development of multinational corporations. Current education needs to align with this conception, understanding the true needs of individuals and promoting a new relationship with the natural environment. This article reflects on the paradigm shift, proposing the integration of science, technology and education in a holistic manner. The aim is to develop reflective competencies, environmental and health awareness, and collaborative work. Emphasis is placed on educational projects that reflect the needs of students in socio-cultural contexts in crisis, fostering meaningful and liberating learning experiences.

Keywords: post-pandemic - reason - science - technology - education - history - philosophy.

A REVALORIZAÇÃO DA RAZÃO NO PÓS-PANDEMIA: REPENSANDO A CIÊNCIA, A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA COMUNITÁRIA

SUMÁRIO

No contexto pós-pandemia, há uma revalorização da razão como ferramenta de conhecimento, com foco no benefício da comunidade em vez do desenvolvimento de corporações multinacionais. A educação atual precisa estar alinhada a essa concepção, compreendendo as verdadeiras necessidades dos indivíduos e promovendo uma nova relação com o ambiente natural. O artigo reflete sobre a mudança de paradigma, propondo a integração da ciência, tecnologia e educação de forma holística. O objetivo é desenvolver competências reflexivas, conscientização ambiental e de saúde, e trabalho colaborativo. É enfatizada a importância de projetos educacionais que reflitam as necessidades dos estudantes em contextos socioculturais em crise, promovendo experiências de aprendizagem significativas e libertadoras.

Palavras-chave: Pós-pandemia - Razão - Ciência - Tecnologia - Educação - História - Filosofia..

INTRODUCCIÓN

En el actual paradigma educativo, se ha producido una transformación que cuestiona la lógica tradicional de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, ejes que presentan determinadas tensiones constantes. Las prácticas disciplinarias y rígidas, así como la transmisión

de contenidos descontextualizados, ya no satisfacen las necesidades de los estudiantes ni les brindan un aprendizaje significativo.

La educación contemporánea va más allá de la simple transmisión de información; busca pro-

fundar en el significado y la relevancia de los conocimientos para los estudiantes. Este enfoque desafía el paradigma tradicional, promoviendo una educación que no solo implica la adquisición de datos, sino que también involucra la reflexión crítica y la conexión con la vida real. En este sentido, se busca que los contenidos educativos se relacionen estrechamente con las experiencias y contextos vividos por los estudiantes y aquellos que convergen en la escuela. En lugar de las habituales estrategias de enseñanza-aprendizaje, se busca adoptar enfoques más flexibles y personalizados que tengan en cuenta las características individuales de los estudiantes. Se reconoce que la tecnología desempeña un papel fundamental en este cambio de paradigma, al permitir una mediación más activa y dinámica en el proceso educativo.

Ir más allá del objetivo habitual, implica no solo transmitir información, sino también estimular una educación que despierte la curiosidad y el interés genuino de los estudiantes. Esto requiere establecer una conexión entre los contenidos académicos y la vida cotidiana, propiciando la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades para resolver problemas. En este sentido, se busca empoderar a los estudiantes, haciendo que se conviertan en los protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje. Esto se logra mediante su participación en proyectos y actividades que les permitan aplicar y transferir los conocimientos adquiridos a diversos contextos y situaciones reales.

En el paradigma del conocimiento que prevaleció en el pasado, se caracterizaba por un pensamiento mecanicista, lineal y metódico, cuyo objetivo principal era lograr avances significativos para la historia de la humanidad. Sin embargo, en la actualidad se ha hecho evidente la esencia vertiginosa de los

cambios sociales, lo cual ha dado paso a la emergencia de un nuevo paradigma: el paradigma de la complejidad.

Es cierto que las sociedades han experimentado avances significativos y se han producido transformaciones profundas, especialmente a raíz de la última pandemia mundial que ha afectado a toda la humanidad. Este punto de inflexión ha revelado las necesidades de los individuos en todos los ámbitos en los que habitamos, y nos ha permitido comprender que la complejidad está presente en todos los aspectos que integran nuestras vidas.

Según Zygmunt Bauman, sociólogo contemporáneo conocido por su concepto de “modernidad líquida”, la pandemia de COVID-19 ha actuado como un “revelador de la fragilidad”. Bauman argumenta que la pandemia ha expuesto las debilidades estructurales de nuestras sociedades, desde la desigualdad económica hasta la falta de solidaridad global. Esta crisis global ha destacado la interconexión de nuestros destinos y la necesidad de solidaridad y cooperación a nivel mundial para abordar los desafíos emergentes. Según Anthony Giddens (1991), la modernidad líquida en la que vivimos se caracteriza por la fluidez y la incertidumbre. La pandemia ha puesto de manifiesto esta naturaleza líquida al desafiar nuestras instituciones, normas sociales y modos de vida establecidos. Nos ha obligado a reevaluar nuestras estructuras sociales y culturales, así como nuestras relaciones con el medio ambiente y la salud. En este contexto, la complejidad se manifiesta en la interconexión de múltiples factores, como la economía globalizada, la tecnología digital y las inequidades sociales, que influyen en la forma en que enfrentamos los desafíos emergentes.

Esta comprensión de la complejidad nos lleva

a reconocer la necesidad de adoptar enfoques holísticos e interdisciplinarios para abordar los problemas contemporáneos. Ya no podemos abordar los desafíos sociales, económicos y ambientales de manera aislada; en su lugar, debemos considerar las interrelaciones y las implicaciones sistémicas de nuestras acciones. La pandemia ha subrayado la importancia de adoptar una perspectiva integral que tenga en cuenta no solo las dimensiones biológicas y médicas de la salud, sino también sus determinantes sociales, económicos y ambientales.

Es importante destacar que la realidad social no es simple, sino compleja. La interrelación entre la investigación científica, la tecnología y el sentido humano de la vida social demanda una reorganización del conocimiento, que va más allá del conocimiento cotidiano y la mera aplicación de técnicas. Esto implica un segundo grado reflexivo de conocimiento, es decir, un conocimiento sobre el conocimiento mismo, que nos permite situar al ser humano en el mundo científico-tecnológico y, a su vez, ubicarlo en el contexto más amplio de la humanidad.

En este nuevo paradigma de la complejidad, se reconoce la necesidad de superar las visiones simplistas y reduccionistas de la realidad. Se busca comprender la interconexión de los sistemas y fenómenos, así como la influencia de múltiples variables en los procesos sociales. Esto implica un enfoque más holístico y transdisciplinario, que considera la diversidad, la incertidumbre y la interdependencia de los elementos en juego.

En concordancia con lo expuesto, se plantea la concepción de ciencia, tecnología y sociedad desde una perspectiva crítica. Históricamente, estos campos han estado al servicio de las grandes empresas e industrias, generando desigualdades y exclusio-

nes sociales. Por tanto, es necesario un cambio de paradigma que permita una mayor participación social en el ámbito de la ciencia y la tecnología.

Herrera Amílcar (1969) plantea la importancia de la participación social en el campo de la ciencia y la tecnología como una forma de romper con las estructuras rígidas que limitan su alcance y aplicabilidad. Al involucrar a diversos actores sociales en la toma de decisiones y la generación de respuestas a problemáticas sociales, se promueve una ciencia y tecnología más flexible y receptiva a las necesidades y demandas de la sociedad.

Por su parte, Varsavsky Oscar (1972) enfatiza la necesidad de una articulación entre los expertos científicos y los actores sociales. Esto implica que la generación de conocimiento científico y tecnológico debe tener en cuenta la participación de la sociedad en su conjunto, para así garantizar respuestas más efectivas a las problemáticas sociales.

En el contexto latinoamericano, el enfoque del pensamiento en Ciencia, Tecnología y Sociedad (PLACTS) propone que la ciencia y la tecnología deben ser sostenidas teniendo en cuenta la relación entre el Estado, las empresas, la comunidad científica, la comunidad educativa, los comunicadores de la ciencia y los sujetos que viven inmersos en una cultura específica. Esto implica una visión holística y contextualizada de la ciencia y la tecnología, reconociendo su influencia en el desarrollo social y cultural de una comunidad.

En las instituciones educativas, nos encontramos frente a un desafío significativo: abordar la educación desde el paradigma de la complejidad. Según Morin, Edgar (2003), esto implica adoptar una forma de pensamiento diferente, que considere la interrelación y la interdependencia de los distintos fenómenos sociales, naturales y cultu-

rales. Se trata de comprender la realidad como un todo conformado por una red de sucesos, contingencias, interrelaciones, acciones y decisiones, reconociendo la complejidad inherente a los diferentes eventos.

Desde esta perspectiva, la educación debe dejar de lado los enfoques lineales y reduccionistas, que fragmentan el conocimiento y separan las disciplinas, y adoptar un enfoque interdisciplinario que promueva la integración y la interconexión de saberes. Esto implica reconocer la multidimensionalidad de los problemas y desafíos que enfrentamos en la actualidad y abordarlos desde múltiples perspectivas.

La enseñanza basada en la complejidad también requiere una transformación en las prácticas pedagógicas, que deben ser más flexibles, participativas y orientadas al diálogo y la reflexión. Los docentes deben actuar como facilitadores del aprendizaje, creando espacios de colaboración y co-construcción del conocimiento donde los estudiantes puedan explorar, cuestionar y experimentar.

Además, es fundamental fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis y síntesis en los estudiantes, para que puedan comprender la complejidad de la realidad y desarrollar habilidades para enfrentar los desafíos emergentes. Esto incluye promover la resolución de problemas, la toma de decisiones éticas y la comprensión de las implicaciones sociales, ambientales y culturales de sus acciones.

Es evidente que los cambios en nuestra sociedad están ocurriendo a gran velocidad, lo que nos lleva a una urgencia de abordar la educación desde el paradigma de la complejidad. Esto implica promover el desarrollo autónomo de los estudiantes, fomentando una actitud reflexiva,

colaborativa y comprometida. Es necesario integrar a la escuela y la familia en este proceso, considerando las necesidades y demandas de los adolescentes, quienes son una figura central en la educación y cuyas necesidades no satisfechas no pueden ser ignoradas frente a las mutaciones y necesidades sociales.

Con relación a lo expuesto, es importante destacar que las necesidades identificadas en la praxis educativa a menudo no se encuentran adecuadamente delineadas ni reflejadas en los marcos legales existentes, como la Ley de Educación N° 26.206 y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Si bien estos documentos pueden abordar ciertos aspectos relevantes, es necesario desarrollar estrategias eficaces que permitan la implementación efectiva de estos enfoques en el currículo y en la práctica pedagógica.

Uno de los desafíos es lograr una coherencia entre los marcos legales y las necesidades identificadas en la praxis educativa. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas y curriculares que reflejen y aborden de manera efectiva las demandas y urgencias presentes en los contextos socio-culturales en los que se desarrolla la educación.

Es necesario establecer lineamientos y herramientas que promuevan una educación reflexiva, crítica y contextualizada en relación al cuidado del ambiente, la salud, la conciencia histórica, científica y tecnológica. Estos lineamientos deben tener en cuenta la integración y articulación de diferentes áreas y unidades de saberes, como la educación, el ambiente, la tecnología, la historia y la epistemología.

Para lograr esto, es fundamental promover una educación situada, que considere la realidad y

las experiencias de los estudiantes. Esto implica ir más allá de la fragmentación del conocimiento y establecer conexiones significativas entre diferentes temáticas y áreas de estudio. De esta manera, se fomentará la construcción de conocimientos contextualizados y relevantes para los estudiantes.

Además, es importante desarrollar habilidades y competencias relevantes para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la alfabetización digital. Estas habilidades permitirán a los estudiantes enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio y adaptarse a las demandas de la sociedad actual. Es necesario establecer una coherencia entre los marcos legales y las necesidades identificadas en la praxis educativa. Esto implica desarrollar estrategias pedagógicas y curriculares que promuevan una educación reflexiva, crítica y contextualizada en relación con el cuidado del ambiente, la salud y la conciencia histórica, científica y tecnológica. Es fundamental integrar y articular diferentes áreas y unidades de saberes, y promover el desarrollo de habilidades y competencias relevantes para el siglo XXI. Solo así podremos lograr una educación que responda a las necesidades y urgencias de los estudiantes en contextos socio-culturales en emergencia. En palabras de Einstein (1952) afirmó:

“No basta enseñar a un hombre una especialidad. Aunque esto pueda convertirse en una especie de máquina útil, no tendrá una personalidad armónicamente desarrollada. Es esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. Debe adquirir un vigoroso sentimiento de lo bello y de lo moralmente bueno. De otro modo, con la especialización de sus

conocimientos más parecerá un perro bien adiestrado que una persona armoniosamente desarrollada. Debe aprender a comprender las motivaciones de los seres humanos, sus ilusiones y sus sufrimientos, para lograr una relación adecuada con su prójimo y con la comunidad” (p. 58)¹.

En concordancia con las palabras de Einstein, es fundamental reconocer que la educación va más allá de la mera adquisición de conocimientos especializados. Es necesario que los estudiantes desarrollen una comprensión de los valores y cultiven una afinidad profunda hacia ellos. Esto implica no solo aprender sobre una disciplina en particular, sino también cultivar una apreciación por lo bello y lo moralmente bueno.

Para lograr esto, es esencial que los estudiantes adquieran una comprensión de las motivaciones humanas, las ilusiones y los sufrimientos que experimentan las personas. Esto les permitirá establecer relaciones adecuadas con los demás y con la comunidad en la que se encuentran insertos. De esta manera, se fomentará el desarrollo de una personalidad armoniosamente desarrollada en lugar de convertir a los estudiantes en meras máquinas especializadas.

Con relación a la educación, la tecnología y la historia, es necesario diseñar nuevos espacios de análisis reflexivos que aborden las deudas existentes y las necesidades y urgencias imperantes en el campo educativo. Esto implica desarrollar perspectivas reflexivas holísticas que integren los diferentes saberes y enfoques, como la educación, el ambiente, la tecnología, la historia y la epistemología.

Es importante reconocer que la urgencia edu-

1. EINSTEIN, A. Mis ideas y opiniones. p. 58.

cativa que enfrentamos requiere la incorporación de nuevos caminos epistémicos para abordar las problemáticas actuales. Esto implica identificar conceptualmente diferentes áreas o unidades de conocimiento y establecer conexiones significativas entre ellas. De esta manera, podremos reflexionar de manera integral sobre la educación en relación a las necesidades y contextos socio-culturales en constante cambio y emergencia.

En resumen, es necesario desarrollar una educación que vaya más allá de la especialización y que promueva una comprensión profunda de los valores y una conexión con lo bello y lo moralmente bueno. Además, es fundamental diseñar espacios de análisis reflexivos que aborden las deudas educativas y las necesidades imperantes, integrando diferentes áreas de conocimiento y perspectivas. Solo así podremos avanzar hacia una educación que forme personas armónicamente desarrolladas y preparadas para enfrentar los desafíos del mundo actual.

DESARROLLO

El siguiente artículo busca generar probables críticas epistémicas como punto de partida a fin de generar e incentivar la aplicación de sus resultados en sus praxis áulicas como motor innovador para una educación de la liberación.

En línea con lo mencionado anteriormente Freire Paulo (2006) su enfoque propone una lectura del mundo que fomente la identificación de resistencias y las posibilidades permanentes de los seres humanos en busca de su identidad. Su perspectiva se basa en la autonomía del sujeto, cuya identidad se relaciona con valores que promueven el desarrollo y la toma de conciencia en cuanto al cuidado del ambiente y la salud. Estos valores se consideran cruciales en el contexto

actual de postpandemia, que ha resaltado la importancia de los cuidados saludables como un elemento distintivo en la sociedad.

Consideramos conveniente realizar un repaso por las diferentes concepciones acerca de la educación y las competencias a desarrollar en los estudiantes, en consonancia con cada paradigma social, que se han ido manifestando a lo largo de la historia.

En Estados Unidos, durante la década del 70, se inicia con una serie de investigaciones para determinar aquellos indicadores de conducta que permitirán un buen desempeño laboral. Estos indicadores se relacionan con las competencias que deben desarrollar los estudiantes durante su periodo escolar, donde las mismas se vieron atravesadas por una serie de variables que determinaron el comportamiento concreto del sujeto.

Algunas de estas variables incluyeron el saber aquellos conocimientos técnicos que son necesarios para dominar diferentes tareas; el saber hacer donde se aplicaban aquellos conocimientos incorporados permitiendo así desplegar las destrezas y habilidades alcanzadas; el saber estar donde el individuo debía acatar ciertas normas y reglas que hacían efectivo su trabajo. En este sentido la motivación jugó un papel muy importante en este proceso donde estará determinada por el querer y el poder hacer, en este sentido el sujeto tendrá a su disposición los recursos y medios necesarios para llevar a cabo la tarea de manera eficiente.

Bajo esta concepción la competencia es concebida como un patrón individual, estable e intelectual que responde a la capacidad que tiene el sujeto de desarrollarse en un puesto de trabajo, teniendo así una connotación operativa. Podemos decir que la competencia determina una

conducta de la cual dependerá el desarrollo y la efectividad profesional del sujeto.

Partiendo de las ideas anteriores y, teniendo en cuenta el paradigma tecnocrático de la época, cabe mencionar que se buscó plasmar en los diseños curriculares aquellos objetivos que respondan a una demanda social relacionada con el sector productivo de la época.

Según Perrenoud (2008), la variable del “saber hacer” no parece ser un argumento sólido, ya que se refiere a tareas prácticas comunes, como comprender un contrato, calcular un presupuesto familiar o pintar una casa. Perrenoud sostiene que la noción de competencia debe abordarse desde una perspectiva más amplia e intelectual, evitando reducirla a tareas simples.

El Proyecto Tuning, firmado por un conjunto de países europeos en 1999, propone una metodología para comprender el currículo, incluyendo conceptos como resultados de aprendizaje y competencia.

Perrenoud rechaza la combinación de competencia y tarea práctica, argumentando que el desarrollo de competencias no puede existir sin la interacción de disciplinas escolares como matemáticas, geografía, lengua o biología. Destaca que la adquisición de herramientas en las instituciones educativas es fundamental para aplicar competencias fuera del entorno educativo.

Asimismo, Perrenoud subraya que el énfasis tradicional en desarrollar capacidades y conocimientos no ha tenido en cuenta la experiencia vivencial necesaria para trabajar situaciones complejas. Aunque se aprende a resolver problemas matemáticos o a redactar textos, se enfrenta dificultad al aplicar esos conocimientos en situaciones reales y concretas.

Perrenoud también insta a los docentes a profundizar en sus prácticas pedagógicas, seleccionando cuidadosamente situaciones que requieran pensamiento crítico y resolución de problemas basados en casos de la vida cotidiana. Esto implica tiempo y dedicación por parte de los educadores.

Además, sugiere la inclusión de proyectos interdisciplinarios que permitan trabajar propuestas provenientes de diferentes áreas, favoreciendo la construcción de competencias y promoviendo un enfoque activo y conductista.

En relación con la acumulación de conocimientos en la escuela, Perrenoud señala que la mayoría de estos conocimientos serán aplicados solo en algunas carreras o profesiones elegidas por los estudiantes. Propone repensar el currículo considerando a aquellos que no aprenden de manera autónoma, ya que serán los más perjudicados. Por lo tanto, sugiere una evolución sensible del currículo y de las formas de evaluación.

Mastache (2007) aporta una perspectiva diferente al concepto de competencia, expandiendo algunos puntos propuestos por Perrenoud. En primer lugar, plantea que una persona es considerada competente por su capacidad para comunicar claramente ideas y coordinar el trabajo profesional con otros, lo cual implica el desarrollo de habilidades prácticas y psicosociales.

En este contexto, la relevancia social de una competencia se determina por la relación entre los conocimientos, problemas o situaciones que pueden surgir en una profesión, reconociendo que dichos conocimientos deben estudiarse en situaciones que tengan una significancia subjetiva para los individuos en formación.

Coincidimos en que el conocimiento se produce de manera acelerada y, como resultado, se vuelve rápidamente obsoleto. Los conocimientos tecnológicos, en particular, tienen ciclos de vida cada vez más cortos, lo que obliga a los estudiantes a aprender, desaprender y reaprender contenidos que corresponden a diferentes paradigmas sociales, epistemológicos y científicos. Incluso después de finalizar su carrera, será necesario continuar con el estudio para el perfeccionamiento académico.

Por otro lado, Mastache señala la importancia de que los estudiantes estén preparados para manejar y utilizar la gran cantidad de información proporcionada por las nuevas tecnologías. En un contexto donde la información está disponible “a la carta”, es fundamental que se les refuerce a los estudiantes los criterios necesarios para la selección de información válida.

Estamos de acuerdo con Mastache cuando enfatiza que las capacidades no se aprenden de manera memorística y repetitiva, sino que requieren el despliegue de habilidades a través de la práctica. Para lograr esto, es necesario reproducir situaciones reales que simulen al máximo las condiciones de la práctica profesional, evitando simplificaciones innecesarias.

Según Mastache, lo verdaderamente significativo es que ninguna competencia se puede desarrollar de manera aislada, sino que se requiere una transversalidad de contenidos que abarque diferentes áreas del conocimiento, donde se trabajen habilidades procedimentales, análisis, capacidad de comunicación, entre otras.

En resumen, Mastache amplía el concepto de competencia al destacar la importancia de habilidades prácticas y psicosociales, la relevancia de la transversalidad de contenidos y la

necesidad de aprender a seleccionar información válida. También enfatiza la importancia de la práctica realista y el aprendizaje basado en problemas para desarrollar competencias de manera significativa.

Por otro lado, siguiendo la idea de Clifford Geertz (1990) en su obra “La interpretación de las culturas”, se destaca el impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En su reciente estudio sobre las ideas complejas de los pueblos tribales en “La Pensée Sauvage”, el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss observa que la explicación científica no consiste en la reducción de lo complejo a lo simple (1990:43).

El concepto de “civilización” abarca una amplia gama de aspectos, como el grado de desarrollo técnico, los modales predominantes, el avance del conocimiento científico y las ideas relacionadas con lo espiritual y lo religioso. También incluye hábitos y costumbres que se manifiestan en una sucesión de comportamientos sociales que configuran no solo el ámbito cultural, sino también el universo espiritual.

Jean-Pierre Vernant, en su obra “Los orígenes del pensamiento griego”, propone examinar el “universo espiritual de la Polis”. El autor no solo se centra en la constitución de la sociedad a partir de una idea de autoridad social, sino que también destaca la importancia de la palabra como instrumento de cambio, poder y reflexión. Vernant señala que en el “Siglo de Oro” o el siglo V a.C., las polis experimentaron cambios profundos, abriendo así una nueva era en la historia de Occidente donde la palabra adquirió un protagonismo fundamental a través del debate contradictorio, la discusión y la argumentación (2015:61-62).

El concepto de “civilización” es problemático

debido a su amplio alcance y a las diversas interpretaciones que engloba. Norbert Elías, en su obra “El proceso de la civilización”, destaca que la sociedad occidental intenta caracterizar con este término fenómenos sociales que expresan ciertas particularidades (1987:57).

El Mundo Moderno experimentó cambios significativos a través de las revoluciones científicas de los siglos XVI y XVII. La historia del pensamiento científico y filosófico muestra las transformaciones que han generado rupturas radicales en la forma de concebir la ciencia. Siguiendo a Alexandre Koyré en “Del mundo cerrado al universo infinito”, la historia de Occidente refleja diferentes etapas de “civilización”, que han transformado el marco y los patrones de nuestro pensamiento. La ciencia y la filosofía modernas son tanto la raíz como el fruto de estas transformaciones.

El humanismo y el Renacimiento sentaron las bases ontológicas previas al proceso de mutaciones que posibilitaron el inicio de una nueva era moderna. El pensamiento moderno se caracteriza por la ruptura con las tradiciones heredadas, sometiéndolas a análisis y a una actividad crítica basada en la observación y corroboración de fenómenos (1987:57).

En resumen, la influencia de los conceptos de cultura y civilización, así como los cambios producidos en la historia del pensamiento científico y filosófico, han generado transformaciones fundamentales en la concepción del hombre y la forma en que construimos el conocimiento en la era moderna.

HACIA UNA PREHISTORIA DE LA MODERNIDAD

La concepción de René Descartes en “El discurso del método” y la influencia de Francisco Bacon

en la concepción de la ciencia en la era moderna abrieron nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas que revolucionaron el pensamiento científico.

Descartes planteaba la importancia de la duda metódica como punto de partida para alcanzar certezas indudables. Su famosa frase “Cogito, ergo sum” (“Pienso, luego existo”) refleja su intento de encontrar un fundamento sólido y seguro para el conocimiento. A través de la razón, Descartes buscaba establecer verdades universales y necesarias. Su método consistía en dividir los problemas en partes más pequeñas y claras, analizarlas individualmente y luego reconstruir el conocimiento a partir de principios evidentes.

Por otro lado, Bacon promovía un enfoque empírico e inductivo en el que la observación y la experimentación eran cruciales para la obtención de conocimiento. Bacon argumentaba que la ciencia debía estar orientada hacia la aplicación práctica y el beneficio de la humanidad. Su método, conocido como “método baconiano”, enfatizaba la recolección sistemática de datos a través de la observación y la experimentación, así como la elaboración de hipótesis y su verificación mediante pruebas.

Estas dos corrientes de pensamiento tuvieron un impacto significativo en la forma en que se concibe y se practica la ciencia. Descartes sentó las bases para el racionalismo, destacando la importancia de la razón y la deducción lógica como medios para alcanzar la verdad. Su énfasis en la claridad y la distinción como criterios de certeza influyó en la elaboración de teorías y sistemas de conocimiento coherentes.

Por su parte, Bacon introdujo la idea de que el conocimiento científico debe estar basado en la experiencia y en la recolección sistemática de

datos. Su enfoque inductivo enfatizaba la necesidad de acumular evidencia y pruebas para llegar a conclusiones generales. Bacon también abogaba por la utilidad y aplicabilidad de la ciencia en la resolución de problemas prácticos y el avance de la sociedad.

Estas corrientes filosóficas tuvieron un impacto duradero en la concepción y el desarrollo de la ciencia moderna. La influencia de Descartes se puede observar en la importancia otorgada a la lógica, la racionalidad y la coherencia teórica en la investigación científica. Por otro lado, el enfoque baconiano enfatizó la observación, la experimentación y la recopilación de datos como base para la obtención de conocimiento objetivo.

En conjunto, el legado de Descartes y Bacon contribuyó a la consolidación del método científico como una herramienta rigurosa y sistemática para la investigación. Sus ideas sentaron las bases para el avance de la ciencia en campos tan diversos como la física, la biología, la química y la medicina, entre otros.

La influencia de estas corrientes se extendió más allá de su época y perdura en la ciencia actual. El método científico sigue siendo una guía fundamental para la investigación y el conocimiento científico se construye a través de la combinación de razonamiento lógico, observación empírica y verificación experimental. La rigurosidad y el rigor intelectual promovidos por Descartes y Bacon continúan siendo fundamentales en la búsqueda de la verdad y el avance del conocimiento en la sociedad contemporánea.

En resumen, la concepción de Descartes y la influencia de Bacon marcaron un cambio fundamental en la forma en que se concebía y se practicaba la ciencia en la era moderna. El énfasis en la razón, la duda metódica, la observa-

ción y la experimentación sentó las bases para el desarrollo del método científico y el avance del conocimiento en múltiples disciplinas. El legado de estos filósofos perdura en la ciencia actual, donde la búsqueda de la verdad y el conocimiento sigue siendo guiada por la razón y la evidencia empírica

DOS ALTERNATIVAS, UN MISMO OBJETIVO

En el contexto de la reflexión filosófica sobre la Modernidad y la Posmodernidad, se presentan diversas perspectivas y enfoques que buscan comprender y abordar los desafíos del conocimiento en la sociedad contemporánea. El profesor William Darós, en su obra “Tres enfoques en el pasaje de la Modernidad a la Posmodernidad: G. Lipovetsky, Z. Bauman, A. Toffler”, destaca la importancia de los principios como base para el conocimiento sistematizado.

En este sentido, se plantea que diferentes corrientes filosóficas y epistemológicas se basan en principios específicos que guían la construcción y justificación de las conclusiones. Por ejemplo, el racionalismo se sustenta en el principio y el valor de la razón como medio para alcanzar verdades universales y coherentes, mientras que el empirismo no cuestiona el valor de la experiencia sensorial como fuente de conocimiento válido. Estos principios establecen los criterios para evaluar y fundamentar las conclusiones derivadas de cada enfoque filosófico.

A lo largo de la Modernidad, se han desarrollado conceptos y teorías con el propósito de entender y reflexionar sobre la realidad humana en su complejidad. El hombre moderno no es simplemente un cambio o una sucesión de eventos, sino el resultado de la difusión de los productos de la actividad racional, científica, tecnológica y administrativa. Estos avances y desarrollos han

transformado la forma en que concebimos y nos relacionamos con el mundo que nos rodea.

Según Christian Delacampagne, en su obra “Nacimiento de la Modernidad” en “Historia de la filosofía en el siglo XX”, el advenimiento de la Modernidad implica no solo una transformación radical de la imagen del mundo, sino también una nueva indagación sobre los fundamentos de las ciencias y la creación de disciplinas centradas en el análisis de la representación. En este contexto, se exploran nuevas formas de pensar y comprender la realidad, abriendo espacios para la reflexión crítica y la generación de conocimiento desde perspectivas novedosas.

Friedrich Nietzsche, en sus obras como “Cómo el mundo verdadero acabó convirtiéndose en una fábula” o “Historia de un error”, sintetiza el recorrido de Occidente en la historia del pensamiento científico-filosófico. Desde una perspectiva filosófica, Nietzsche plantea una crítica profunda al propio conocimiento, cuestionando la objetividad de la verdad y la naturaleza efímera y limitada de la inteligencia en el universo. Su obra “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral” invita a repensar los fundamentos del conocimiento y a explorar nuevas posibilidades en la gnoseología.

En resumen, la reflexión filosófica en torno a la Modernidad y la Posmodernidad ha dado lugar a múltiples enfoques y perspectivas que abordan el conocimiento humano desde distintos principios y fundamentos. La importancia de los principios en la construcción del conocimiento, los nuevos conceptos desarrollados en la Modernidad para comprender la realidad humana y los cambios significativos en la forma de concebir el mundo en la ciencia y la filosofía son aspectos clave en este análisis. Las críticas planteadas por Nietzsche a la naturaleza

del conocimiento y la inteligencia amplían las posibilidades de reflexión y apuntan a la necesidad de una constante reevaluación y cuestionamiento de nuestras concepciones y paradigmas. Escribir sobre lo que ocurrirá, o incluso sobre lo que puede llegar a ocurrir, siempre es riesgoso. Es preciso examinar las tendencias del pasado reciente y las posibles trayectorias.

El análisis de cómo se han construido históricamente las ciencias revelan una compleja interacción entre factores culturales, sociales, políticos y filosóficos. Según Kuhn (1962), las ciencias no progresan de manera lineal y acumulativa, sino que experimentan cambios revolucionarios impulsados por paradigmas dominantes que condicionan la actividad del conocer. Estos paradigmas, a su vez, están influenciados por factores sociales, económicos y políticos.

En este contexto, se presentan diversos condicionantes ante la actividad del conocer, incluidos prejuicios que determinan los enunciados teóricos. Como sostiene Latour (1987), estos prejuicios pueden incluir sesgos culturales, raciales, de género o ideológicos que afectan la forma en que se observa, interpreta y comunica el conocimiento científico. Esto puede llevar a la exclusión de ciertos grupos o perspectivas y limitar la diversidad epistémica en la producción científica. La dimensión ético-política adoptada en la construcción del conocimiento científico también es crucial. Según Savater y Amat (2020), la pandemia de COVID-19 ha puesto de relieve la importancia de la equidad en el acceso a la educación en línea y la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza para abordar los desafíos emergentes en el sistema educativo. En este sentido, la ciencia y la tecnología pueden ser utilizadas tanto para promover el bienestar humano como para legitimar estructuras de poder y dominación.

Cuando hablamos de ciencia, nos referimos a un proceso sistemático de investigación que busca comprender y explicar los fenómenos naturales y sociales a través de la observación, la experimentación y el razonamiento lógico. En palabras de Savater y Amat (2020), la ciencia se caracteriza por su método riguroso y su búsqueda de conocimiento basada en la evidencia empírica.

La religión ha desempeñado un papel significativo en las prácticas productivas científicas a lo largo de la historia. En algunas culturas, la religión ha servido como un marco conceptual que ha inspirado la investigación científica, mientras que en otros casos ha actuado como una fuerza que ha restringido la libertad de investigación y ha promovido dogmas contrarios al avance científico.

En cuanto a las metodologías aplicadas a la tecnología en los procesos de enseñanza/aprendizaje, Savater y Amat (2020) exploran cómo la digitalización de la educación ha transformado la manera en que se enseña y se aprende, destacando la importancia de la formación docente en tiempos de cambio.

Retomando los conceptos de Kant sobre qué, cómo y para qué conocer, se invita a reflexionar sobre las motivaciones y los propósitos detrás de la búsqueda de conocimiento. Kant sugirió que el conocimiento debe ser guiado por la razón y la búsqueda de la verdad, pero también reconoció la importancia de considerar las implicaciones éticas y prácticas de nuestro conocimiento. En este sentido, Savater y Amat (2020) ofrecen una reflexión profunda sobre cómo la pandemia ha transformado la educación y cómo podemos abordar los desafíos emergentes en el sistema educativo. No es sencillo examinar la formación del conocimiento científico sin caracterizar su evolución en las diferentes estructuras que van moldean-

do de los diferentes procesos tan dinámicos como la naturaleza propia del conocimiento. La perspectiva historiográfica en la conformación de las ciencias nos ayuda a individualizar, distinguir, examinar, cuáles son los desafíos actuales que los docentes se enfrentan, cuáles son las posibles líneas alternativas futuras.

A MODO DE REFLEXIÓN

El multi perspectivismo que intentamos desplegar a partir de nuestros discursos nos permite dilucidar un problema puntual en permanente interconexión con otros. En este caso, nos encontramos frente al desafío de repensar la educación en el contexto post-pandemia y considerar su relación con el paradigma científico y el desarrollo de técnicas en un entorno social y económico capitalista.

La sociedad actual demanda nuevas prácticas educativas que sean capaces de brindar herramientas necesarias y adecuadas a las necesidades y proyectos personales de los individuos. Es fundamental dignificar al sujeto y responder a las demandas de una sociedad en constante cambio. Sin embargo, en este proceso surgen desafíos y problemáticas que no son simplemente productos de la labor academicista actual, sino que están arraigados en el entramado social y cultural en el que nos encontramos inmersos.

Uno de los aspectos destacados es la educación del medio ambiente, la cual constituye una deuda pendiente del Estado y sus distintos paradigmas educativos. En este sentido, se reconoce la necesidad de integrar la educación ambiental de manera transversal en los programas educativos, fomentando la conciencia y responsabilidad hacia nuestro entorno natural.

La educación no se trata simplemente de reproducir habilidades o talentos, sino de rescatar en cada persona los valores más profundos y auténticos que permitan brillar a la dignidad de la persona humana en su esplendor. Es necesario alejarse de la idea de “clonar” individuos o formar autómatas, y en cambio, centrarse en el desarrollo integral de cada ser humano.

En este contexto, se plantea la pregunta de cómo alcanzar este propósito educativo. Platón, a través del diálogo “Teeteto”, nos brinda una pista al mencionar la habilidad de Sócrates de “servir de partera” a aquellos que están en busca del conocimiento. La labor educativa implica distinguir entre lo verdadero y lo falso, entre lo bueno y lo malo, y enfrentar las profundas alternativas que se presentan en el proceso de educar-aprender.

La educación nace del drama y prosigue siendo dramática, ya que se enfrenta a la complejidad y la incertidumbre de la existencia humana. Sin embargo, es precisamente en este desafío donde radica nuestra grandeza como seres humanos. Somos animales desgraciados, pero también somos capaces de superarnos, de crecer y de buscar la verdad.

Este trabajo no pretende establecer diagnósticos o explicar qué sucede en la actualidad respecto a la educación y sus diversas aristas que la conforman. Sino más bien propone líneas de acción meta reflexiva, como parte de aquella variedad de complejidades y dinamismos, sugerir algunas ideas que pueden colaborar en la formación de innovadores diseños otorgando mayor sentidos y tareas desde una filosofía de la educación. La actividad del docente se presenta como acción con discurso pedagógico particular, la búsqueda del sentido en el aprendizaje, también está influenciado por un discurso en constante lucha por la hegemonía social.

Pensar la docencia es pensar el quehacer docente desde una práctica filosófica que mina de polémicas. Cada plan de estudio presenta una naturaleza ontológica que se fundamenta desde una filosofía de la educación en relación a la dimensión ético-político.

En conclusión, el artículo plantea la necesidad de repensar la educación en el contexto post-pandemia, considerando la importancia de la razón como herramienta de conocimiento y enfocándose en el beneficio de las comunidades en lugar de las grandes corporaciones. Se destaca la importancia de integrar la ciencia, la tecnología y la educación de manera holística, centrándose en las necesidades reales de los estudiantes y promoviendo una nueva forma de relacionarse con el entorno natural. Se propone el desarrollo de competencias reflexivas, conciencia ambiental y de salud, y el fomento de un enfoque colaborativo. En resumen, se busca construir una educación que sea significativa y liberadora, adaptada a los desafíos actuales y que promueva el desarrollo integral de los individuos y su conexión con el mundo que les rodea.

Siguiendo la idea de Cullen, Carlos (1997:01 y ss.), considera que la ilusión moderna respecto a la educación se sitúa en crisis a fin de reflexionar la construcción social de una educación reducida a un método, casi un mero “discurso del método”. La ciencia moderna se ilusionó con dominar los procesos sociales de la educación, y la educación se ilusionó con domesticar, someter, romantizar, los procesos críticos del conocimiento.

Comprender las diversas dimensiones y los diversos aspectos que habitualmente se incluyen como fundamentos ontológicos del currículum, refieren, a última instancia, a modos de proceder en las explicaciones y las complejas relacio-

nes de la educación con el conocimiento.

Se trata de un conjunto de prescripciones para el trabajo y la comunicación docentes, una guía, un diseño, un proyecto, una clasificación de los saberes en cuestión, un posicionamiento gnosológico por parte del docente.

Apelar al desarrollo de actitudes innovadoras, sumada a un conjunto de prácticas como resultado subyacente de características meta reflexivas, supone la definición del currículum a desarrollar, preguntarnos: ¿a qué se hace referencia cuando se habla de fundamentos de un currículum?, ¿cuáles son los acuerdos que dan coherencia a la Ley Federal de Educación y las leyes educativas provinciales?, ¿qué característi-

cas poseen las instituciones escolares en América Latina en la post pandemia?

Comprendemos que la educación posibilita al hombre el principio de autonomía. Colabora en el proceso de legitimar los conocimientos a nivel social. El aprendizaje democratiza los procesos de apropiación y producción de saberes y los conocimientos.

Revalorizar la educación post pandémica, implica superar la mera transmisión de información y promover una educación que interpela y representa un verdadero significado para los estudiantes. Esto implica relacionar los contenidos con situaciones y contextos reales, fomentando la reflexión crítica y la resolución de problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2020). *Liquid Modernity Revisited: Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press.
- Cullen, C. (2014). Resistir e insistir con inteligencia crítica, porque responsable. Tareas y sentidos de la filosofía de la Educación en América Latina. *Aprender*, (13), 11-30. Recuperado de file:///C:/Users/PC/Downloads/3084-Texto%20do%20artigo-5148-1-10-20180321.pdf
- Cullen, C. (1997). Primera parte: Educación y conocimiento: Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación. Federación de Educadores Bonaerenses. D. F. Sarmiento. Paidós, Buenos Aires.
- Daros, W. R. (2016). Tres enfoques en el pasaje de la Modernidad a la Posmodernidad: G. Lipovetsky, Z. Bauman, A. Toffler. Recuperado de https://www.academia.edu/20291764/Daros_W_R_Tres_enfoques_en_el_pasaje_de_la_Modernidad_a_la_Posmodernidad_G_Lipovetsky_Z_Bauman_A_Toffler
- Delacampagne, C. (2011). *Historia de la Filosofía en el siglo XX*. Barcelona: RBA.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicológicas*. FCE.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía da autonomía. Curso Paulo Freire y la pedagogía crítica*. Campus Virtual CLACSO. (Mimeo).
- Geertz, C. (1987). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Alianza Editorial.
- Herrera, A. (1969). La ciencia en el desarrollo de América Latina. *Comercio Exterior*, 47(8), 704-712.
- Koyré, A. (2020). *Del mundo cerrado al universo infinito*. XXI Siglo Veintiuno editores.
- Latour, B. (1987). *La ciencia en acción: Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la*

- sociedad. Ediciones Morata. Mastache, A. (2007). Aclaraciones y conceptualizaciones. En A. Mastache, D. Miguez, L. Nantes, M. Cedrato, M. Orlando y M. Kurlat. (Eds.), *Formar personas competentes* (1ra ed., pp. 23-56). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
 - Nietzsche, F. (Fecha desconocida). *Cómo el “mundo verdadero” acabó convirtiéndose en una fábula: Historia de un error*.
 - Perrenoud, Ph. (2008). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* Revista de Docencia Universitaria, monográfico: Formación centrada en competencias.
 - Savater, F., & Amat, J. (2020). *La educación después del coronavirus*. Penguin Random House Grupo Editorial.
 - Varsavsky, O. (1972). *Hacia una política científica nacional*. Colección ciencia, desarrollo e ideología. Ediciones Periferia S.R.L., Buenos Aires.
 - Vernant, J. P. (2005). *Los orígenes del pensamiento griego*. Paidós Studio.

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Marcela Cecilia Gomez es Profesora de Biología. Licenciada en Enseñanza de la Biología de la Universidad CAECE. Especialista en Gestión Ambiental de la UCEL. Especialista en el Nivel Superior en Ciencias Naturales del INFOD. Especialista en Educación y TIC en el Nivel Superior del INFOD. Especialista en Políticas Socioeducativas del INFOD. Escribiendo la Tesis de la maestría en Gestión y Asesoramiento de las Organizaciones Educativas. Doctorando en el Doctorado en Educación. Ambas en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Regente del ISPI Nro. 4011 General Manuel Belgrano. Docente de la Universidad Nacional de Rosario. Docente en la formación inicial y continua, en los profesorado de Educación inicial en la Didáctica de las Ciencias Naturales y de la Biología, en Escuelas Normales Superiores e Institutos de Formación Docente de la ciudad de Rosario.

Diego Alberto Saubidet es Docente de Historia. Licenciado en Historia. UNICEN, Tandil, Buenos Aires. Diplomado Superior en Construcción de Ciudadanía. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Buenos Aires. Participación en Comisión Organizadora de la III Jornada Inter-Instituto, Sede de Gobierno de la UNR, Rosario, Santa Fe. Docente en la formación inicial y continua, en los profesorado de Historia y Física en Institutos de Formación Docente de la ciudad de Rosario.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

GÓMEZ, Marcela Cecilia y SAUBIDET, Diego Alberto (2023) *“La revalorización de la razón en la post-pandemia: repensando la ciencia, la tecnología y la educación desde una perspectiva comunitaria”*, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 5. Año 5. Pp. 82-97. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

A LA CAZA DEL MAMUT. PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO CON REALIDAD AUMENTADA

María Guadalupe Mendoza Ramírez

Investigadora y docente

Campos de investigación abordados: Comunicación y Educación

Afiliación institucional: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Toluca, México

Correo electrónico personal: mmendozaupntoluca@gmail.com

Martha Teresa Castillo Romero

Docente de Grupo

Campos de investigación abordados: Comunicación y Educación

Afiliación institucional: Escuela Primaria Jaime Torres Bodet, CCT 15DPR3297T, México

Correo electrónico personal: marcasrom.1109@gmail.com

Geovanny Bello Cortés

Docente frente a grupo

Campos de investigación abordados: Comunicación y Educación

Afiliación institucional: Primaria Juan José Arreola, CCT.15DPR3280T

Correo electrónico personal: geovannybello0@gmail.com

Fecha de recepción: 17 de junio de 2023

Aceptación final: 26 de agosto de 2023

RESUMEN:

A la caza del mamut es una investigación de corte interdisciplinario y enfoque cualitativo. Su diseño se basa en las fases y momentos para la construcción de la imaginación histórica mediante el uso de fuentes (en este caso secundarias), la elaboración de preguntas problematizadoras, la visualización y el desarrollo de conjeturas. Las técnicas empleadas son 1) el análisis de fuentes secundarias de investigaciones históricas y arqueológicas para la elaboración de baterías que se adapten al nivel de conocimiento de la enseñanza de la historia en primaria y 2) la técnica de experiencia significativa guía del diseño de visualización y animación de modelos 3D. Esta es una investigación sustentada en la herramienta tecnológica con realidad aumentada cuyo uso permite

la construcción del pensamiento histórico, la imaginación y el pensamiento creativo, cuyos fundamentos se describen en el apartado metodológico.

Palabras clave: Didáctica - imaginación - creatividad - gamificación.

Hunting the mammoth. A proposal for the elaboration of didactic material with augmented reality

ABSTRACT

Hunting the mammoth is an interdisciplinary investigation with a qualitative approach. Its design is based on the phases and moments for the construction of historical imagination through the use of sources (in this case, secondary sources), the elaboration of problematizing questions, and the visualization and the development of speculations. The techniques used are 1) the analysis of secondary sources of historical and archaeological investigations for the elaboration of batteries that adapt to the level of knowledge of the teaching of history in primary school; and 2) the technique of significant experience, which guides the design of visualization and animation of 3D models. This research is based on the technological tool of Augmented Reality, the use of which allows for the construction of historical thinking, imagination and creative thinking, the foundations of which are described in the Methodology section.

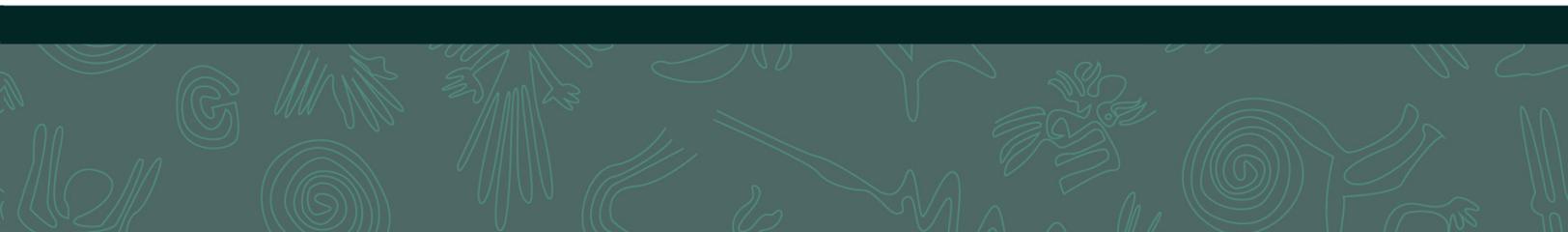
Keywords: Didactics - imagination - creativity - gamification.

CAÇA AO MAMUTE. PROPOSTA PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM REALIDADE AUMENTADA

SUMÁRIO:

A la caza del mammoth é uma investigação interdisciplinar com abordagem qualitativa. A sua concepção assenta nas fases e momentos de construção do imaginário histórico através da utilização de fontes (neste caso secundárias), da elaboração de questões problematizadoras, da visualização e do desenvolvimento de conjecturas. As técnicas utilizadas são 1) a análise de fontes secundárias de investigações históricas e arqueológicas para a elaboração de baterias que se adaptem ao nível de conhecimento do ensino de história na escola primária 2) A técnica de experiência significativa orienta o design de visualização e animação de modelos 3D. A la caza del mammoth é uma investigação baseada na ferramenta tecnológica com Realidade Aumentada cujo uso permite a construção do pensamento histórico, imaginação e pensamento criativo cujos fundamentos são descritos na seção metodológica.

Palavras-chave: Didática - imaginação - criatividade - gamificação.



INTRODUCCIÓN:

El propósito de esta investigación es explorar las potencialidades del diseño de material didáctico basado en la imaginación histórica, a través de la herramienta tecnológica de realidad aumentada, para la clase de Historia Universal de sexto grado de primaria, esto es, el contenido de la prehistoria, de los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas¹. La enseñanza de la historia en educación básica —la especialidad del equipo de investigación principal— fue el punto de partida de la búsqueda de diferentes temas posibles para incorporar en el material. Después de una revisión de los libros de texto oficial, de fuentes secundarias y del análisis del contexto nacional en cuanto a descubrimientos históricos recientes, se volvió evidente la importancia de la prehistoria en México.

Ahora bien, ¿por qué abordar el contenido de la prehistoria en sexto grado de primaria? Los libros de texto han transmitido una versión de los procesos de hominización que se basa en estereotipos y está limitada en cuanto al contenido del acontecer histórico y del periodo de la llamada prehistoria. Los trabajos llevados a cabo en antropología, prehistoria y arqueología pueden calificarse de androcéntricos, ya que rara vez se concede importancia a las relaciones sociales en las que están implicadas las mujeres (Payer-Mathis, 2021).

De estas visiones se siguen nutriendo las imágenes y narraciones que tienen en sus manos los maestros y alumnos de las escuelas primarias en pleno siglo XXI, lo cual es una paradoja, si recordamos que precisamente México es un terri-

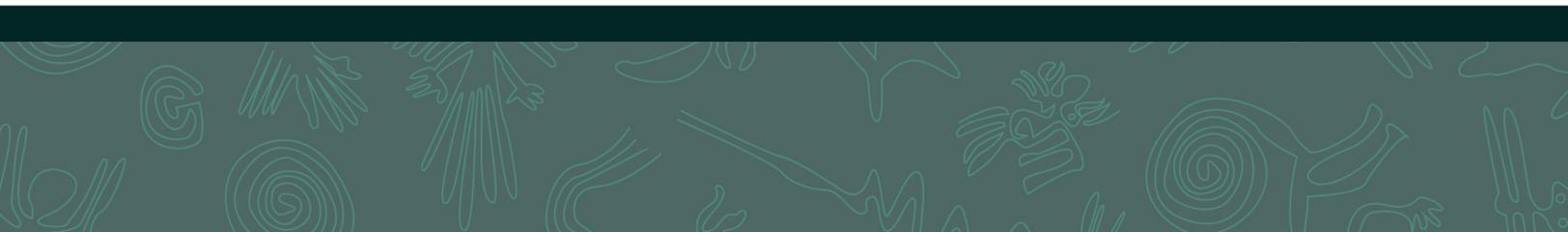
torio de mamuts, según los enormes vestigios descubiertos recientemente.

Aunado al interés por la enseñanza de la historia en educación primaria, la pandemia nos obligó, entre otras cosas, a repensar la importancia de los materiales didácticos para el maestro de primaria en la materia de Historia y en particular de Historia Universal. A pesar de la introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y los recursos digitales para la enseñanza de la historia, un gran porcentaje de los docentes seguimos utilizando el libro de texto como recurso principal, lo que limita el uso de la gamificación como estrategia didáctica en las aulas.

La problemática que dio origen a la presente investigación y propuesta fue la necesidad de diseñar un material didáctico con tecnología capaz de incorporar a los docentes durante el proceso de creación. Si bien existe en la red un amplio número de contenido descargable, se observó que la incorporación de la tecnología está enfocada únicamente al desarrollo de visuales atractivas y deja de lado el fundamento didáctico que enmarca el uso del material, así como las habilidades que se pretenden desarrollar en los alumnos mediante su uso.

La investigación es de corte cualitativo y tiene como enfoque principal la gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia en la educación primaria ya que como lo señalan Revelo, Collazos y Jiménez (2018) “La gamificación se refiere a la incorporación de elementos de juego en diferentes entornos inclu-

1. El curso de sexto grado está enfocado en el estudio de la vida del ser humano, desde la prehistoria hasta los inicios del siglo XVI; el primer bloque va de la aparición de los primeros seres humanos a la conformación de los primeros asentamientos agrícolas. Su objetivo es que el alumno investigue aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valore su importancia.



yendo los de aprendizaje, y se está convirtiendo en un tema de interés predominante entre los investigadores”. El método es mixto pues emplea la investigación histórica de fuentes secundarias y museográficas así como también el proceso de diseño de juego requirió de lenguaje de programación especializado para responder ante ciertas respuestas. Es decir, las reacciones de los personajes al momento de cazar al mamut fueron diseñadas y programadas de manera específica para el material didáctico.

Lo anterior suma a la complejidad del proyecto, pues marca la diferencia entre el material con RA diseñado de manera genérica y aplicable en cualquier contexto y el presentado, el cual busca sumar a una línea específica del conocimiento.

El diseño de material didáctico con realidad aumentada (RA) es una tarea de investigación compleja cuyas fases de diseño e implementación requiere de un trabajo interdisciplinario en el que historiadores, enseñantes de educación primaria, diseñadores, programadores y expertos en tecnología trabajamos desde la fase de diseño, pilotaje hasta la implementación del material didáctico en el contexto escolar. En las distintas fases fueron importantes las discusiones, alternativas y comunicación entre pares, siendo uno de los principales retos el lenguaje. Lo anterior se explica porque cada área de especialidad posee una vía de comunicación distinta: en el caso de los historiadores es el texto, los enseñantes de educación primaria hacen mayor uso de lenguaje gráfico, mientras que para los programadores es un sistema alfa numérico el predominante. Lo anterior dio pie a que las diferentes disciplinas pudieran encontrar un punto medio para intercambiar ideas y conocimientos. De esta forma, los especialistas en tecnología no necesitaban ser expertos en didáctica para entender los fundamentos de aprendizaje, y de

la misma forma el equipo de investigación, sin ser necesariamente expertos en tecnología, pudieron participar activamente en el diseño del juego desde las primeras fases hasta las últimas.

Este artículo expone de manera sintética a) el enfoque del modelo metodológico didáctico de la imaginación histórica; b) la propuesta y el tratamiento de fuentes secundarias, y c) los elementos tecnológicos de A la caza del mamut, seguido del apartado de hallazgos y conclusiones.

MODELO METODOLÓGICO DIDÁCTICO

¿Por qué los estudiantes se muestran, en muchas ocasiones, indiferentes ante materiales didácticos que son seleccionados y elaborados para despertar el interés y propiciar el aprendizaje? Una razón importante está sustentada en la teoría de las formas de comprensión de Kieran Egan (2007): la indiferencia se corporiza por la escasa consideración que se tiene en la construcción de los dispositivos de enseñanza de las verdaderas necesidades cognitivas y afectivas de los estudiantes.

Según la corriente didáctica abordada por Egan existen diferentes factores necesarios para estimular el aprendizaje en los niños según su etapa de desarrollo y dependiendo de las cualidades en cada estudiante. De acuerdo con el autor, se pueden encontrar recursos didácticos en el aula si se tienen en cuenta las múltiples formas de aprendizaje y su representación, por lo que la resistencia de los alumnos a ciertas actividades o materias se debe pensar como una falla en el sistema que ofrecen dichos recursos.

La enseñanza de la historia ha sido objeto de múltiples críticas debido a la forma en la que se acerca ese conocimiento: mediante la memorización de fechas históricas importantes o

del nombre de los personajes que han marcado un cambio en determinado periodo, lo que la convierte en una materia complicada o tediosa. Sumado a lo anterior, la enseñanza y el aprendizaje de la historia se enfrenta a una dificultad que tiene como base la imposibilidad de la experiencia, es decir, que al ser acontecimientos que ocurrieron en el pasado la capacidad de ver esos hechos reflejados en la vida cotidiana es casi imposible.

“Así pues, la enseñanza de la Historia se ve reducida a su mínima expresión formativa, desde procedimientos y concepciones que privilegian nociones lineales e ideologizadas del tiempo. Estas se derivan de diseños curriculares cerrados que impiden la comprensión de la construcción del conocimiento histórico, proceso analítico que es reemplazado por explicaciones acabadas que no se cuestionan.” (Ibagón y Minte, 2019 p. 111).

Frente a este problema, una salida posible para estimular el aprendizaje se ancla a un factor determinante: la imaginación. De acuerdo con esto, Egan (2007) presenta una categoría que nombra la imaginación educativa, en la que sostiene que “la imaginación debe ser invocada en cualquier momento y en todas las áreas del currículo para enriquecer y hacer que el aprendizaje —y la enseñanza— de todos los alumnos sea más eficaz.” (p. 51).

Coincidiendo con el autor, el proceso de aprendizaje no puede ser pensado como un ciclo mecánico en el que la información se va almacenando a través de la repetición de datos o información, por el contrario, incentivar la imaginación es imprescindible al momento de enseñar cualquier materia. Actualmente, la dificultad recae en que los recursos tecnológicos tan avanzados y con

visuales tan realistas han restado capacidad imaginativa tanto a estudiantes como a maestros. En otras palabras, cada vez hace menos falta la imaginación, pues se tienen disponibles materiales con los que no es necesario poner en práctica esa capacidad.

Un ejemplo puede observarse en las adaptaciones cinematográficas que ofrecen representaciones completas sobre personajes históricos o animales ya extintos, como los dinosaurios. Así, es muy probable que si se le pide a un niño describir alguno de estos seres haga referencia a las cualidades físicas observadas en las películas. Lo anterior no es necesariamente negativo, pues ofrece un marco de referencia desde el que se puede ampliar cierto conocimiento, sin embargo, recurrir a las películas debe ser un recurso extra para despertar interés en el alumno y no un fin didáctico.

En la materia de Historia, en el que se premia la exactitud de la fecha y de los personajes, es importante considerar y hacer notar en el aula que estos acontecimientos no permanecieron en el pasado, por el contrario, impactan en la cotidianidad, por lo que su comprensión y estudio es relevante. Ante esto, las formas de acercamiento a la materia y el ejercicio imaginativo por parte del profesor o profesora son fundamentales, pues definirán cómo hacer parte al alumno y acercarlo a su realidad y sus prácticas sociales. Retomando la propuesta de Kieran Egan (1994), existen diversas posibilidades para generar experiencias pedagógicas en los entornos escolares, por ejemplo: a) lo afectivo relacionado con lo narrativo; b) la capacidad de comprender la experiencia humana, y c) el interés por los extremos y límites de la experiencia humana y del mundo natural. Todo ello deberá relacionarse afectivamente con los alumnos para que les produzca una emoción. Hablando en específi-

co del tema de la prehistoria y el mamut, una pregunta que detonó múltiples respuestas en el grupo de investigación fue ¿cómo se sentiría un hombre o una mujer de la prehistoria al enfrentarse a un mamut?

El ejercicio propuesto, más allá de encontrar un consenso, tiene como intención apelar a la empatía entre el pasado y el presente. El saber que, independientemente del periodo estudiado, los afectos como el miedo, la emoción, la tristeza y demás no son exclusivos del ser humano moderno. De esta forma, es posible conectar también con diversos personajes que han marcado los acontecimientos históricos.

“habrá que diseñar el curriculum de primaria de manera que presente a los niños los grandes relatos con los que podemos dar sentido a nuestro mundo y a nuestra experiencia. No se trata de relatos de ficción, sino de las ciencias sociales y naturales, de la tecnología, el lenguaje, la historia, la vida en la tierra, etc. Por tanto, los contenidos del curriculum de historia de los primeros años se construirían a base de tan poderosos temas, presentados mediante los materiales históricos más llamativos y dramáticos, lo que no supone falsificar la historia. Sí lleva consigo una simplificación, pero esto ocurre incluso en el relato histórico más complejo.” (Egan, 1994, p. 30).

Contrario a lo que se piensa, la imaginación es un pilar fundamental del aprendizaje y una herramienta cognitiva imprescindible. Los cuentos, las imágenes y demás formas narrativas de cualquier tema poseen la capacidad de reforzar los marcos de referencia desde los cuales se accede al conocimiento, pues “solo podemos construir mundos posibles, esto es, concebir cómo podrían ser las cosas, desde lo que ya sabemos” (Egan, 1994, p. 31).

Si se considera lo anterior para el diseño y la realización de material didáctico que tenga como principal método el aprendizaje imaginativo es posible integrar la tecnología como algo más que un recurso extra dentro del aula. Sin embargo, es importante que el profesor reconozca frente al grupo por qué la emplea y, sobre todo, para qué; por lo que el momento clave de la integración de tecnología y aprendizaje sería la incorporación de profesores y pedagogos en el diseño de materiales didácticos, y que no sean pensados únicamente como operadores de estos.

La propuesta metodológica en la que se enmarca el uso de la tecnología para la presente propuesta se desprende del concepto sobre las formas de comprensión dentro de las etapas de aprendizaje (Egan, 1994, p. 60). Tomando en cuenta que la materia de Historia se imparte a partir de cuarto año de primaria, la forma de comprensión que corresponde es la romántica, con un desarrollo de lenguaje que tiende hacia la alfabetización orientada a la racionalidad.

“Egan presenta una interrogante muy oportuna que permite poner(nos) en situación: ‘¿Por qué los contenidos de El libro Guinness de los récords tiene mucho más atractivo para el niño típico de 10 años de edad que los libros de texto de matemáticas o de geografía?’ (Egan, 2000: 124). Una de las respuestas que nos brinda es ‘que estos hechos son más románticos; nos hablan de las maravillas del mundo, de las experiencias más extremas, de los límites de la realidad, de las más grandes hazañas, de las formas de vida más exóticas, de los sucesos más asombrosos’” (Carballido, 2016, p. 62).

Estos acercamientos con la historia permiten al alumno desarrollar sus propias hipótesis,

lo que conlleva un proceso racional. En esa edad se busca que aun cuando los relatos tengan un componente mítico o fantástico, también se inserten en la vida cotidiana de los personajes. El saber cómo vivía un hombre o una mujer de la prehistoria, cuáles eran sus actividades diarias, su dieta y cómo cazaba son apenas unas pistas que nos permiten comprender mejor la historia, más allá del tiempo histórico que lo conformó.

Existen dos tipos de contenido que estructuran la enseñanza de la historia: los contenidos formales o de primer orden y los contenidos estratégicos o de segundo orden (metahistóricos). Los primeros están definidos por temas ligados a criterios cronológicos —fechas, acontecimientos históricos, sucesos específicos— y al manejo de información histórica de carácter conceptual.

Los contenidos estratégicos están directamente vinculados con comprensiones metahistóricas ligadas a la naturaleza intrínseca del propio saber histórico (Ibagón y Minte, 2019). Esto es, contenidos relacionados con a) el planteamiento de problemas históricos; b) el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas; c) desarrollo de una conciencia histórica, y d) la construcción o representación narrativa del pasado histórico.

Es importante que los estudiantes reconozcan cómo eran los comportamientos de los sujetos del pasado, es decir, que comprendan por qué actuaban de esa manera las personas del acontecimiento histórico que estén estudiando, para lo cual es necesario trabajar con fuentes primarias y secundarias, pues a partir de estas podrán leer, ver, observar o hasta sentir cómo era el actuar de las personas, para que posteriormente

puedan describir las diferencias con los sujetos del presente.

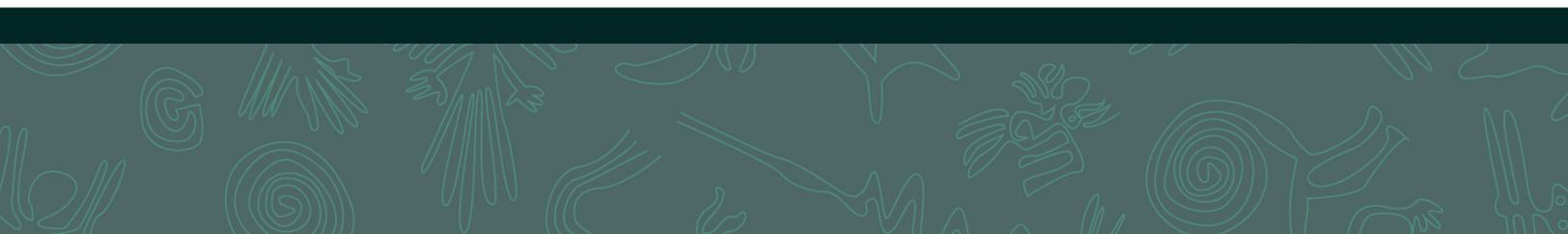
Ibagón y Minte (2019) señalan que la empatía histórica da cuenta de procesos de análisis ligados a dimensiones emotivas que caracterizan el pasado. Esto es, de principios de explicación de las razones que sustentaron las acciones de los agentes históricos del pasado. En este sentido, “requiere un ejercicio de comparación y diferenciación del pasado respecto al presente” (p. 115).

La imaginación histórica es también uno de los instrumentos de la narración histórica que, como señala Santiesteban (2010), ayuda a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia, ya que incluso los historiadores carecen de algunas de las claves del pasado. En este sentido, la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas.

A LA CAZA DEL MAMUT. UN RELATO PARA SER CONTADO

En el modelo de Egan (2007) un relato o los fragmentos de un relato son fundamentales para producir sentido en los niños de entre 8 y 15 años, pues supone la configuración narrativa de pares opuestos de un contenido histórico (p. 52).

En este apartado se exponen los contenidos estratégicos del modelo metodológico-didáctico que guiaron los temas centrales y la selección y el tratamiento de las fuentes secundarias que se emplearon para la elaboración de las consignas de los libros Prehistoria. Libros de preguntas 1 y 2 del juego, así como el diseño tecnológico del material didáctico.



A la caza del mamut. Un relato para ser contado			
Pares opuestos			
Supervivencia/destrucción		Competición/cooperación	
Cambio/continuidad			
Ecosistema lacustre y el mamut en México	El mamut: el gigante de la prehistoria	La arqueología	La mujer en la prehistoria
¿Qué secretos tiene el lago de la cuenca de México?	A la caza del mamut colombino de Santa Lucía	¿Quién estudia el pasado sin haber estado ahí?	Lucy
<p>Descubrir lo importante. ¿Qué es lo más importante del tema? ¿Por qué puede interesar a los niños? ¿Qué tiene de interesante desde el punto de vista afectivo?</p> <p>1. Encontrar pares opuestos: ¿qué pares opuestos con suficiente fuerza captan mejor la importancia del tema?</p> <p>2. Organización de contenido en forma narrativa: ¿qué contenido incluye de modo más espectacular los pares opuestos, con el fin de introducir al tema? ¿Qué contenido estructura mejor el tema para su desarrollo en forma de una narración?</p> <p>3. Conclusión ¿Cuál es la mejor forma de resolver el dramático conflicto inherente a los pares opuestos? ¿Qué grado de mediación entre los pares opuestos conviene buscar?</p>			

Figura 1. Los contenidos estratégicos del modelo
(Fuente: elaboración propia).

SELECCIÓN DE FUENTES SECUNDARIAS

Era importante no perder de vista que los principales actores en este proceso son los niños de sexto grado de primaria del siglo XXI, por ello la investigación y selección de los documentos sobre la prehistoria y en particular sobre los mamuts lanudo y colombino diversificaron la exploración de tres tipos de fuentes de información: museográficas, artículos de investigación y libros de divulgación. Expongo a continuación las características principales de estas fuentes y los criterios de selección.

Las visitas al museo del mamut colombino de Santa Lucía, Estado de México, fueron una fuente de información central, pues permitió comprender que a partir de los hallazgos recientes de los cementerios de mamuts México se convierte en un laboratorio único en el mundo para documentar la riqueza de la biodiversidad de fauna y flora prehistórica. El museo abrió sus puertas en 2022, después de dos años de intenso trabajo de exploración y rescate, y coloca a institucio-

nes como el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a la vanguardia en la investigación de la prehistoria en América y, en particular, sobre los hallazgos del mayor cementerio de mamut del que se tenga registro en el mundo: ¡649 osamentas completas!

La museografía es abundante, con información en fichas descriptivas y narrativas sobre la prehistoria en América, que sintetizan el contenido especializado paleontológico y arqueológico en un lenguaje accesible, lo que se refuerza con las imágenes, los esquemas y los vestigios recuperados. El diseño del museo de Santa Lucía interpela al visitante, al poner atención en algunos dilemas, procesos o problemas que arrojan los nuevos hallazgos paleontológicos y arqueológicos. Las salas integran también actividades interactivas que se acompañan del audio, que con voz agradable transcribe las anotaciones y preguntas-respuestas de las fichas.

El uso de texto breve y las imágenes y gráficos hacen de las fichas una excelente síntesis de información, que suele ser compleja y multidisciplinaria, como puede ser la ubicación de las especies del pleistoceno en América y en particular en la cuenca de México, como el espacio excepcionalmente importante que adquiere esta biodiversidad.

Las evidencias paleontológicas, sobre todo del mamut colombino, abundan en las salas interactivas del museo, de manera que se logra tener la sensación del enorme tamaño de estos animales prehistóricos al reconstruir su hábitat.

El equipo de diseño puso atención en la información en la que se desarrollan ideas que comparan, describen y establecen hipótesis, por ejemplo, sobre el poblamiento de América, que

con los nuevos hallazgos arqueológicos está a debate. Algunos ejemplos de los temas que invitan a la reflexión en el pleistoceno tardío son la intensidad de la extinción; otras posibilidades del poblamiento de América, y las teorías más aceptadas sobre el poblamiento de América (actualmente está en entredicho la teoría del Estrecho de Bering).

El museo también permite reconstruir imágenes del pleistoceno tardío en la cuenca de México, que centran la mirada en temas como la participación de las mujeres en la caza del mamut y la ubicación de las trampas como una estrategia que no se conocía en Europa. Estas consignas son muy interesantes, pues combinan la información con la búsqueda de respuestas y se enlazan en una idea que invita a seguir investigando.

En la sala de arqueología hay temas novedosos, se destaca el papel de los arqueólogos para generar nuevas preguntas del pasado; el uso de fuentes primarias documenta los registros de gigantes en los códices mesoamericanos; el asombro de los científicos decimonónicos y los museos, y la representación de los fósiles en el arte. Un ejemplo se localiza en una colección especial que describe las fuentes primarias de los códices que registran el imaginario de los gigantes aludiendo a que estas culturas tuvieron referencia de la existencia de los animales de grandes dimensiones y de la fauna pleistocena que aparecen posteriormente en los códices de la conquista de América.

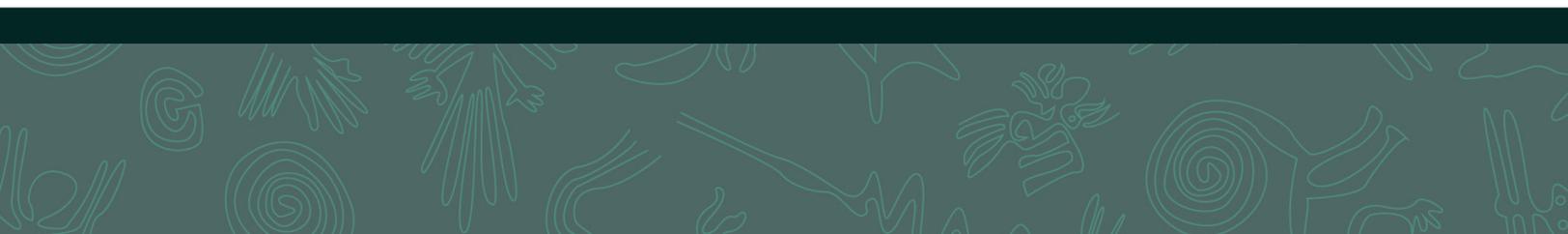
Los mapas e imágenes con fichas breves permiten visualizar la migración de los mamuts. En los mapamundis interactivos se identifican, por ejemplo, los momentos de la migración y la ubicación espacial de las manadas de mamuts de distintas especies. Atractivas diapositivas per-

miten ver, en una dimensión espacial y de gran tamaño, la migración de los mamuts africanos y sus variedades hasta llegar a América, pero también dan muestra de las migraciones cruzadas, y rompe con la idea de la linealidad del espacio. En un total de 14 mapamundis es posible apreciar la trayectoria del mamut como especie mundial hasta llegar a Santa Lucía.

La segunda fuente de información fue la bibliográfica y la hemerográfica, especializadas en la prehistoria europea, principalmente. Se seleccionaron seis artículos y cuatro libros cuyas referencias se integraron al final del informe. En su mayoría son artículos especializados escritos por investigadores de la prehistoria, europeos principalmente, y cuyo contenido central sintetizo a continuación.

Fullola, Nadal, Daura, Arias (2020) son profesores de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Barcelona, especialistas en la investigación en la transición entre los últimos cazadores-recolectores y las primeras sociedades neolíticas y de la prehistoria reciente en general, sobre todo en referencia a las problemáticas cronológicas y de la cultura material. Han dirigido numerosas excavaciones, tanto profesionales como desde centros de investigación, del paleolítico superior, neolítico y edad del bronce. Han publicado libros y numerosos artículos de investigación en revistas de ámbito regional, nacional e internacional.

La pregunta guía fue ¿qué es la prehistoria? Cada vez más, la historia y la prehistoria en particular despiertan interés, puesto que permiten, por un lado, conocer el pasado y, por otro, son una potente herramienta para construir el presente. Alguno de los grandes tópicos de la prehistoria, como el cambio climático, las grandes migraciones, las innova-



ciones tecnológicas, etcétera, son temas de máxima actualidad.

¿Cuál es, en todo caso, el proceso que siguen los arqueólogos para descubrir, excavar e investigar un yacimiento? Gracias a la información existente y a los modelos generados por otros yacimientos, los arqueólogos han descubierto que durante la prehistoria las cuevas, los abrigos, las simas, los lugares próximos a fuentes y a corrientes de agua son susceptibles de contener yacimientos.

Durante mucho tiempo se ha confundido el registro conocido de las cuevas con las preferencias ocupacionales de los antiguos grupos humanos: se ha creído que los patrones de hábitat que regían las poblaciones prehistóricas se basaban en el uso de cuevas. Hoy, la localización de un número creciente de yacimientos al aire libre, descubiertos a través de intervenciones de salvamento que acompañan las grandes obras, ha llevado a replantear estos modelos y a considerar que muchas de esas ocupaciones en cueva serían de tipo esporádico. Los autores abordan la complejidad de los procesos de la prehistoria:

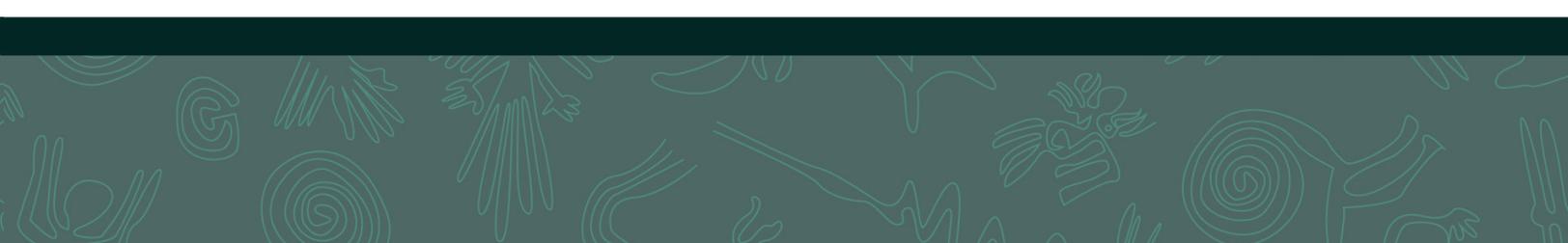
“Nuestra opción ha sido la de incidir en los procesos que han llevado a los humanos a alcanzar niveles culturales y tecnológicos cada vez más sofisticados. Al principio, los procesos a los que nos estamos refiriendo obedecían a fenómenos globales en el planeta y sucedían en lugares más localizados, caso de la hominización, o convergentes en diversas zonas de este, caso de la neolitización, por ejemplo. Pero a medida que avanzamos en el tiempo y disponemos de mayor y mejor registro arqueológico, la reconstrucción de las sociedades humanas es cada vez más compleja, aparece la regiona-

lización y la compartimentación cultural se hace infinita; por ello, hemos elegido aquellos procesos que nos han parecido más significativos y representativos para explicar la prehistoria reciente” (p. 15).

Un tema novedoso que se está documentando ya en las investigaciones europeas y de América del Norte se refiere a los hallazgos de niños y mujeres en la prehistoria: la infancia en el Canadá ártico (Park, 2010; Herrero, 2013) y sobre la presencia y representación de la infancia en el paleolítico superior europeo (Lombo, Hernando, Alconchel y Lanau, 2013).

Estos artículos, escritos en un lenguaje complejo y especializado, requirieron de una lectura para elaborar fichas de contenido a partir de los temas de interés que generaban y que aquí resumo: el contexto y el paleolítico superior europeo; la interpretación de los juguetes las huellas cerámicas y ejemplos de manufactura infantil; la talla lítica y la interpretación de los juguetes; las huellas de pies y manos en el espacio cavernario, denominado también grafismo subterráneo, y la representación de manos (intencionalidad gráfica) que trasciende el tiempo/espacio. La hipótesis que subyace en estos interesantes hallazgos arqueológicos europeos es que se puede deducir que los individuos infantiles, en contra de la visión tradicional, tiene una importancia destacable en la sociedad paleolítica, bien como potenciales miembros productivos y reproductivos (en el caso de los infantes) o como generadores de registro arqueológico (Lombo, Hernando, Alconchel y Lanau, 2013, p. 50).

Un libro de divulgación clave para el proyecto fue *El hombre prehistórico es también una mujer*, de Payou-Mathis (2021). La historia de la invisibilidad de las mujeres fue cen-



tral en el debate sobre la visión masculina de los humanos prehistóricos. Los primeros prehistoriadores reproducían en su objeto de estudio el modelo patriarcal del reparto de los roles entre los sexos. Esa visión marcada por el género llegó hasta principios de la segunda mitad del siglo XX, periodo en que el estudio de la evolución humana seguía siendo una esfera intelectual dominada básicamente por hombres. Los trabajos llevados a cabo en antropología, prehistoria y arqueología pueden calificarse de androcéntricos, ya que rara vez se concede importancia a las relaciones sociales en las que están implicadas las mujeres (p. 2).

También se hizo la traducción de dos capítulos del libro de divulgación científica sobre el mamut lanudo siberiano de Payou-Mathis (2015), cuyo contenido actualiza los hallazgos arqueológicos europeos y abre nuevas preguntas sobre la importancia de este animal prehistórico y, en particular, sobre su valor cultural y alimenticio en el lejano oriente. Los mamuts son animales prehistóricos que siempre han estado en nuestra imaginación, de acuerdo con los primeros descubrimientos se les ubica en los suelos gélidos de Siberia. De ahí la imagen del mamut lanudo como habitante de la Edad del Hielo.

Esta obra de divulgación científica aporta elementos novedosos para formular preguntas sobre el mamut siberiano y los últimos descubrimientos arqueológicos; documenta además la leyenda de la existencia de cementerios de mamuts que fue propagada por navegantes que decían haber descubierto montañas de huesos en ciertas regiones, en

especial en la nueva Siberia; las representaciones fantásticas del mamut siberiano; las leyendas chinas, las expediciones científicas a Siberia desde el siglo XVIII hasta la actualidad y los principales hallazgos, y una riquísima información sobre la caza del mamut, las tácticas y utilización de los elementos del mamut, hasta las conjeturas sobre las causas de su extinción en Europa.

ARMADO DE LAS PREGUNTAS DEL JUEGO DIDÁCTICO

Esta actividad representó un reto para el equipo de diseño pedagógico, pues estábamos ciertos de que la propuesta del juego didáctico y los contenidos serían construidos a partir de la metodología de Egan sobre la imaginación histórica, pero en las sesiones de trabajo fueron apareciendo temas de interés cuya relevancia llevó a preguntarnos: ¿estamos eligiendo temas de interés para nosotros o para los niños de primaria para quien realmente va dirigido el juego?

En mayo y junio de 2022 visitamos nuevamente el museo de Santa Lucía con una consigna clara: que los niños nos dijeran qué les había interesado del museo². La sorpresa fue grande al constatar que temas como la botánica o la actividad de los arqueólogos captaron su atención, así como la búsqueda de contrastación de hipótesis que ellos ya tenía como conocimientos previos, por ejemplo:

- ¿Qué tamaño tenían los mamuts en relación con nosotros?
- ¿Qué son los fósiles?
- ¿Las mujeres cazaban?
- ¿Qué hace un arqueólogo?
- ¿Existieron caballos en el pleistoceno?

2. Las maestras y el maestro que integran el equipo de pedagogía tienen hijos en el rango de edad de aquellos a los que se iba a dirigir el juego, por lo que fue posible registrar sus intereses y reacciones ante las temáticas.



Figura 2. Imagen de museo de Santa Lucía, México, 2022
(Fuente: elaboración propia).

De esta experiencia regresamos a nuevas miradas e interrogantes para las fichas elaboradas, y así seleccionar nuevamente los temas que bajo los principios del modelo metodológico y el descubrimiento de los intereses de los niños se concentró finalmente en los siguientes contenidos estratégicos.

1. El ecosistema lacustre y el mamut en México. La pregunta detonadora: ¿qué secretos crees que tiene el Lago de la cuenca de México por descubrir? Identificar lo importante: la cuenca de México, conformada por lagos y volcanes, es un ecosistema complejo de megafauna que constituye un espacio excepcionalmente importante para que el niño de sexto grado de primaria descubra una biodiversidad hasta hoy inédita en el mundo.

¿Por qué puede interesar a los niños? ¿Cómo era la cuenca de México cuando los mamuts la recorrían? (se busca que el alumno construya una imagen) ¿Qué pistas tenemos para conocer el paleoambiente del pasado? ¿Qué tiene de interesante desde el punto de vista

afectivo? ¿Cómo empezó esta historia hace 12,000 años?

2. A la caza del mamut colombino de Santa Lucía, México. El mamut ingeniero del ecosistema (siberiano y colombino). La pregunta detonadora: ¿sabías que somos tierra de gigantes, tierra de mamuts? ¿Cómo y por qué cazaban mamuts los hombres y mujeres de hace 12,000 años? Imagínatelo. ¿Qué es lo más importante del tema? La cuenca de México es el lugar donde se ha encontrado el mayor yacimiento de mamuts en el mundo. Y este hallazgo se suma a otros que permiten inferir que existieron mamuts en prácticamente todo el país durante el pleistoceno tardío. ¿Por qué puede interesar a los niños? ¿Sabes cuántos mamuts colombinos se han encontrado en México?

Una historia extraordinaria. En México hay actualmente 300 localidades con restos de mamut. Tan solo el yacimiento de Santa Lucía lleva registrados 649 restos de mamuts colombinos. ¿Qué tiene de interesante desde el punto de vista afectivo? ¿Sabías que somos tierra de gigantes? ¿Tierra de mamuts? ¿Cómo y para qué cazaban mamuts los hombre y mujeres de hace 12,000 años? Imagínatelo.

3. La arqueología. ¿Quién estudia el pasado sin haber estado ahí? Descubrir lo importante. ¿Qué es lo más importante del tema? La ciencia tiene más preguntas que respuestas y con los hallazgos arqueológicos de Santa Lucía las conjeturas sobre el poblamiento de América y las teorías se multiplican y surgen nuevas hipótesis. El laboratorio del arqueólogo, para descubrir las huellas en los sitios cuya exploración, conservación e importancia requiere, necesita que en la escuela primaria los identifiquen como un patrimonio que a los niños les habla de su pasado, su presente, y su futuro.

¿Por qué puede interesar a los niños? ¿Cómo saben los arqueólogos quiénes llegaron primero a poblar la cuenca de México? ¿Cómo arman un esqueleto de mamut? ¿Qué tiene de interesante desde el punto de vista afectivo? Si la clave para la comprensión del pasado se encuentra en el presente, reconozcamos también que el pasado nos dará pistas para planear la conservación de la vida en la tierra.

4. Las mujeres en la prehistoria. ¿Qué es lo más importante del tema? Los hallazgos sobre las mujeres en la prehistoria desmontan los estereotipos que se han construido sobre ellas, como la afirmación de que no cazaban y que se dedicaban a la recolección de alimentos, preparación y cuidado de las crías. ¿Por qué puede interesar a los niños? El papel de los niños y las niñas en la prehistoria invita a imaginarnos sus actividades en la caza de los mamuts, en la vida cotidiana en las cuevas y en los espacios cotidianos.

La elaboración de las consignas, así como su diseño, representó nuevamente un reto mayúsculo para el equipo de pedagogía. Cada uno de los dos libros de preguntas del juego didáctico consta de 50 preguntas. La selección temática y la construcción de la consigna no fueron tareas fáciles, pues las primeras preguntas se revisaron nuevamente, dado que se estructuraron con una redacción compleja, que usaba conceptos como biodiversidad, hominización, prehistoria, glaciaciones, etapa lítica, etcétera.

La elección del tipo de consignas —falso-verdadero, opción múltiple, juego de palabras, visualización— fue un ejercicio en el que también enfrentamos dificultades. Tenemos que reconocer que a los maestros nos hacen falta más referentes teóricos sobre los conoci-

tos previos y las conjeturas que pueden hacer los niños para construir las baterías de respuestas posibles.

DISEÑO DE JUEGO, VISUALES Y ASSETS

Es importante conocer la totalidad de elementos que conforman A la caza del mamut para explicar cómo funcionan el juego y sus visuales, pues estos evolucionaron y se fueron modificando conforme se ponía a prueba la efectividad del material didáctico. Una cuestión central se planteó al pensar la tecnología como una herramienta y no como una limitante, pues la realidad de los contextos educativos en el país obliga a la resolución de diferentes problemáticas.

En este sentido, uno de los mayores logros del material es la posibilidad de que sea jugado de dos maneras: en caso de no contar con dispositivo móvil para la visualización de la realidad aumentada (RA) existe la alternativa de jugar únicamente con hojas de registro de respuestas y, la segunda, si se tiene la posibilidad de contar con dispositivo móvil para la interacción con las visuales.

De acuerdo con lo anterior, el kit de cada juego didáctico está conformado por:

1. Dos libros de juego en formato doble carta con 50 preguntas diferentes cada uno, con diseño editorial similar al de las visuales en la app y su correspondencia en el orden de las preguntas. De esta forma se incentiva a que el seguimiento de la lectura de las preguntas y las opciones de respuesta para los niños y niñas sea a través de estos libros y no a través de la pantalla. Se pretende que se utilice en ambas modalidades de juego (con o sin dispositivo móvil).

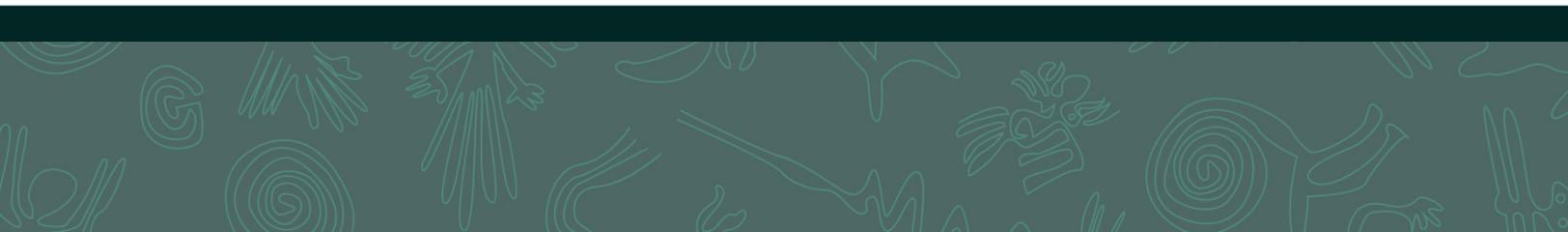




Figura 3. Libro Prehistoria 1 (Fuente: elaboración propia).

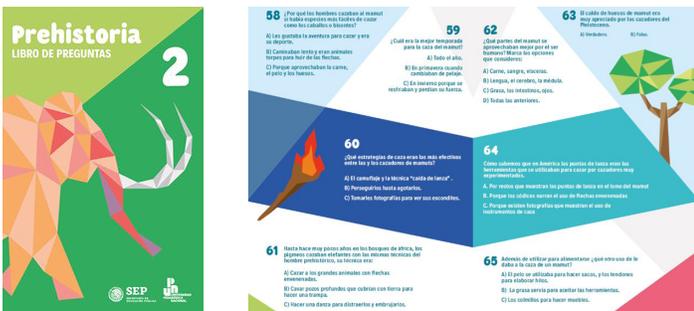


Figura 4. Libro Prehistoria 2 (Fuente: elaboración propia).

4. Marcadores y tapete, ambos funcionan como la vinculación física para activar las visualizaciones en RA. Impresión de tapete en lona, formato 230x230 cm, y marcadores 80x80 cm, plastificados. Utilizables en la modalidad con acceso a dispositivo móvil.



Figura 5. Marcadores y tapetes (Fuente: elaboración propia).

2. Hojas de registro de personaje en formato tamaño carta. Cada hoja es personal, en ella los alumnos pueden colorear su avatar, colocar su nombre y su alias y también mirar la evolución de sus armas. Se entrega el prototipo y cada profesor deberá sacar las copias necesarias según el número de alumnos con el que cuente. Las hojas también serán utilizadas en ambas modalidades de juego.

3. Hoja de caza y evolución en formato tamaño carta, están pensadas para que sean usadas en caso de no contar con dispositivo móvil. En estas se cuenta con el registro de evolución y con cada respuesta correcta se irá marcando cada cuadro sobre el mamut. Al llegar al último cuadro lo habrán cazado.

5. Aplicación móvil del juego descargable a una tableta o celular con sistema operativo Android. En este se encuentra el repositorio completo de las preguntas que también vienen en los libros y las interacciones con RA.

EL JUEGO, SUS INSTRUCCIONES Y LAS PANTALLAS QUE LO CONFORMAN

Se parte de una simple premisa: acumular el mayor número de respuestas correctas para cazar al mamut. Se plantea como un juego sin un número definido de participantes, pues pueden jugar desde 2 hasta 25 divididos en equipos. En cualquier caso, se hace una importante acotación: el profesor es el único que cuenta con la aplicación en su dispositivo móvil. De esta forma se asegura de que la operación del juego quede

a manos de quien dirige toda la actividad, puede prestar el celular o la tablet, según sea el caso, únicamente para la interacción con las visualizaciones en realidad aumentada.

La primera instrucción es sobre la elección del personaje o avatar. Cada niño y niña debe elegir el nombre que les hubiera gustado tener en la prehistoria y lo registra en su hoja de personaje (figura 6). En la hoja de registro cada participante podrá colorear a los personajes que están en contorno para una mayor interacción; el color de vestimenta, de piel y de armas son libres de elegir, así como su nombre, y se incentiva a que imaginen alguna característica sobre su personaje prehistórico.

Figura 6. Hoja de registro (Fuente: elaboración propia).

Al iniciar el juego, en la app se propone una primera interacción con RA: la visualización de los homínidos como una introducción para conocer sus fases de evolución con los que se jugará (figura 7). En este momento se explica que todos los jugadores empiezan en la primera fase evolutiva y conforme vayan acumulando respuestas correctas sus personajes

irán cambiando de arma a una más apta para cazar a un mamut.



Figura 7. Pantalla de inicio (Fuente: elaboración propia).

Registro de evolución. Cada participante puede registrar su propio avance



Figura 8. Visualización (Fuente: elaboración propia).

Estas primeras visuales sirven para que los niños se familiaricen con la tecnología de la RA, así como una introducción hacia las fases evolutivas de los homínidos, el uso de armas correspondientes, escalas, etcétera.

Posterior a ello, el profesor debe hacer el registro de los participantes en la app, ya sea

individual o por equipos, según el número de alumnos. Es importante que haya un registro personalizado en la app, ya que en esta se presentarán los turnos para la contestación de las preguntas y el registro de evolución. En este momento se les incentiva a los niños a colocar el nombre de su avatar o que elijan su nombre de equipo para crear una mayor cercanía con sus personajes. En las figuras 9 y 10 se puede observar la interfaz que relaciona los nombres con los alias.



Figura 9. Pantalla de registro de tribu (Fuente: elaboración propia).

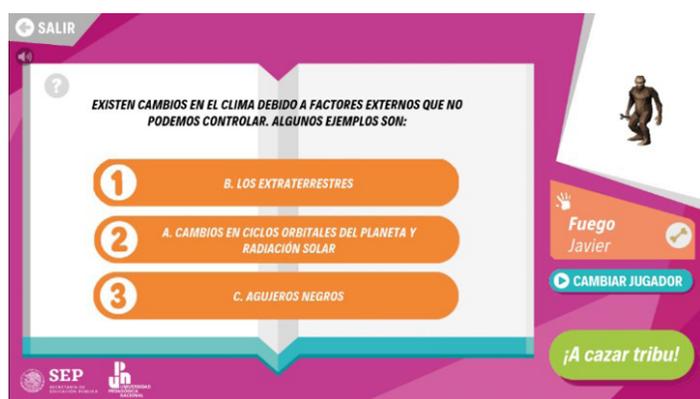


Figura 10. Pantalla de preguntas (Fuente: elaboración propia).

Una vez que concluye el vaciado de nombres, están listos para jugar. En las siguientes pantallas se presenta la pregunta que le toca a

cada avatar y tiene tres opciones para contestarla. Según sea correcta o incorrecta se verá en la interfaz de la aplicación.

Según la respuesta, la aplicación mostrará el mensaje correspondiente y cambiará de turno al siguiente jugador. De esta forma se van mostrando las preguntas y respuestas en la aplicación, pero se encuentran correspondidas en los libros de preguntas. Así, no es necesario que todos los participantes estén leyendo las preguntas desde la pantalla móvil, por el contrario, la intención es que tengan un mayor uso del libro para esta actividad.

Experiencia pedagógica de imaginación histórica. Igual que en la prehistoria, la estrategia debe plantearse en equipo, pues para que logren cazar al mamut todos los personajes deben estar en la última fase evolutiva. En este sentido, es importante que los profesores eviten crear una dinámica de competencia, por el contrario, que sea de cooperación entre las tribus. Al final, todos cazan y todos comen.

Para cazar tienen el botón que indica “¡A cazar, tribu!”, es decisión de las jugadoras y los jugadores el momento para hacerlo, pues según el grupo algunos prefieren acumular un mayor número de respuestas correctas antes de visualizar el marcador o, por el contrario, algunos prefieren visualizar el tablero cada ronda.

Es importante que el jugador se coloque sobre el suelo encima del tapete para una correcta visualización. Como se puede apreciar, al momento de mirar en RA la caza existe una referencia del personaje junto con el alias que cada alumno eligió. Esto apela al proceso de aprendizaje que vincula la empatía con los personajes históricos según el periodo.

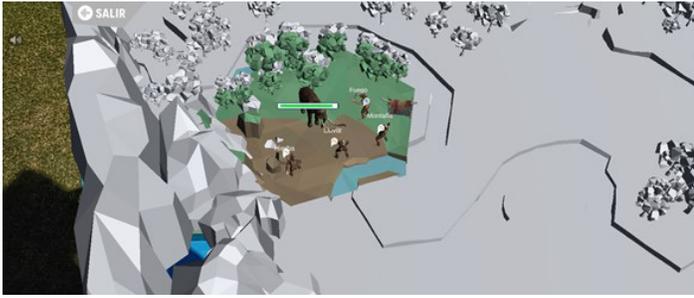


Figura 11. Imagen de la visualización (Fuente: elaboración propia).

Es posible también observar la línea de vida arriba del mamut, que indica que aún faltan preguntas por responder para lograr cazarlo. Después de la pantalla en la que se indica que aún faltan respuestas correctas por acumular para cazar al mamut, el juego continúa con las preguntas hasta que con cada intento la línea de vida va disminuyendo y logran el cometido. En ese momento final aparece el mensaje de felicitación y se activa una tercera interacción con RA: mamut a escala.



Figura 12. Mensaje (Fuente: elaboración propia).



Figura 13. Visualización final (Fuente: elaboración propia).

Al finalizar el juego se visualiza el mamut a escala para que los jugadores puedan tomarse una foto interactuando con la RA o mirarlo desde la pantalla. Es importante decir que todos los modelos representados, desde los homínidos, la fase de la caza y el mamut, cuentan con movimiento y sonido, por lo que no son imágenes en 3D estáticas, sino que cuentan con una animación especial. De esta forma concluye el juego, en el que es importante retomar la idea de trabajo en equipo y de ayuda mutua, para lo cual es de suma importancia que el profesor que dirige la actividad fomente valores de cooperación y no de competencia.

HALLAZGOS

LAS CONSIGNAS DETONANTES DE LA IMAGINACIÓN HISTÓRICA

El diseño del modelo didáctico de pares opuestos del juego A la caza del mamut permitió construir experiencias que ayudaron a los estudiantes de primaria a elaborar conjeturas y nuevas preguntas e incentivaron la imaginación histórica. Un ejemplo es el papel de la mujer en la prehistoria, que se explica por una primera versión e interpretación que esquematizamos en la figura 14.



Figura 14. Esquema de contenido desde una visión patriarcal (Fuente: elaboración propia).

Desde la actualización historiográfica de la prehistoria y los nuevos métodos de análisis de los yacimientos y de los restos arqueológicos, de las tumbas y de los restos humanos que contenían, así como de los estudios de las numerosas representaciones que los cazadores recolectores prehistóricos han dejado, proporcionan informaciones que permiten reconsiderar el papel de las mujeres en el proceso de la evolución. ¿Cuáles eran sus funciones económica, social, cultural y de culto? ¿Cuál era su estatus? ¿Existieron sociedades matriarcales? ¿Cuándo y por qué se impusieron la división sexual del trabajo y la jerarquización de los sexos, en detrimento de las mujeres?

Es necesario cuestionar las imágenes que hemos construido sobre el pasado en torno al papel rol de las mujeres:

“Un hombre ocupa el centro del escenario y una mujer se halla relegada a un segundo plano. El hombre enarbola armas, abate fieras terribles, es fuerte, valiente, protector, está de pie; la mujer es débil y dependiente, a veces está ociosa, rodeada de niños y ancianos, sentada a la entrada de la cueva. Hasta mediados del siglo XX, cuadros, esculturas, libros, ilustraciones de revistas y manuales escolares crearon un imaginario colectivo y transmitieron un solo mensaje: ¡la prehistoria es cosa de hombres! Deconstruir los paradigmas en los que se basa este ostracismo permite abrir nuevas perspectivas en el proceso científico y cambiar nuestra mirada sobre el humano prehistórico” (Payou-Mathis, 2021, p. 5).

Estas reconstrucciones de las formas de vida de los humanos prehistóricos y en particular de los pueblos cazadores-recolectores están impregnadas de androcentrismo, pues reproducen a menudo los estereotipos sobre el papel de las mujeres y los hombres en las sociedades del pleistoceno tardío.

Al asumir una perspectiva crítica de la prehistoria podemos elaborar nuevas preguntas que se sustentan en hallazgos arqueológicos y paleontológicos recientes en el continente americano y, en particular, para la región de Santa Lucía, en México, que traduce el papel de la mujer en la prehistoria en un nuevo contenido de enseñanza, que se ejemplifica en la figura 15.



Figura 15. Esquema de contenido desde la nueva historiografía (Fuente: elaboración propia).

La intención de las consignas de pares opuestos permite construir una experiencia que sea detonante de nuevas preguntas, pues no busca la construcción de consignas memorísticas, sino que sean empáticas y reflexivas, que les permita desarrollar el pensamiento histórico y crítico (Santiesteban, 2009).

El formato visual y la materialidad de los libros de consignas son un complemento significativo. Si bien las experiencias de las jóvenes generaciones se asocian con el predominio de una cultura de lo visual, este proyecto le dio un peso importante al diseño de los libros impresos de preguntas-respuestas, a partir de que en la fase de pilotaje se puso en evidencia que para el lector infantil este formato es amigable y le ayuda a la comprensión de las consignas. Fue un hallazgo este interés por el texto escrito en los estudiantes de primaria, pues

originalmente se había considerado solamente el registro de las consignas en el formato virtual.

Las 100 preguntas-respuestas que se formularon, el diseño atractivo de las ilustraciones y la síntesis de las respuestas fundamentadas en las fuentes especializadas nos llevan a concluir que la didáctica de la historia debe revisar las preguntas que se hacen en el aula a partir de los intereses de los estudiantes y también de la actualización de enfoques y contenidos de la historia y del tratamiento de las fuentes históricas.

Fue importante constatar también la importancia de la hoja de registro del juego colaborativo, pues los equipos rápidamente ubicaron la estrategia de ir avanzando en la solución de las consignas para evolucionar en el perfeccionamiento de las herramientas de caza del mamut, así como en la forma de organización del equipo. Los equipos se autorregularon y respetaron las reglas del juego, además, se les dio identidad con la selección de un avatar que en todos los casos se identifica con sus propios gustos: niñas y niños por igual dedicaron tiempo a la actividad y quedaron registro de sus nombres y avatar o alias: “Leta” “hombre de negro”, “Natel”, y se tomaron el tiempo para identificar sus colores y representaciones.

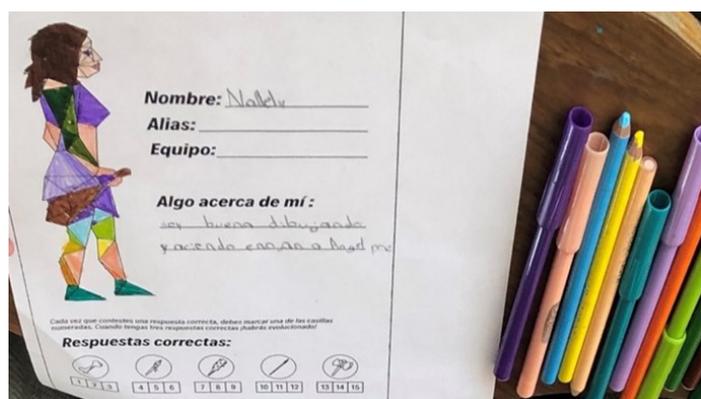


Figura 16. Fotografía de la fase de pilotaje. Estado de México, 2022
(Fuente: elaboración propia).

LAS EMOCIONES EN EL JUEGO COLABORATIVO

En el transcurso del juego y en la medida en que cada uno de los participantes se involucraba en las rondas de preguntas y respuestas, la visualización de la caza del mamut y el registro de sus avances la emoción iba creciendo. Cada participante respetó su ronda de participación y les entusiasmaba la obtención de respuestas correctas y el trabajo cooperativo.

Las exclamaciones de júbilo empezaron a ser recurrentes cuando faltaba poco para evolucionar con el arma que ya era posible cazar al mamut. Sin embargo, era notorio que el proceso como tal les resultó más divertido que la conclusión de este, es decir, que a diferencia de los adultos no existía una prisa por llegar a cazar al mamut más que la de emocionarse con cada ronda que pasaba. Entre los niños y niñas se animaban a participar, aunque pertenecieran a equipos diferentes, pues entendían que el juego estaba principalmente centrado en armar estrategias y equipos. El tiempo y espacio propiciaron las interacciones libres y autorreguladas de los integrantes de cada equipo.

VISUALIZACIÓN Y EXPERIENCIA LÚDICA

El avance de sus estrategias tuvo como proceso de interés la visualización de la caza del mamut en su trayecto de evolución de las herramientas de caza y el avance de cada uno en la colaborativa. Los alumnos se entusiasmaron cuando evolucionaban de nivel y marcaban en sus hojas el turno para ir a la caza. En esta fase se desarrollaron estrategias particulares “contestar correctamente mayor número de preguntas para tener fuerza”, etcétera. De igual forma, mirar la representación del nombre de

su equipo en el tablero en RA causó emoción y entusiasmo.

La experiencia previa en videojuegos que desarrollan los niños es un elemento que se explora en la generación de interés, pero sobre todo permite recuperar una práctica recurrente en sus vidas cotidianas, que les introduce a los patrones de las consignas colaborativas. En este sentido, no se manifiesta contradicción entre la exploración individual como actividad tecnológica y la posibilidad de trabajar grupalmente, al contrario, la organización de este tipo es un espacio cuyas consignas, ritmos y tiempos de participación y registro de avances son ampliamente compartidas por niños y niñas.

EL DISEÑO TECNOLÓGICO COMO GENERADOR DE LA IMAGINACIÓN HISTÓRICA

Para generar experiencias pedagógicas imaginativas se proporcionaron elementos innovadores que permitieron al jugador la visualización de los homínidos en 3D para que tuvieran la primera impresión del juego, lo que causó sorpresa, interés y mayor concentración en la actividad de inicio. Esta experiencia visual permitió hacer conjeturas sobre las características de nuestros antepasados homínidos.

Las pruebas y el pilotaje que se hicieron también con los maestros de primaria (figuras 17 y 18) mostraron que existe el interés por esta primera visualización que reconstruye, con las medidas que nos dan los datos paleontológicos, el tamaño de hombres y mujeres de hace aproximadamente 15,000 años, en las que cohabitaron en las zonas lacustres del Valle de México con los mamuts colombinos.



Figura 17. Fotografía. Fase de pilotaje. Estado de México, 2022
(Fuente: elaboración propia).

Los escenarios de la caza del mamut y la visualización del entorno permitieron a los jugadores identificar sus estrategias colaborativas, lo que tuvo como recompensa la visualización del gigante que le ha dado el nombre a la laguna del valle Tierra de Gigantes y la dimensión de este regulador del ecosistema lacustre del país, cuya imagen inunda nuestra escuela y patio y convive en nuestro entorno virtual. Es una experiencia excitante.



Figura 18. Fotografía. Fase de pilotaje. Estado de México, 2022
(Fuente: elaboración propia).

CONCLUSIONES

La elaboración de materiales didácticos es una tarea compleja que involucra a los docentes

frente a grupo, pedagogos y equipo especializado en tecnología. Para los didactas de la historia representa una experiencia única, pues nos obliga a replantear el punto de partida y construcción de proyectos de investigación: los protagonistas centrales de la historia son los intereses e interrogantes de las niñas y los niños del signo XXI. Estos estudiantes infantiles que transitan por la escuela y cuyos espacios de interacción se han limitado a las cuatro paredes del aula y a las actividades que matan la curiosidad y la imaginación histórica.

La investigación y diseño pedagógico requiere también de nuevas formas de trabajo interdisciplinario, cuyo punto de partida pone en el mismo nivel los conocimientos y experiencias del profesor y el pedagogo. Ambos requieren trabajar conjuntamente, sobre todo en la exploración de fuentes, transposición didáctica, diseño de consignas y narrativas, así como en la comunicación de resultados, interacción grupal y organización de juegos interactivos. Los maestros debemos recuperar también el interés por el descubrimiento, la sorpresa y la actividad lúdica

que rompa con la idea de juego competitivo que ha estado arraigada en las prácticas escolares.

Esta propuesta se presenta como un punto de partida desde el cual se pueden ampliar contenidos para la enseñanza en la educación básica con el uso de la tecnología y sus herramientas para potenciar el aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, el proyecto sienta un precedente, pues es posible incluir a los profesores en el diseño de material didáctico desde las etapas de diseño, desarrollo y aplicación sin que estos sean necesariamente expertos en las nuevas herramientas tecnológicas.

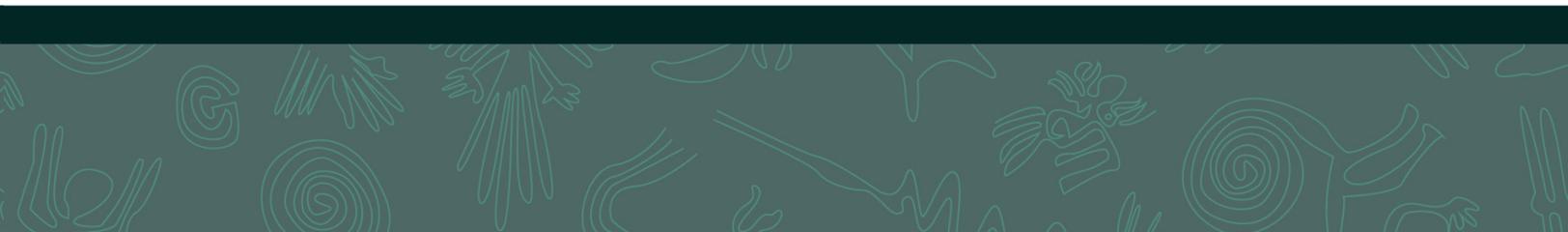
Finalmente, el reto que se nos presentó con la pandemia y con el proceso después de ella es trabajar con recursos tecnológicos en nuestras aulas, pues el contacto que nuestros alumnos tuvieron con las tecnologías en el confinamiento es fructífero, por lo que no podemos dejar lo anterior solo como una experiencia que vivieron nuestros pupilos, sino aprovechar lo que aprendió el estudiante para mejorar el aprendizaje de la historia a través de recursos tecnológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, E. (2019). Etimología de tecnología. Diccionario de Dudas. <https://www.diccionariode-dudas.com/etimologia-de-tecnologia/>.
- Carballido, D. (2016). La propuesta de Kieran Egan. Principios para la selección, elaboración y valoración de materiales didácticos. *Quehacer Educativo*, 58-67. <https://docplayer.es/196493371-La-propuesta-de-kieran-egan.html>
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Egan, K. (2007). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Fernández Martínez V. M. (2014). *Prehistoria. El largo camino de la humanidad*. Edición electrónica, www.alianzaeditorial.es. <https://idoc.pub/documents/prehistoria-el-largo-camino-de-la-humanidad-fernandez-martinez-victor-on23yxy03pl0>
- Fullola J. M., Nadal L., Daura F., Arias (2020). *Introducción a la prehistoria. La evolución de la cultura humana*. Editorial UOC. Barcelona.
- Godoy, M. (2015). *Las preguntas de docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cog-*

- nitivas de los estudiantes en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Foro Educativo No. 24, pp. 57-76. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/ForoEducativo/article/view/612>
- Herrero Corral, A. M. (2013). Sobre la infancia en la Prehistoria: un análisis de las sociedades del interior peninsular entre el VI y III milenio a. C. *El Futuro Del Pasado*, 4, 69-86. <https://doi.org/10.14201/fdp.24746>
 - Ibagón N. y Minte Münzenmayer, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107-131. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.31.370.7>
 - Kamp K. (2010). Entre el trabajo y el juego: perspectivas sobre la infancia en el suroeste norteamericano. *Complutum*, 21(2), 103-120. <https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/CMPL1010220103A>
 - Lombo Montañés, A., Hernando Álvarez, C., Alconchel Navarro, L., y Lanau Hernández, P. (2013). La infancia en el Paleolítico Superior: presencia y representación. *El Futuro del Pasado*, 4, 41-68. <https://doi.org/10.14201/fdp.24745>
 - Mayor Ferrándiz M. T. (2011). La imagen de la mujer en la Prehistoria y en la Protohistoria. *Revista de Claseshistoria* Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales, 236. <http://www.claseshistoria.com/revista/index.html>
 - Montoya Suárez, O. (2008). De la *téchne* griega a la técnica occidental moderna. *Scientia Et Technica*, 298-303.
 - Olabuenaga García, A. (19 de enero de 1997). De la Técnica a la *Techne*. *Revista A Parte Rei*. Obtenido de De la Técnica a la *Techne*: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/techne.html#Uno>
 - Park R. (2010). Descubriendo la infancia en el registro arqueológico del Canadá ártico. *Complutum*, 21(2), 121-133. <https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/CMPL1010220121A>
 - Payout-Mathis, M. (2015). *Histoires de mammoth*. Fayard Histoire. Francia.
 - Payout-Mathis, M. (2021). El hombre prehistórico es también una mujer. *Lumen*. París.
 - Revelo Sanchez, O., Collazos Ordoñez, C. A., Jiménez Toled46.o, J. A. (2018). La gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: un mapeo sistemático de literatura. *Lámpsakos*, (19), 31- 46. <https://www.redalyc.org/journal/6139/613964506004/>
 - Sánchez Romero M. (2010). ¡Eso no se toca! ¡Infancia y cultura material en arqueología! Departamento de Prehistoria y arqueología. Facultad de Filosofía y Letras. Campus de Cartuja s/n. Universidad de Granada. 18071 Granada. *Complutum*, vol. 21 (2): 9-13
 - Santisteban Fernández, A. (2009). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. Recuperado a partir de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>
 - Santisteban, A. y Pagés, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En M. A. Jara y A. G. Funes (ed.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/publicaciones/25-esactuales>.

Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de estudios de Sexto Grado de primaria.



BREVE CURRICULUM NOMINAL

María Guadalupe Mendoza Ramírez es Doctora en Ciencias Sociales y Maestra en Historia, sus líneas de investigación son: libros de texto y enseñanza de la historia. Docente de la maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura) y en la licenciatura en Pedagogía. Cuerpo Académico: Procesos formativos y prácticas educativos desde un marco interdisciplinario.

Martha Teresa Castillo Romero es Licenciada en Intervención Educativa, Universidad Pedagógica Nacional unidad 151, Toluca Maestra en enseñanza de las Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional unidad 151 Toluca

Geovanny Bello Cortés es Profesor en la Escuela Primaria Juan José Arreola, Estado de México. Es Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río y Maestro en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura), por la Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca. Su publicación más reciente es “Los docentes de primaria y el análisis de fuentes históricas sobre la Conquista de México: habilidades y perspectivas”. *Debates Por La Historia*, 9(2), 81-110. Temas de interés: Educación histórica y Desarrollo Profesional Docente.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

MENDOZA RAMÍREZ, María Guadalupe, CASTILLO ROMERO, Martha Teresa y BELLO CORTÉS Geovanny (2023) “*A la caza del mamut. Propuesta para la elaboración de material didáctico con realidad aumentada*”, en *Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia*. N° 5. Año 5. Pp. 98-120. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

DIDÁCTICA TRANSMEDIA: UNA OPORTUNIDAD PARA DISEÑAR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Nancy Arias

Docente

Afiliación institucional: Departamento Universitario de Informática,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Campos de investigación abordados: Educación y Comunicación

Correo electrónico personal: nancy.arias@mi.unc.edu.ar

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2023

Aceptación final: 8 de noviembre de 2023

RESUMEN:

El mundo que habitamos ha cambiado sustancialmente durante este siglo. En la actualidad, la masificación de modelos de lenguaje generativo y otras aplicaciones de la inteligencia artificial relacionadas a la creación de imágenes y la clonación de voz entre otras, han puesto a la sociedad en general y al mundo académico en particular de cara a situaciones dilemáticas sobre los alcances de estas tecnologías y su rol en la organización social misma. Las escuelas y universidades no son ajenas a estos cambios. ¿Entonces, cómo podríamos seguir aprendiendo y enseñando como lo hemos hecho hasta ahora?

Palabras clave: Educación - comunicación - tecnología - transmedia - planificación didáctica.

TRANSMEDIA DIDACTICS: AN OPPORTUNITY TO DESIGN LEARNING EXPERIENCES

ABSTRACT

The world we live in has changed substantially during this century. Currently, the proliferation of generative language models and other artificial intelligence applications related to image creation and voice cloning, among others, have brought society in general and the academic world in particular face to face with dilemmas regarding the scope of these technologies and their role in social organization. Schools and universities are not unaware of these changes. Therefore, how could we continue learning and teaching in the ways we have done so until now?

Keywords: Education - communication - technology - transmedia - didactic planning.

DIDÁTICA TRANSMÍDIA: UMA OPORTUNIDADE PARA DESENHAR EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM,

SUMÁRIO:

O mundo em que habitamos mudou substancialmente durante este século. Atualmente, a proliferação de modelos de linguagem generativa e outras aplicações de inteligência artificial relacionadas à criação de imagens e clonagem de voz, entre outras, trouxe a sociedade em geral e o mundo acadêmico em particular diante de situações dilemáticas quanto ao alcance dessas tecnologias e seu papel na organização social em si. Escolas e universidades não estão imunes a essas mudanças. Então, como podemos continuar aprendendo e ensinando como temos feito até agora?

Palavras-chave: Educação - comunicação - tecnologia - transmídia - planejamento didático.

INTRODUCCIÓN

Trabajo desde hace varios años en los equipos técnicos curriculares y pedagógicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y desde ese lugar he tenido la oportunidad de acercarme a diversas escuelas, sus docentes y estudiantes y he observado como recurrencia un alejamiento, una brecha entre lo que se propone desde la escuela y lo que los/as estudiantes esperan. Esto se traduce en un desinterés por cualquier propuesta escolar y una desmotivación profunda que implica la aceptación por parte de los propios estudiantes de incapacidades que no suelen ser tales. Como docente universitaria también veo repetirse esta situación en el nivel de ingreso de los estudios superiores. Parece haber en el medio un cambio de perspectiva, de paradigma entre lo que los/as jóvenes valoran como positivo para sus proyectos de vida y lo que el mundo adulto considera como valioso o interesante.

Existe además una trama tejida por los nuevos lenguajes que habilitan las tecnologías digitales que representan un gran desafío para el mundo

adulto que mantiene con las tic, una relación de fascinación/espanto. Históricamente la autoridad docente se construyó sobre el principio de que el profesor o la profesora es quien posee el conocimiento destinado a ser transmitido a las jóvenes generaciones para su aprovechamiento. En este contexto, incluir en las prácticas docentes aspectos en los que los conocimientos de ese mundo adulto son al menos endeble, resulta sumamente angustiante. Esta angustia y el temor a “no saber”, a no tener respuesta se enfrenta además a la creencia de que los/as estudiantes son amplios conocedores de las tecnologías, cuando en realidad, sólo conocen ciertos usos y aplicaciones. Frente a esto, la propuesta de la didáctica transmedia de aprender en comunidad, de explorar juntos estos territorios re- torna el sentido a la experiencia educativa.

A partir de lo planteado veo como un problema que forma parte de la tarea docente, la ausencia de marcos de acción que habiliten propuestas de enseñanza capaces de mejorar los aprendi-

zajes de los y las estudiantes mediante la inclusión efectiva de sus inquietudes, experiencias y expectativas referentes a un aprendizaje significativo y mediado por las tecnologías que conforman el mundo que habitamos.

Es habitual que el profesorado reflexione sobre estos temas, reconozca la necesidad de cambiar las estrategias de enseñanza, se capacite e incluso planifique propuestas de enseñanza creativas y significativas pero al momento del día a día, en las aulas lo que continúa aconteciendo es la enseñanza tradicional. Se hace necesario entonces pensar en marcos de acompañamiento entre colegas, de andamiaje institucional de las prácticas para superar las “buenas intenciones” y lograr procesos de enseñanza y de aprendizaje realmente significativos, es decir llenar de sentido las prácticas y de experiencias transformadoras los aprendizajes.

Frente a esto resulta interesante el aporte de la didáctica transmedia para la implementación de experiencias educativas auráticas en el sentido del objeto aurático de Benjamín (cabe aclarar que esta es una línea de trabajo presentada por Alejandra Restagno de la UNC en el Congreso de este año 2023 de REDCOM en La Rioja, Argentina).

Considero que una de las estrategias posibles para lograr aprendizajes más potentes y significativos para los/as estudiantes y su entorno, es la de diseñar nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje que apelen a lo transmedia como un camino de inclusión de diversos lenguajes, sensibilidades, saberes y voces. El trabajo colaborativo con los y las estudiantes como una comunidad de aprendizaje permitirá transformar las trayectorias esperadas, preestablecidas, en experiencias auráticas, creativas y creadoras. No hay transmedia sin participación y esta es la motivación que necesitamos como docentes para que nuestros/as estudiantes

sean verdaderos protagonistas de su aprendizaje. Pasar de una pedagogía de la transmisión a una pedagogía de la participación. Una didáctica con perspectiva transmedia supone una invitación a recorrer un mundo, a formar parte de una aventura que se presenta como motivadora, desafiante, movilizadora en tanto los/as estudiantes y sus docentes forman una comunidad de aprendizaje que emprende esa exploración, esa intervención, esa socialización del mundo del conocimiento.

En este texto, presento un par de casos de innovación educativa derivados de la planificación transmedia y comparto un sencillo dispositivo que pretende ser una caja de herramientas a la que cada docente puede acudir para el diseño de experiencias educativas significativas, mediando los procesos educativos con las tecnologías disponibles, atendiendo al escenario de la virtualidad y la bimodalidad (virtual/presencial) y teniendo en cuenta a los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje en tanto ciudadanos críticos, participativos de la vida social y creadores de conocimiento en sus comunidades. Comencemos entonces por un breve recorrido teórico para reflexionar sobre el mundo que habitamos.

DESARROLLO

EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, LA COMUNICACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

La convergencia de internet, sus dispositivos y sus plataformas atraviesa nuestra vida cotidiana colándose en todos los ámbitos desde el laboral al familiar, desde lo más público a lo más privado de nuestra existencia; gestionando muchas de nuestras conductas, interacciones, decisiones y vivencias. Para dar cuenta de estos procesos de innovación tecnológica y cambio social, podemos acudir al texto de Thomas Hughes

(2008) sobre “La evolución de los sistemas tecnológicos”. Este autor sostiene que los sistemas tecnológicos son simultáneamente construidos por la sociedad y constructores de la misma, ya que la configuran. En este sentido, podemos plantearnos junto con Darío Sandrone (2022) que en tiempos de mediación algorítmica, estos algoritmos son simultáneamente escrituras y escritores de nuestras vidas. Al igual que Hughes, Latour (1998) mediante su teoría del actor-red plantea la existencia de una gestión de los sistemas técnicos por parte de actantes (Hughes los llama operadores) que pueden ser humanos o no humanos y que se presentan como enunciadores de cierto discurso sobre el mundo a partir de un conjunto de acciones (programa).

Los escrituras digitales que dan forma a nuestro mundo digital habilitan u obstruyen mediante su agencia ciertas prácticas sociales. Este doble juego siempre inacabado entre externalización (Stiegler) e individuación (Simondon) y todos los procesos que este devenir incluye, constituyen el núcleo rígido de la relación entre sociedad y tecnología, el terreno pantanoso sobre el que se construye la cultura actual.

Este sistema social en el que habitamos nos ubica en el rol de consumidores que deben ser continuamente conminados a continuar consumiendo. En palabras de Eric Sadin (2017, p.26): se ha constituido «un movimiento de “delegación” excitado por el hábito embriagador de la “virtualidad tecnológica”». En este marco, la agencia del operador Inteligencia artificial nos configura en el gran sistema de la cultura digital mediante la gestión del “Big data” al ser capaz de procesar grandes volúmenes de datos a velocidades cercanas al tiempo real. Recolectar esta gran cantidad de datos, procesarlos y generar a partir de ello ciertos patrones da lugar a procesos de gramatización (en el sentido planteado por

Bernard Stiegler cuya obra conocí a través del módulo Procesos tecnológicos y procesos educativos de la maestría Procesos educativos mediados por tecnologías del CEA de la UNC y de la que se toman la mayor parte de las ideas del filósofo francés presentadas aquí) que permiten la reproductibilidad de nuestros gestos y por lo tanto su predicción. Por su parte, Lev Manovich anticipó en “El software toma el mando” (2012, p 292) que «convertir todo en datos y usar algoritmos para analizarlos, cambia lo que significa conocer algo», por eso plantea la necesidad de pensar en una epistemología del software.

En este contexto, el lugar de la escuela ha cambiado. Ahora, después de la pandemia y las cuarentenas, sin lugar a dudas ha cambiado todavía más. Esa forma escolar que vive en la infancia de casi todas las personas alrededor del mundo, “eso” que nos hace reconocer un aula, una escuela, estudiantes, docentes es justamente lo que nos faltó durante la pandemia: el encuentro, la reunión de los cuerpos para enseñar y aprender. Pensar en una escuela sin esa presencialidad que es su fortaleza en un mundo cada vez más virtual e individualista, se nos tornó angustiante. Los docentes de aula nos sentimos arrancados de nuestro territorio y convertidos en refugiados/as en un territorio extranjero, un territorio virtual que explorábamos de a ratos, al que íbamos de vacaciones y que se convirtió en nuestro lábil campo de intervención. Un campo minado y fantasmal en el que buscábamos a tientas, la mirada de nuestros/as estudiantes.

En el mejor de los casos nos vimos transportados/as a un mundo de ventanitas que nos mostraban a otros/as refugiados/as; en los casos de muchas escuelas, a un mundo asincrónico donde tirábamos al mar de la incertidumbre botellas con extensión pdf y esperábamos respuestas con forma de foto de hoja

manuscrita. Tengo la sensación de que hemos olvidado eso demasiado pronto.

Hoy, la virtualización de la educación ha permanecido en especial en los niveles superiores y no es ajena al sistema económico en el que habitamos. Nuestros/as estudiantes tienen prótesis en las manos y cables que les salen de las orejas, viven una vida virtual que es tan o más importante que lo que los adultos llamaríamos la vida real, y disponen de otros saberes y otras sensibilidades ajenas al mundo adulto. Pero no se trata sólo de las nuevas generaciones. La cultura algorítmica nos configura a todos/as como seres gramatizados en perfiles de usuario; hiper-sincronizados, en un eterno presente al ritmo del mercado; desafectados de nuestras comunidades y despojados de nuestra singularidad. Somos un perfil de Netflix, un usuario del CiDi, un paciente digital.

Tomar conciencia de estas cuestiones se vuelve una prioridad en el actual contexto de educación en escenarios combinados y aumenta a niveles estratosféricos con la reciente masificación de la presencia de la inteligencia artificial mediante los grandes modelos de lenguaje generativos como ChatGPT, Bard, Bing, etc.

¿Será posible entonces reimaginar la tecnología; apostar, como propone Hui(2020) a la tecnodiversidad como alternativa al imaginario de Silicon Valley; enfrentar el psicopoder de la gubernamentalidad algorítmica con una creciente participación en la gobernanza de los sistemas técnicos? ¿Seremos capaces de hacer un gesto de resistencia que permita hacer más transparente la narrativa de los “escritas digitales” y volvernos ciudadanos en pleno ejercicio de nuestros derechos? ¿podremos superar este momentum del sistema tecnológico o sólo nos desgarraremos las vestiduras llorando sobre el humanismo perdido? Victor

Frankenstein mira desde el estante y sueña con su redención.

EL CONCEPTO DE TRANSMEDIA

A principios de este siglo Henry Jenkins (2008) nos hablaba de la cibercultura y la cultura de la convergencia. En este marco es que comienza a desarrollarse el concepto de transmedia. En 2019, Carlos Scolari en su obra #mediaevolution (Scolari & Rapa, 2019), actualiza los nuevos paradigmas de la comunicación de Orihuela utilizando la metáfora de las mutaciones. En el nuevo ecosistema mediático Scolari nos habla de diez mutaciones: una de ellas es la del paso del broadcasting al networking, es decir de la comunicación de uno a muchos a la comunicación de muchos a muchos todos ellos prosumidores de un hipertexto multimedia o transmedia.

Como vimos, el mundo tecnológico nos configura como usuarios, pero también como desarrolladores y productores en el contexto de un mundo convergente. Ya no sólo se trata de recibir información sino de la lucha por participar de la producción y de la circulación en los términos de cada cual y no sólo en los que las telcos habiliten; se trata de un lugar en la disputa por el sentido. En la actualidad, la creciente digitalización de productos y servicios genera nuevas relaciones sociales y en particular económicas y políticas. Esta digitalización precisa trabajar con información y conocimiento en tanto productos cuya materia prima son los datos (Scasserra, 2022).

Este panorama nos sitúa como interlocutores en una situación comunicativa por lo menos compleja, y que es parte de nuestra vida cotidiana. La comunicación digital es un elemento omnipresente en la sociedad actual, que media las relaciones humanas en todos los ámbitos. Para esta comunicación hemos desarrollado un len-

guaje digital que incluye la posibilidad de otros lenguajes interactuando y complementando la comunicación. La mixtura de lenguajes y plataformas constituye justamente una de las características de la cultura digital. Esto ha permitido que de un tiempo a esta parte comenzamos a ver productos culturales que no se limitan a un único medio y franquicias cada vez más complejas.

Los mundos ficcionales comenzaron a exceder sus soportes de origen: las novelas se llevaron al cine y luego se lanzaron videojuegos; las películas sumaron cómics con precuelas, tienen fans que realizan convenciones y versiones propias de las historias, etc. A este tipo de narrativa comenzó a llamársele narrativas transmedia. Este ¿nuevo? formato implica un proceso donde los elementos de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales, medios, plataformas que aportan al mundo narrativo sus lenguajes, sus públicos y sus lógicas. El propósito de este tipo de narrativas es crear un universo que constituya una experiencia de entretenimiento para el usuario pensado ahora como prosumidor (rescantando el viejo concepto de los 80 de Alvin Tofier), es decir productor y consumidor.

Como educadores/as nos interesa trasladar esa estrategia comunicacional desarrollada por la industria del entretenimiento al ámbito educativo donde los fines, los medios y los modos difieren absolutamente de la lógica comercial. Nuestro desafío es preparar a nuestros/as estudiantes para el mundo que habitamos, brindándoles las herramientas necesarias para disputar un espacio en la construcción de sentido, para garantizar márgenes de apropiación de las tecnologías y los ambientes que éstas generan así como su participación en el mundo como ciudadanos/as críticos/as capaces de acceder a la información y de generar acciones de participación. A los fines de aclarar algunos conceptos que se

usan en el texto agrego este pequeño glosario:

Comunicación transmedia: Estrategia comunicacional que gestiona una historia o mensaje a través de diversos medios y plataformas con la colaboración de los prosumidores, es decir los/as usuarios/as que generan contenido (fandom) para expandir el relato original (canon).

Narrativas transmedia: Forma de contar historias que se expande y se despliega a través de diversos lenguajes y formatos (como texto, audio, video, imágenes, juegos, sitios web, redes sociales, entre otros) para crear un universo narrativo cohesivo y enriquecido. Cada plataforma o medio en una narrativa transmedia ofrece una pieza única del rompecabezas narrativo, que puede desarrollar personajes secundarios, eventos paralelos, contextos adicionales o puntos de vista diferentes. Los consumidores o participantes tienen la posibilidad de explorar la historia a través de diversas fuentes y pueden elegir cómo desean sumergirse en el mundo narrativo.

Guión transmedia: Es el plan narrativo que guía la creación y expansión de una historia transmedia. Debe adaptarse a las características y requisitos de cada plataforma, manteniendo la coherencia y atrayendo a la audiencia hacia una participación activa.

Experiencia transmedia: experiencia inmersiva y colaborativa que implica una conexión emocional entre los participantes y la historia y genera una comunidad en torno al universo narrativo. Es una experiencia de recreación, creación y co-creación.

Didáctica transmedia: Paradigma educativo que emplea diversos medios y lenguajes para enseñar contenidos de manera interactiva y participativa. Busca involucrar a los estudiantes en una experiencia de aprendizaje inmersiva, donde puedan explorar los temas desde diferen-



tes perspectivas y utilizar sus habilidades para resolver problemas y construir conocimiento. Planificación transmedia: Es el proceso de diseñar una estrategia pedagógica que utiliza diversos medios y lenguajes para enseñar contenidos de manera integral e interconectada. Busca aprovechar los recursos tecnológicos disponibles para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Toma como base el guión transmedia.

EL ROL DE LA EDUCACIÓN, HACIA UNA DIDÁCTICA TRANSMEDIA

Como vengo argumentando, los procesos de subjetivación digital han cambiado para siempre los modos en los que aprendemos y por lo tanto los modos en los que enseñamos. Por esta razón no se trata ya de “ingresar aparatitos” en las escuelas. También queda claro que dejar a las tecnologías afuera del aula, afuera del proceso de enseñanza y aprendizaje es negar la propia identidad de quienes aprendemos y enseñamos.

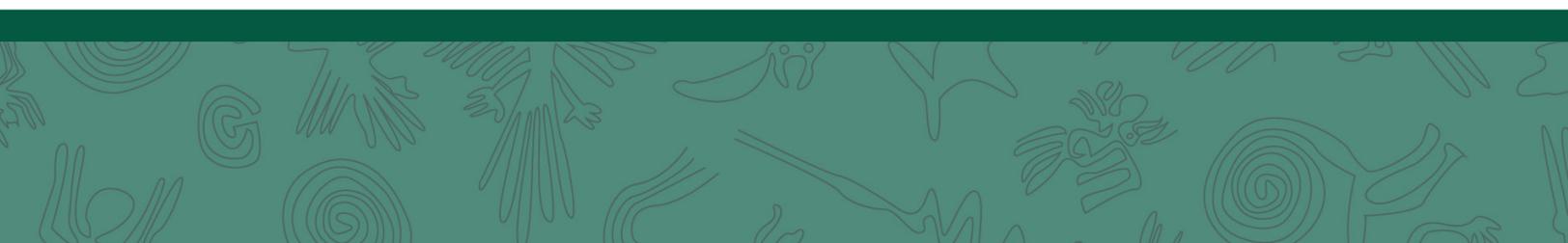
Considero de vital importancia los aportes de Miriam Kap (Kap, 2020) quien plantea a la didáctica transmedia como una didáctica indisciplina-da, como una praxis reflexiva que se expande a través de diversos medios y lenguajes para co-crear un conocimiento basado en el intercambio y la innovación mediada por tecnología. Esta mirada pedagógica puede dar lugar a intervenciones epistemológicas que se conviertan en un nuevo acontecimiento creador.

A partir de la lectura de su trabajo, entiendo a la didáctica transmedia como un posicionamiento pedagógico que permite planificar y llevar a la praxis experiencias educativas realmente significativas, auráticas en el sentido de Benjamin que expliqué al principio de este artículo. Es interesante en este punto, reflexionar sobre cómo el arte aporta la posibilidad de rescate de

la agencia humana en el medio de la “silicolonización”, recordemos a Sadin antes citado, de la vida. La perspectiva de la Didáctica transmedia permite además el trabajo colaborativo, superando la soledad docente frente al aula, pasando (como plantea tantas veces Carlos Scolari, de una pedagogía del broadcasting a una pedagogía transmedia o del networking, de una pedagogía de la enunciación a una pedagogía de la participación).

Para esto, considero importante la tarea de crear un mundo a partir de los contenidos curriculares que se abordarán en esa experiencia para ser recorrido por la comunidad de aprendizaje. Este relato educativo, como veremos en el siguiente apartado, se expandirá a través de diversos medios y lenguaje y se enriquecerá con el contenido generado por estudiantes y docentes.

De esta manera la escuela se configura como un lugar de entrecruzamiento de los diversos modos de lectura, escritura, pensamiento de la comunidad educativa y da paso a las voces, a los lenguajes, a las sensibilidades de los/as jóvenes, generalmente invisibilizadas en el ámbito educativo. Por otra parte las prácticas de la didáctica transmedia permiten una apropiación de las tecnologías (Morales, 2017) por parte de los/as estudiantes que forma parte de las finalidades formativas de los sistemas educativos de nuestro siglo. Incursionar además en la apropiación de las interfaces o los ambientes creados por las tecnologías, es decir en la configuración del mundo que nuestra relación con la técnica crea, será pronto el fin último de la educación para que cada ciudadano/a pueda tomar el mando y mantener posiciones de gobernanza y soberanía frente a las nuevas configuraciones de la sociedad de la cultura digital, la mediación algorítmica y la inteligencia artificial.



DISEÑAR EXPERIENCIAS EDUCATIVAS TRANSMEDIA

En un contexto en el que los estudiantes están cada vez más expuestos a los medios digitales, las experiencias de aprendizaje transmedia constituyen una herramienta esencial para la educación. Estas experiencias permiten a los y las docentes conectar con los estudiantes de una manera más efectiva y relevante, y les ofrecen la oportunidad de desarrollar las habilidades que necesitan para su vida en el siglo XXI.

En pocas palabras, una experiencia educativa transmedia consiste en un recorrido interactivo, inmersivo, motivador por un mundo narrativo creado por docentes para dar respuesta a las finalidades formativas de una propuesta educativa. Esta experiencia de aprendizaje implica una conexión emocional tanto con los saberes que se trabajan como con los/as compañeros/as y docentes que forman la comunidad que aprende. Genera el compromiso de compartir el conocimiento descubierto a través de nuevos contenidos lo que implica niveles diversos y progresivos de participación e interacción. Diversos recorridos del mundo curricular permiten explorar los temas desde diversos ángulos y utilizar múltiples recursos para resolver las situaciones problemáticas que el avance en los recorridos implica. El uso de diferentes medios y lenguajes además de aportar diversidad, garantiza accesibilidad e inclusión de estudiantes con estilos de aprendizaje variados.

El diseño de experiencias educativas transmedia requiere el desarrollo de planificaciones didácticas que den cuenta de diversos recorridos, de eventos que transcurren en distintos tiempos y lugares y que configuran una serie de interacciones posibles entre los y las participantes. Es importante destacar que estas interacciones tanto respecto a pares y docente como en rela-

ción al conocimiento que se explora, se recrea, se crea puede variar dentro del mismo grupo al que esté destinada la experiencia educativa.

Esta planificación requiere cambiar los modos y las acciones que habitualmente utilizamos para planificar. Tal como vengo haciendo en diversas oportunidades (ponencias, artículos, conversatorios y capacitaciones) quisiera acercar a los lectores y las lectoras un dispositivo de planificación educativa transmedia. La propuesta es simplemente un camino posible. Es importante destacar que no se trata de una receta acabada ni de la única manera de planificar con una perspectiva transmedia. Se trata solo de un aporte para que docentes de instituciones educativas muy diferentes entre sí cuenten con una serie de tips para diseñar propuestas significativas en los diversos niveles educativos, espacios curriculares y realidades del contexto en el que se desempeñan.

Este dispositivo responde al aporte teórico de la Didáctica Transmedia y utiliza los aportes del guión transmedia para pensar una metodología de diseño de experiencias educativas.



Plantilla de diseño para experiencias educativas transmedia (elaboración propia)

La propuesta se basa en un dispositivo de planificación didáctica que se construye andamiado por cinco capas simultáneas:

- La capa narrativa, que presenta el mundo curricular creado para recorrer con nuestros estudiantes. Contempla lo que se quiere enseñar (canon) y un relato que constituye el escenario donde se alojan esos contenidos.
- La capa mediática, que identifica las plataformas y los canales donde se desarrollará la propuesta de enseñanza. En este punto es necesario tener en cuenta la diversidad de lenguajes y los procesos de inclusión que estos medios habilitan u obstaculizan.
- La capa de las experiencias, donde tenemos en cuenta las capacidades, las habilidades que como docentes queremos poner en juego. En esta capa pensamos en las finalidades formativas del nivel, en los objetivos de aprendizaje, en fin, en las experiencias que queremos que nuestros estudiantes vivencien durante su recorrido por el mundo narrativo.
- La capa de la participación, que contempla las acciones e interacciones de quienes participan de la experiencia educativa, sus roles, responsabilidades y tareas así como los contenidos que tanto docentes como estudiantes generarán durante la experiencia educativa. En esta capa es donde lo transmedia encuentra su mayor despliegue ya que la participación es el elemento clave de esta perspectiva.
- La capa de la evaluación que se entrama con las demás capas como una actividad permanente durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación toma en este paradigma nuevas formas y fundamentos. Se convierte en acompañamiento, en retroalimentación, en meta y en logro despegándose así de la mera calificación volviéndose procesual sin forzamientos ni simulacros.

Es importante recordar que este tipo de planificación se aleja de los modelos lineales y secuenciales por lo que cada capa es transversal a las demás, por esta razón se planifica paralelamente.

Finalmente, o quizás antes, dibujaremos nuestro mapa transmedia donde se ubican los nodos y se señala la red de conexiones que les da sentido (los agujeros de conejo). Se trata del mapa que permitirá recorrer el mundo transmedia creado para la experiencia educativa, nos indicará qué puntos no podemos perdernos, qué recorridos podremos elegir, cómo y con quienes descubriremos y ayudaremos a expandir nuestro mundo narrativo.

He podido mediante la tarea de compartir con otros/as docentes este dispositivo, corroborar que una de las fortalezas de la propuesta consiste en mantener a la vista todos los aspectos de una propuesta de enseñanza. Muchas veces en el fragor del trabajo, el hacer por el hacer, el uso meramente instrumental de las tecnologías conspiran contra el objetivo final de las propuestas educativas, diluyen los aprendizajes o generan ejercicios carentes de sentido para los/las estudiantes.

Comparto a continuación dos ejemplos de implementación de propuestas con perspectiva transmedia, a veces lo transmedia se confunde con lo multimedia y a veces los tiempos y los recursos juegan en contra pero cada nuevo paso es una aproximación en espiral hacia la educación que soñamos.

DOS CASOS DE IMPLEMENTACIÓN

El viaje del cronista, inicia la aventura

Esta experiencia ha sido presentada en diversos congresos y conversatorios sobre educación y tecnología, suscitando gran interés. Una ex-

plicación pormenorizada de esta planificación transmedia puede encontrarse en el artículo “Cultura digital, apropiación y educación: aportes para una didáctica transmedia” de la Revista Argentina de Comunicación en el siguiente enlace: <https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/45>.

En 2018 imaginé que era posible que en vez de planificar el año lectivo como regularmente lo hacía, podía pensar en diseñar una experiencia educativa que responda a los aprendizajes y contenidos establecidos en el diseño curricular jurisdiccional, en este caso de Lengua y Literatura de tercer año pero que privilegiara una dinámica de trabajo áulico colaborativo y de intercambio entre una comunidad de aprendizaje. Imaginé entonces una idea central: un cronista que quiere escribir las historias de la ciudad, su recorrido por diversas estaciones le permite ir recabando la información y el material que necesita para contar esa historia.

De allí surge El viaje del cronista, una planificación anual transmedia que propone que durante el año escolar cada estudiante de Lengua y Literatura de Tercer año se convierta en un cronista en busca de una historia de la ciudad para contar. Para lograrlo debe emprender un viaje a través de diversas estaciones donde recolecta datos, entrevista protagonistas, investiga y registra todo aquello que considere de valor para su misión: escribir una crónica que se publicará en una Antología llamada “La ciudad contada” y lograr así la recompensa final: aprobar la materia.

Esta experiencia se implementó en la escuela IPEM 138 Jerónimo Luis de Cabrera durante el año 2019. El Jero es una escuela pública de ciudad de Córdoba, tiene más de 100 años y está ubicada a pasos del centro de la ciudad en el barrio de Alberdi. Acuden a esta institución, estudiantes de

todos los barrios de la ciudad, incluidos algunos muy lejanos de la periferia, por lo que la población estudiantil es sumamente heterogénea.

Comenzamos la experiencia leyendo crónicas de Lemebel, Pérez Reverte, Cebrero, entre otros. A partir de estas lecturas, los estudiantes se enfrentaron al desafío de escribir “textos parecidos” a partir de lugares de la ciudad que le resultaran importantes, también se incursionó en la práctica de registrar el recorrido de un día desde el hogar hasta la escuela. Esta última experiencia fue muy enriquecedora porque quedó en evidencia la gran diversidad de distancias a la escuela (desde una chica que vivía a la vuelta hasta un chico que venía de una localidad vecina a la ciudad como Villa Allende y se levantaba a las 5 de la mañana para llegar a las 7:30, el horario de ingreso). La experiencia relativa a describir un espacio significativo se les dificultó más y la mayoría terminó “copiando” la idea de alguno de hablar de La Cañada, que es un espacio cercano a la escuela en el que habitualmente se reúnen.

La mayor dificultad se presentó a la hora de revisar la propia escritura ya que la mayoría escribía “de un tirón” y entregaban sin corregir nada, sólo se limitaban a esperar la corrección docente para ver cómo les había ido, como si se tratara de esperar el resultado de un análisis clínico o el pronóstico del tiempo, es decir algo ajeno a su propio accionar. Con la promesa (casi marketinera) de que esto les iba a ayudar a mejorar su escritura, de verdad, encararon con poca convicción la tarea de revisar su escritura a partir de una guía de revisión, a esto le llamamos Laboratorio de redacción porque la idea era experimentar y ver qué palabras, qué expresiones quedaban mejor en la escritura, de qué modo se entendía más. Para esto se realizó además una experiencia de coevaluación que consistía en intercambiar la hoja con el/la compañero/a

de banco y pensar qué aportes podía hacer cada quien para mejorar la escritura del compañero/a. Recién después de todas esas idas y venidas y pasada de hoja mediante, les recibí los trabajos para corregirlos. Si bien esto estiró los tiempos de manera considerable logramos salir de la zona de confort (estudiantes y docente) y el resultado fue que la mayoría pudo reflexionar sobre su práctica de escritura y muchos/as reconocieron un proceso de avance en su redacción.

Uno de los desafíos pendientes para una próxima implementación es el de lograr un mejor aprovechamiento del formato curricular Seminario ya que las actividades se diluyeron y los/as estudiantes vivenciaron esta experiencia como parte de las clases habituales, la consulta de información en fuentes diversas, las entrevistas, la presencia de un especialista (el cronista Waldo Cebrero) quedaron como partes separadas del cursado y la falta de un cierre del seminario le restó sentido al formato.

Hacia fin de año encaramos un trabajo grupal que respondía al nodo o estación de la planificación transmedia nombrado como Crónica por encargo. En esta instancia, cada grupo recibió un tema y un contacto (informante clave). A partir de estos datos debían iniciar una investigación y escribir una crónica. Sin lugar a dudas, ésta fue una de las actividades más enriquecedoras y que en tiempos de pospandemia volvió a implementar en otros cursos. Si bien algunos grupos debieron realizar la entrevista mediante audios de Whatsapp con sus informantes clave, lo que le restó riqueza y eso se notó en las producciones finales.

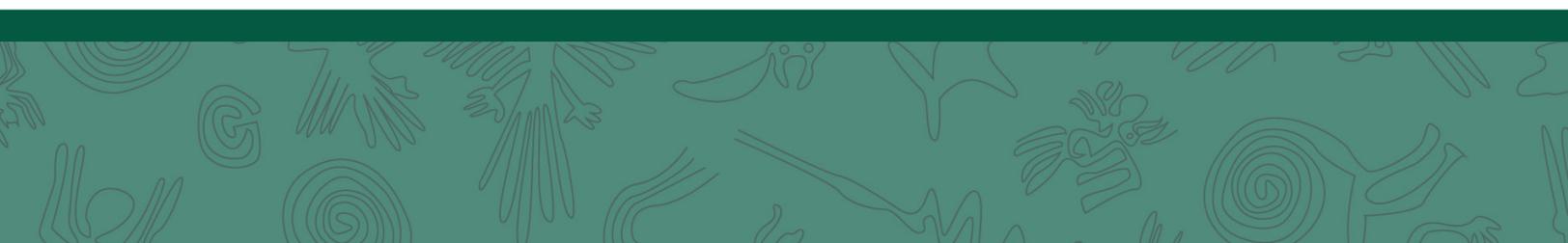
Y llegó el desafío más importante para cada participante. Cada estudiante se enfrentó al abismo del papel en blanco. Debían escribir, de manera individual y aportando su estilo y su mirada per-

sonales, una historia relacionada con un lugar de la ciudad o con una experiencia que pudiera ser geolocalizada de alguna manera (aunque el mapa de geolocalización no fue posible por cuestiones de tiempo). Hubo quien volvió a un escrito anterior y escribió sobre la Cañada, el Patio Olmos o una plaza de su barrio, otros/as se volcaron a escribir sobre sus pasiones (fútbol, arte, moda, etc.), Algunos/as escribieron sobre sí mismos/as en un recorrido de autoconocimiento y reflexión. En este sentido, el género crónica se estiró hasta límites imposibles y el resultado fue una antología de historias que puede leerse en formato digital (la idea original era imprimir y encuadernar cada quien un ejemplar, pero tampoco llegamos, mi planeación temporal dejó mucho que desear). Pueden leer las producciones en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/16-i4AxYAnJaIGUkqtchfgU-14fabpcXc1/view?usp=sharing>

Me llevé mucho de esta experiencia de enseñanza y los y las estudiantes también se llevaron una experiencia de aprendizaje que les resultó valiosa. El relato curricular se expandió a través de diversos medios, formatos y lenguajes y sobre todo a través de experiencias diversas, novedosas para la comunidad de aprendizaje formada por quien suscribe y sus estudiantes. Se visibilizó el trabajo de los/as estudiantes como contenido generado durante la experiencia transmedia y sobre todo se compartieron vivencias significativas que perduraron en la memoria de todos/as y que recordamos durante toda la pandemia y después.

Los caminos de Prometeo, coqueteando con la gamificación

Los caminos de Prometeo es una propuesta transmedia para el espacio Lengua y Literatura de cuarto año CO de educación secundaria que



tiene como universo narrativo los aprendizajes y contenidos del Diseño Curricular de cuarto año referidos a la temática “Género Narrativo”. Durante el ciclo lectivo 2022 se llevó a cabo una primera implementación (ver lengua138.wix.com/prometeo).

El principal objetivo es que los/as estudiantes se sumerjan en este universo narrativo desde diferentes entradas, leyendo en diversos lenguajes y experimentando distintos modos de participación. Se pretende que quienes participen de la experiencia formen junto con su docente, una comunidad de aprendizaje, generando compromiso y potenciando las capacidades fundamentales como el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas y las destrezas relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura. Recorriendo “los caminos de Prometeo”, los/as participantes se enfrentan a desafíos de resolución y de producción, leen una novela, miran un video que cuenta el mito de Prometeo, son invitados/as a ver unas películas que dialogan con la temática propuesta por cada uno de los caminos, diseñan personajes para un videojuego y se convierten en booktubers, entre otras muchas acciones.

Se intentó aquí ingresar en el proceso educativo algunos principios de gamificación: la resolución de desafíos, la toma de decisiones, el juego, la posibilidad de conectar obras y acciones que normalmente se piensan por separado.

Los resultados, en el primer año pospandemia, fueron dispares. Algunos estudiantes que normalmente no participaban en las clases realizaron un excelente trabajo con el diseño de personajes, otros no lograron completar ese desafío. La inclusión de trabajos en diversos lenguajes fue muy bien recibida y dió como resultados algunos trabajos muy buenos. Los tiempos se vieron desbordados y no todas

las actividades pudieron ser llevadas a cabo. No he tenido oportunidad de volver a implementar la propuesta. Cómo la anterior queda a disposición de quien quiera replicarla en su aula.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Cuando les hablo a los/as colegas docentes en algún curso o capacitación sobre Didáctica Transmedia, usualmente surge el comentario sobre que muchas de las acciones previstas en una perspectiva transmedia ya están siendo utilizadas en el aula. ¿Esto significa que hacíamos transmedia y no sabíamos? No exactamente, pero casi. Dicen algunos divulgadores de la comunicación transmedia que ésta existe desde hace mucho y que uno de los transmedia más exitosos ha sido el de la Iglesia católica que a través de la Biblia, de la misa, de estampitas y vitrales, de la construcción de templos e imaginería religiosa ha ido comunicando su mensaje a través de diferentes lenguajes y utilizando diversas puertas de acceso a los nodos de su universo narrativo. Las narrativas transmedia se posicionan hoy como el formato por excelencia del storytelling, un enfoque privilegiado para contar historias en el siglo XXI. La educación ha encontrado en esta perspectiva una oportunidad para actualizar sus estrategias pedagógicas y sus recursos educativos, sin embargo resulta de vital importancia no olvidar que estas metodologías vienen de la industria del entrenamiento, de la mano con el capitalismo de plataformas y el consumismo digital. Recuperar desde la escuela la posibilidad de la participación que lo transmedia habilita, del hacer reflexivo, de la resolución de problemas desde un abordaje crítico y responsable

con las comunidades y el ambiente, es el gran desafío. Quienes enseñamos debemos mantener sobre nuestros métodos una vigilancia pedagógica constante para no caer en lo meramente instrumental a la hora de incluir las tecnologías en nuestras prácticas y para mantener bien despejado el límite entre entrenar prosumidores para el mercado actual y formar ciudadanos y ciudadanas con perspectiva crítica, preparados/as para disputar sentido y para tomar acciones de apropiación lúcida de las tecnologías que hoy configuran nuestro día a día.

La metodología planteada a través del uso de capas para el diseño de experiencias educativas pretende compartir una idea, una posibilidad entre muchas otras para construir marcos de acción que habiliten esas propuestas de enseñanza que nombraba en la introducción de este texto. Esas que sean capaces de mejorar nuestras prácticas de enseñanza para que incluyan genuinamente a las infancias y a juventudes que pretendemos educar mediante propuestas creativas, creadoras y portadoras de esa aura que Benjamin añoraba en las obras de arte y que con mi colega Alejandra Restagno soñamos para las experiencias educativas, pensando que otra escuela, otra universidad, otras vivencias educativas que no estén teñidas de frustración y tedio, son posibles.

Las humildes experiencias compartidas en este texto demuestran que aún a tientas y mediante aproximaciones sucesivas cualquier docente puede animarse a pensar experiencias transmedia para sus estudiantes. Por otra parte, las propuestas de otros y otras docentes compartidas a lo largo de sucesivas

jornadas de formación de formadores/as me incentivan a pensar que este camino es, no sólo posible sino pertinente y enriquecedor.

Nos enfrentamos hoy a la inteligencia artificial ya instalada en nuestra vida cotidiana sin los debates debidos, y lo peor sería no meter las manos, los pies y la cabeza en el barro para investigar qué pasa, para ver “qué efecto hace” como diría una querida amiga que ya dejó este mundo y estará tocando el piano en otros lugares. ¿Dónde sino en la escuela y en las universidades los/as estudiantes y docentes deberíamos estar aprendiendo a interactuar con los modelos de lenguaje, dónde sino plantear las dudas, los miedos, la maravilla ante estas tecnologías? A pesar de la velocidad de las innovaciones, es necesario que las escuelas y las universidades tomen conciencia de la importancia de instalar debates institucionales sobre estos temas. Esto es fundamental para que cada uno/a de nosotros/as logre apropiarse de estas herramientas tecnológicas (que no son cualquier herramienta, sino de esas que nos configuran, que crean habilidades, modos de pensar y actuar, gestos, estructuras sociales). Sólo una apropiación elucidada de las tecnologías, como la plantea Susana Morales (2017), nos permitirá velar por los procesos cognitivos que la interacción con la inteligencia artificial pueda atrofiar. Conocer y reflexionar sobre estos modelos de lenguaje que son una verdadera interfaz entre nosotros y el conocimiento que la humanidad ha generado durante siglos será un requisito para que la “idiotez artificial” de la hablaba Stiegler no nos gane la partida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Sanabria, R. (2017). La educación del ser humano: Un reto permanente. Universidad MeArias, N., & Restagno, A. (2020). Cultura digital, apropiación y educación: aportes para una didáctica transmedia. *Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), 110-141.
- Arias, N., & Restagno, A. (2020). Cultura digital, apropiación y educación: aportes para una didáctica transmedia. *Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), 110-141.
- Hughes, Thomas. (2008). "La evolución de los sistemas tecnológicos" en *Actos, actores y artefactos: sociología de la tecnología*. Buenos Aires: Bernal.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Kap, M. (2020). Nuevas mediaciones en el campo de la didáctica: Derivas sobre mutaciones y transmedia. Artículo digital.
- Latour, B. (1998), La tecnología es la sociedad hecha para que dure. En *Sociología simétrica*, Miguel Domenech y Francisco Tirado (Eds.), Barcelona, Gedisa.
- Manovich, L. (2012). El software toma el mando.
- Morales, S. (2017). Imaginación y software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación. Páginas 39-52. En R. Cabello y A. López, A. (Ed.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Ediciones del Gato Gris. Libro digital disponible en: <http://www.delgatogris.com.ar/wp-content/uploads/2017/10/Cabello-y-L%C3%B3pez-eds-Contribuciones-al-estudio-de-procesos-de-apropiaci%C3%B3n-de-tecnolog%C3%ADas.pdf>
- Pardo Kuklinski, H., & Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Outliers School*.
- Sadin, E. (2018). *La silicolonización del mundo*. Caja Negra Editora.
- Sadin, Eric (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Sandrone, Darío (2022). Módulo Los procesos tecnológicos y el proceso educativo. Unidad 1. Maestría en Procesos educativos mediados por tecnologías. CEA UNC
- Scasserra, S. (2022). Soberanía tecnológica e inteligencia artificial. En *Inteligencia artificial y política*. Instituto de Capacitación Parlamentaria (ICaP. <https://www.teseopress.com/inteligenciaartificialypolitica/chapter/soberania-tecnologica-e-inteligencia-artificial/>
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: Libro Blanco*. Universitat Pompeu Fabra. Departament de Comunicació.
- Scolari, C., & Rapa, F. (2019). *Media Evolution*. La Marca Editora.

También sería justo agregar aquí un sinnúmero de videos de You Tube de estudiantes, personas de la academia, intelectuales y divulgadores/as; varias entradas de Linked In, en su momento de posts de Twitter, los intercambios con colegas de todo el mundo en diversos grupos de Telegram y las charlas con ChatGPT y Bard sobre estos temas.

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Nancy Arias es Lic. en Comunicación Social, Profesora Universitaria Comunicación Social, Maestranda en Procesos educativos mediados por tecnologías y Tutora en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Integrante del Área de Desarrollo Curricular y del Área de Apoyo Técnico y Pedagógico a Escuelas Normales e Institutos Superiores (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) Profesora asistente de Informática (DUI.UNC)

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

ARIAS, Nancy (2023) “*Didáctica Transmedia: una oportunidad para diseñar experiencias de aprendizaje*”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 5. Año 5. Pp. 121-135. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

“A GENTE HOJE ESTÁ NO MAPA”: A RELAÇÃO DA CRÔNICA E O TERRITÓRIO NAS AGÊNCIAS DE JORNALISMO

Barbara Lima

Doctoranda

Afiliación institucional: Programa de Pós-graduação em Comunicação Social UFMG

Campos de investigación abordados: Comunicación e historia

Correo electrónico personal: barbaralimam55@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de julio de 2023

Aceptación final: 8 de septiembre de 2023

SUMÁRIO

Este artigo analisa a proposta narrativa na crônica “A gente hoje está no mapa”, da Agência Pública, partindo de uma reflexão atenta para as relações entre a crônica e o território que, de certa forma, tensionam o projeto das agências de jornalismo. Esta crônica remonta o cotidiano dos moradores de Barra, no Rio Grande do Norte, permite que inquirimos as conformações históricas moderno-coloniais de saber e do poder em nosso país, com estratégias para se questionar e recontar histórias, a partir da margem. Interessa-nos analisar como a crônica, em sua tradição latino-americana, nos ajudam a compreender o território em suas dimensões de resistência e agenciamento, enquanto disputa política de grupos outrora subalternizados no jornalismo, nas relações geopolíticas e na historiografia.

Palavras-chave: Agência de jornalismo - Barra - Território - Crônica - Mapa.

“A GENTE HOJE ESTÁ NO MAPA”: LA RELACIÓN DE LA CRÓNICA Y EL TERRITORIO EN LAS AGENCIAS PERIODÍSTICAS

RESUMEN

Este artículo analiza la propuesta narrativa en la crónica “A gente hoje está no mapa”, de Agência Pública, a partir de una reflexión sobre las relaciones entre la crónica y el territorio que, en cierto modo, tensan el proyecto de las agencias periodísticas. Esta crónica recorre el cotidiano de los

habitantes de Barra, en Rio Grande do Norte, permite indagar en las conformaciones históricas moderno-coloniales del saber y del poder en nuestro país, con estrategias para cuestionarnos y recontar historias, desde los márgenes. Nos interesa analizar cómo la crónica, en su tradición latinoamericana, nos ayuda a comprender el territorio en sus dimensiones de resistencia y agencia, en tanto que disputas políticas entre grupos otrora subalternos en el periodismo, las relaciones geopolíticas y la historiografía.

Palabras-clave: Agencia de periodismo - Barra - Territorio - Crónica - Mapa.

“A GENTE HOJE ESTÁ NO MAPA”: THE RELATION OF THE CHRONICLE AND THE TERRITORY IN JOURNALISM AGENCIES

ABSTRACT

This article analyzes the narrative proposal in the chronicle “A gente hoje está no mapa”, by Agência Pública, starting from a reflection on the relation between the chronicle and the territory that, in a way, strain the project of journalism agencies. This chronicle traces the daily life of residents of Barra, in Rio Grande do Norte, allows us to inquire into the modern-colonial historical conformations of knowledge and power in our country, with strategies to question ourselves stories from the margins. We are interested in analyzing how the chronicle, in its Latin American tradition, helps us to understand the territory in its dimensions of resistance and agency, while political disputes between subaltern groups in journalism, geopolitical relations and historiography.

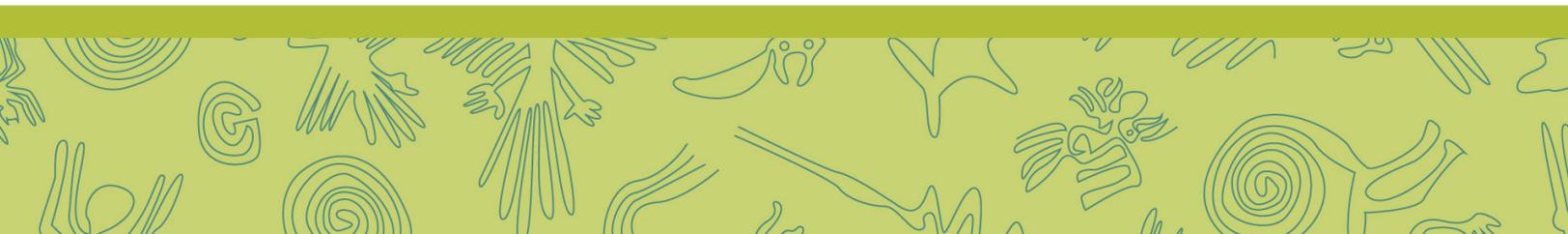
Keywords: Journalism agency - Barra - Territory - Chronicle - Map.

INTRODUÇÃO

Diante uma variedade de experiências, temáticas e formatos de produtos midiáticos, o jornalismo no Brasil ainda é marcado por uma concentração midiática territorial e epistemológica muito desigual de grandes empresas de comunicação, no qual acabam por ofuscar o agenciamento e a participação de outras experiências no discurso jornalístico, e sobretudo, na historiografia nacional (Veiga da Silva, Moraes, 2019; Moraes, 2021). Nos aproximamos de Márcia Veiga da Silva e Fabiana Moraes (2019) para tentar compreender como a alteração pela colonialidade do cenário cultural, político e nos saberes das sociedades, impulsionada pelo progresso e

a modernização, também interfere nos valores e discursos do jornalismo.

Neste artigo, propomos uma discussão inicial sobre as interferências de valores coloniais nessas totalizações dos saberes e discursos no jornalismo, considerando a relação de autoria e um olhar ainda muito externalista e hierarquizante diante das práticas e experiências narrativas heterogêneas. Entre esses discursos, nos atemos especificamente às práticas das agências de jornalismo. Desse modo, compreendemos inicialmente que as dinâmicas e relações com os territórios são pontos importantes para inquirir os



discursos universais das normativas jornalísticas em contraponto com uma prática das agências de jornalismo muito diversa. Assim, questionamos: Como os territórios periféricos fazem problema para os discursos e práticas das agências jornalísticas? Partimos especificamente do editorial da Agência Pública, ao sustentar um posicionamento político para relações de gênero e raça, que não se afasta da história de nosso subcontinente, aparentemente faz emergir as contradições de uma visada muito externalista e redutora das normativas moderno-coloniais dos valores no jornalismo.

Compreendemos que o território envolve uma relação que ultrapassa uma definição estática, se relacionando com uma apropriação do espaço por sujeitas e sujeitos, e por isso, dimensões de uma vivência encarnada que refaz e rearticula os seus sentidos e significados, que permeiam aspectos valorativos, políticos e econômicos. O território, lugar da incorporação na vivência cotidiana, da perspectiva local, complementa-se com a macro-história.

Nos auxiliam nesta tarefa alguns trabalhos e autores atentos às singularidades históricas, e uma visada política para as condições sociais dos territórios, como Fabiana Moraes (2021), Pedro Aguiar (2018) e Julio Ramos (2008). Como aponta Aguiar (2018), no cenário da Comunicação brasileira (como em outras formas de produção de conhecimento), as normativas das agências jornalísticas e suas redes de correspondentes ainda estariam submetidos a um ideal de modernização, a partir de valores europeus e estadunidenses, e pouco atentos em dialogar com outras epistemologias que constituem socialmente a América Latina.

Assim, propomos neste artigo uma reflexão interdisciplinar teórica-conceitual, a partir de autores de distintas áreas de conhecimento,

em suas singularidades espaciais e temporais, interessados nas condições históricas da América Latina. Além de um esforço metodológico, por uma tentativa de abarcar as relações políticas em produtos jornalísticos e de construções sociais e históricas de nosso subcontinente, também a partir das textualidades acionadas.

A nossa afirmação inicial é que o passado colonial é um elemento estruturador das sociedades latinoamericanas, em suas relações econômicas, políticas e culturais. A colonialidade continua a produzir hierarquias entre corpos e territórios (Quijano, 2005), impondo-se como uma forma de saber legítimo, na ciência e instituições, na vida pública e privada. Nos últimos anos têm ganhado fôlego pesquisas no campo da comunicação e jornalismo que incorporam a perspectiva decolonial como norteadora (Moraes, Silva, 2019, 2021; Carvalho et al., 2021, Albuquerque, 2022). Em nosso juízo, esta aproximação de pesquisadores da comunicação ao decolonial é importante e necessária para não perdermos de vista as singularidades históricas encarnadas, e as suas proposições de reparação para os territórios outrora ofuscados, ou até mesmo negados em suas relações.

Desse modo, metodologicamente, além do editorial, percorremos a seção “Crônicas” do site da Agência Pública, por entendermos que na “prática”, a própria produção de crônicas em uma agência de jornalismo aponta contradições no que se estrutura enquanto valores para um tempo acelerado na produção das notícias. Especificamente a crônica “A gente hoje está no mapa”¹, publicada por de Étore Medeiros em 2018, oferece um caminho de análise que acompanha o argumento que aqui propomos, entre as relações territoriais, históricas e epistemológicas. A crônica de Étore é instigante e o lugar



de partida de nosso artigo, pois o autor traz o município de Barra, próximo de Parelhas, no Rio Grande do Norte, como a relação territorial de referência para a reportagem e para o mapa do Brasil. Barra também é o cenário na produção do filme *Bacurau* (2018), dirigido por Kleber Mendonça, que retrata o cotidiano do município, uma região que é acometida por uma série de negligências e tentativas de apagamento por instituições e discursos.

A colonialidade seria então, a epistemologia que continua a certificar as relações de dominação. Como afirma o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), a “colonialidade do poder” se consolida na formação dos Estados-nacionais colonizados como episteme violenta que guia padrões econômicos, tecnológicos, o saber, culturas e corpos. Ou seja, uma forma de lidar com o espaço-tempo determinada, e calcificada em uma identidade e poder como referência para raça e gênero. Essas relações coloniais, que estão marcadas pela diferença entre Europa e América Latina, e posteriormente também nos discursos nacionalistas, marcam valores culturais que se manifestam a partir do binarismo, na existência de um “Eu” predatório que dizima os possíveis “outros” (Segato, 2012). Esse parâmetro de conhecimento, de saber o mundo, também se consolida nas instituições, e torna-se referência no jornalismo e para as agências de notícias (Aguiar, 2018).

O texto de Étore nos oferece um lugar de análise, que por nossa percepção inicial, nos auxilia a atender a nossa pergunta: De que modo a crônica de Étore que parte do município de Barra como a “centralidade” geoeistemológica, propõe uma inversão na dinâmica de poder es-

paço-temporal impulsionando uma restituição histórica? Ou ainda, como a crônica, ao considerar o contexto histórico e político do território, criam condições para emergência de outras possibilidades narrativas das periferias?

Partimos da hipótese de que os territórios, conhecimentos e corpos nas formações nacionais dos países da América Latina ainda são compreendidos em suas estruturas de forma bastante binarista² (Segato, 2012) nas agências de notícias, ou seja, dado por uma hierarquia e ofuscamentos de outras narrativas. Entendemos que para refletir sobre as agências de jornalismo, é preciso partir de uma rede geográfica simbólica com poder e direitos mal distribuídos, no qual certos territórios são privilegiados em detrimento de outros (Aguiar, 2016).

Desse modo, o nosso movimento metodológico neste artigo envolve dois caminhos analíticos que se inter cruzam: compreender as fissuras que a seção “Crônicas” da Agência Pública impõe às agências de notícias que ainda reproduzem valores e discursos moderno-coloniais, e como se amparam no progresso como condição temporal. E especificamente a crônica de Étore Medeiros que, indica uma subversão à dinâmica de poder e saber geográfico e simbólico nos valores de um jornalismo nacional, ao trazer o povoado de Barra como referência a partir das marcações políticas para território, raça e gênero.

AGÊNCIA PÚBLICA E A CRÔNICA “A GENTE HOJE ESTÁ NO MAPA”

Na seção editorial “Quem Somos” do site da Agência Pública, é apresentado definições e

1. Disponível em: <<https://apublica.org/?s=a+gente+hoje+esta+no+mapa>>

2. Visitamos também o “Mapa do jornalismo independente” da Agência Pública, de 2016, para o levantamento das agências jornalísticas brasileiras que são geridas por outras formas de financiamento (em geral, doadores,



descrições editoriais do site, além de uma breve passagem pelo histórico do projeto. O que nos chama a atenção de imediato é a relação com gênero e o território, isto porque, como descrevem, a Pública foi fundada em 2011 por repórteres mulheres, com o intuito de produzir jornalismo investigativo sem fins lucrativos, e também para fomentar esta prática na América Latina. Ao afirmarem terem uma preocupação social, um comprometimento com a equidade de gênero na cena política e para os impactos ambientais por empresas e o poder judiciário, parecem ter como propósito apontar como problema um certo apagamento dessas instituições para as relações ambientais e sociais a serem encaradas enquanto concomitantes.

Por outro lado, compreendemos que a Agência Pública também reproduz em certos argumentos uma construção próxima aos valores normativos do jornalismo³, ao recobrar valores como a “isenção” e a “inovação na apuração da realidade” (Quem Somos, Agência Pública). Entretanto, como veremos adiante, acreditamos que a Pública tensiona as conformações de espaço, e de corpos preteridos pela rede de coberturas das agências jornalísticas, ao fincar como interesse as relações políticas desiguais no território brasileiro e na América Latina.

Nessa seção editorial do site, a Pública também afirma que distribui os seus conteúdos gratuitamente, com exigências para os direitos autorais, e a não alteração do material. É uma agência que depende de financiamentos coletivos, doações e parcerias com instituições como The Reva &

David Logan Foundation, Ford Foundation, Oak Foundation, Climate and Land Use Alliance, Open Society Foundation, Instituto Betty e Jacob Lafer, Ashoka, Ibirapitanga, Heinrich Boll Sftung e NGOsource. Também é membro da Ajor, que propõe parcerias e projetos conjuntos às mídias e agências associadas.

Além das questões de financiamento e econômicas, a Pública amplia a sua cobertura territorial para distintos estados e regiões do Brasil, por mais que a sua sede física seja em São Paulo. O que nos instiga, neste nosso mapeamento inicial partindo de informações providas pela própria Agência Pública, é perceber as dinâmicas territoriais que contribuem a constituição de uma agências de jornalismo, podendo nos revelar ainda algumas relações de poder e saber com o tempo, o espaço, de autoria, e nos regimes de memória e esquecimento.

Enquanto historicamente as agências de notícias nacionais priorizam certas coberturas de países europeus e norte-americanos, e também, em dinâmicas “internas”, concentradas no eixo Sul-Sudeste, e nas próprias cidades e periferias (Aguiar, 2018), a agência Pública aparentemente se atenta para pautas sobre regiões que não necessariamente correspondem aos grandes centros e metrópoles. Na seção destinada à escrita de crônicas, as reportagens circundam estas temáticas em reflexão sobre os lugares do saber e conseqüentemente, da produção jornalística. Especificamente, partimos do texto “A gente hoje está no mapa”, pois compreendemos que a crônica se aproxima das discussões decoloniais ao inferir uma outra ordem para as relações com

relações com instituições voltadas para os interesses editoriais, projetos e monetização). Disponível em: <https://apublica.org/mapa-do-jornalismo/>

3. Visitamos também o “Mapa do jornalismo independente” da Agência Pública, de 2016, para o levantamento das agências jornalísticas brasileiras que são geridas por outras formas de financiamento (em geral, doadores, relações com instituições voltadas para os interesses editoriais, projetos e monetização). Disponível em: <https://apublica.org/mapa-do-jornalismo/>



as fontes, os arquivos, com o tempo e territórios, confrontando certas conformações coloniais-modernas e binárias.

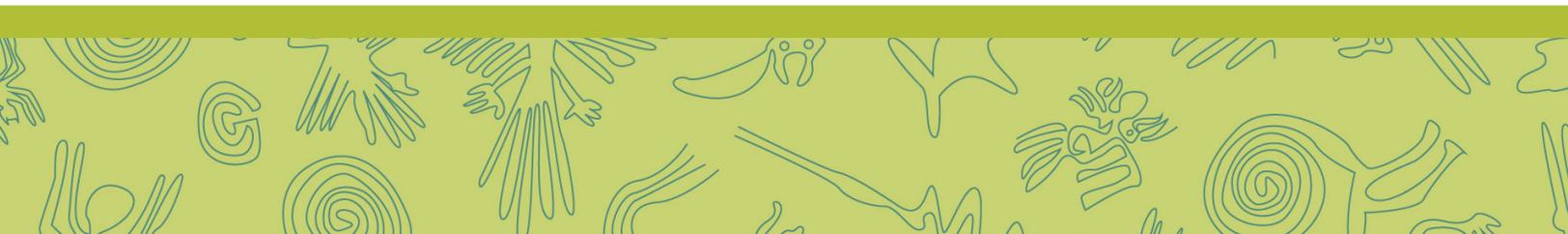
Márcia Veiga da Silva e Fabiana Moraes (2019) afirmam como, nesta relação de valores binaristas, o jornalismo moderno é uma epistemologia restritiva que delimita quais corpos e territórios importam «construindo noções de realidade e delimitando as condições de pensamento tanto do campo quanto de suas inter-relações com a sociedade» (Veiga da Silva, Moraes, 2019, p. 95). Isto é, como forma de conhecimento e instituição, a colonialidade age nos interesses mercadológicos e econômicos do jornalismo, e sobretudo, com um discurso sobre como é possível adquirir uma validação no campo. Nesse sentido, as agências de notícias são um dos locais que a episteme moderna-colonial também tenta controlar e delimitar a partir de um tempo acelerado como condição para a notícia.

Com definições geopolíticas, as agências de jornalismo acabam centralizando os lugares e países que merecem destaque no fluxo de informações por privilégios econômicos, políticos e mercadológicos. Os países do Norte Global comumente ocupam esta posição diante as agências do Sul Global, retificando um contexto de assimetrias de poder e saber (Aguiar, 2016, 2018). No caso brasileiro, como argumenta Pedro Aguiar (2016, 2018), essas relações se dão em âmbitos interregionais, isto porque as agências se ligam aos conglomerados jornalísticos e possuem um vínculo estritamente nacional. E assim, as relações binaristas de poder e saber coloniais entre Norte central e Sul periférico são reproduzidas, no qual «agências do eixo Rio-São Paulo alimentam e ditam a pauta de jornais no Norte, Nordeste e Centro-Oeste» (Aguiar, 2016, p. 56).

Assim, por uma identidade muito bem definida e entre fronteiras excludentes, o saber jornalístico torna-se limitado e limitante diante uma prática extensa de territórios, corpos e subjetividades. Torna-se incapaz de responder e localizar o que seriam as outras experiências narrativas, por exemplo, conseguir explicar onde está Ruanda no mapa (Veiga da Silva, Moraes, 2019), assim como outros países e povos prejudicados pela colonização. Nesse sentido, argumentamos que a episteme colonial age na historiografia nacional, como no jornalismo, por uma tentativa de apagar a história, a cultura e os saberes a partir dos marcadores sociais de raça, gênero e território.

A antropóloga argentina Rita Segato (2012) nos oferece uma visão para uma racionalidade moderna amparada pela colonialidade sobre os corpos, epistemologias e saberes que não compartilhem de seus preceitos e classificações, negando-os um aprofundamento histórico e a densidade de suas diferenças. De acordo com a autora, o projeto de colonialidade que continua balizando os Estados-nação da América Latina. Com merofologias e distintas estratégias, se recai principalmente, sobre o engessamento de posições identitárias, a partir da racialização que divide de forma binária e hierárquica, as/os sujeitas/os entre não-brancos (indígenas e negros) e brancos, e a posições de gênero, ou seja, instaura-se uma identidade neutra e canônica, e o seu «Outro», designado enquanto sobra, à margem.

Nessa interpretação, os grupos excluídos são apresentados sem possíveis vínculos históricos, atravessamentos, afetos e sentimentos. E isto acontece a partir de um lugar mantido por uma visão universal, de um sujeito, bem definido e resolvido em sua identidade, e o mundo, de forma horizontalizada e verticalizada, em relação hie-



rárquica. A modernidade- colonialidade, ao produzir e acelerar os apagamentos de diferenças na historiografia, apresenta um projeto prático e palpável, a partir da colonização de nosso subcontinente, pelos corpos indígenas, e que posteriormente faz da escravidão de diferentes povos africanos e afrobrasileiros o seu pilar econômico sistematizado. Esse projeto prático político e econômico de encobrimento do dissidente (Dussel, 1994), e da conquista de espaços e territórios (Sodré, 2002), ao mesmo tempo que tenta despolitizar os vínculos sociais de povos indígenas e negros, pelo propósito da racialização, também destitui dos territórios o seu lugar de agência, pela consciência universalista.

Frente a essa tentativa de sincronização de temporalidades e territórios muito diversas e de uma individualização das relações, existem outras mídias e formas narrativas que se deslocam dessa ubiquidade, isto porque, o solo nacional abriga uma diversidade de realidades históricas e outras definições para o «ser moderno».

Desse modo, com estratégias narrativas que tentam fissurar a colonialidade, a crônica «A gente hoje está no mapa» remonta a história dos moradores do município rural de Barra. A descrição feita pelo jornalista Étore Medeiros oferece uma construção do espaço e da paisagem do lugar, ao afirmar quando esteve em Barra: entre «as enormes cabrieiras de 20, 30m de altura» e as «verdes carnaúbas, espécie de palmeira do semiárido nordestino», o povoado de Barra «dão ricas mostras da resistência da Caatinga». O cenário construído se assemelha com a visualização de uma paisagem do sertão nordestino, porém, como a descrição do ambiente remonta, não é um lugar vazio de agência, mas atravessado pelo cotidiano de quem ali vive. Desse modo, percebemos como a Caatinga e o corpo são paralelos e dialógicos por distintas interpretações,

entre os agenciamentos da paisagem que acomete o cotidiano dos moradores, e como o povoado também modifica e forma o território.



Figura 1: Capim dourado Caatinga/ Tadeus Cardoso morador de Barra e figurante no filme Bacurau



Fonte: Crônica «A gente hoje está no mapa», site Agência Pública

Entendemos que essa construção de uma ambientação e de resistências da população de Barra na crônica de Étore se aproxima de uma tentativa de cingir uma concepção hierárquica e excludente da colonialidade que atribui uma hierarquia para determinados corpos, regiões e formas de vida. Iniciamos com essa reflexão, pois em nossa história nacional ainda somos confrontados com uma visão para cidades do Norte e do Nordeste enquanto vazios temporais, como se fossem territórios apartados,

não-modernos, associados a uma imagem mítica do passado destas regiões, que acabam por afirmar a posição binária da moderna-colonialidade entre humano/não-humano; centro/periferia; natureza/urbano; imparcialidade/parcialidade etc. Desse modo, almejamos um movimento que possa, de algum modo, causar fissuras ao binarismo condicionado pela cultura ocidental, como também aos valores jornalísticos que não suportam a diferença coexistente em seus discursos e construção epistemológica.

Em certa passagem do texto, Étore afirma: «Se na obra de ficção (de Kleber Mendonça) a comunidade do Bacurau corre o risco de sumir, o filme botou a Barra no mapa». O filme do diretor Kleber Mendonça Filho, ao sugerir uma história na qual a comunidade fictícia de Bacurau está travada por disputas cotidianas na insegurança e pelas táticas de resistências da população, é simultâneo à crônica que aponta para a população de Barra ser um município que recobra um pertencimento no espaço e na história nacional. Consideramos esta afirmativa de Étore, porém oferecemos como argumento que Barra sempre existiu no mapa, porém obliterada pela cortina hierárquica da colonialidade, que impõe uma visão turva para certos corpos e espaços e também para os lugares que interessam para serem mapeados.

Nesse sentido, em certo ponto do texto, os moradores José Auri de Azevedo Alves e Tadeus Cardoso recordam a situação do município de Barra em períodos chuvosos, ou como chamam de inverno e seca verde. Durante esse período chuvoso, que auxilia na subsistência de famílias no plantio de alimentos, sobretudo de feijão e milho, também ocorre o alagamento das estradas de terra. A mobilidade torna-se então, um problema, com as estradas interditadas e alagadas. O jornalista Étore retorna a uma matéria de 1978 do jornal Diário de Natal, para afirmar:

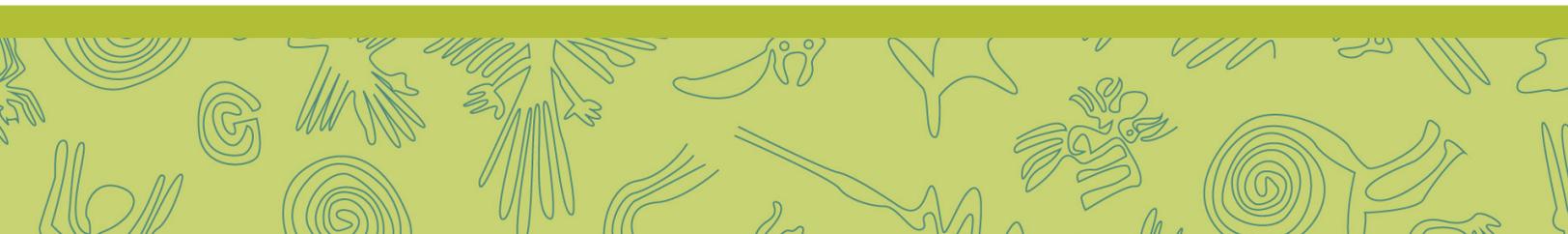
«o asfaltamento entre a Barra e Parelhas estava previsto para aquele ano – mas nunca chegou a acontecer». Revisitar o arquivo do jornal torna-se uma estratégia para perceber como o passado está em ação no presente da população de Barra, e neste caso, também ressignifica as formas de produzir jornalismo que segue pautado pelo discurso moderno-colonial, presentista e atualista através do qual o passado é pacificado e não problemático diante um tempo a ser constantemente acelerado (Jácome, 2020). Dessa forma, é perceptível como a crônica assume outros contornos para o tempo e o espaço, e é, de certa forma, antítese dos discursos jornalísticos presentistas e objetivistas.

No próximo tópico discutiremos e exploraremos com maior fôlego a relação das agências de notícias e a crônica, de modo que possamos acessar os questionamentos que nos movem nesta escrita: Como podemos compreender a crônica sobre o povoado de Barra como lugar vivo que fissa a fronteira colonial do jornalismo?

A ANTÍTESE ESPAÇO-TEMPORAL: A CRÔNICA NA AGÊNCIA DE NOTÍCIAS

De acordo com Pedro Aguiar (2018) as agências de notícias da América Latina participam da geopolítica também com o objetivo de independência informacional, contra as tentativas de controle e colonização no fluxo de informação pautados nos interesses do Norte Global (Aguiar, 2018). Em outras palavras, na concepção moderna e mercadológica, as agências periféricas ainda deveriam prestar contas, e estabelecer acordos com os países “desenvolvidos”, pela precariedade de recursos materiais e organizacionais.

No caso brasileiro, no qual as agências são vinculadas às mídias jornalísticas, essa disposição se relaciona com uma relação espacial



na hierarquização e na acentuação de desigualdades entre estados e regiões, como também nas relações urbanas com as periferias. Isto porque, além da rede de correspondentes das agências do Sul ainda serem pautados pelos interesses de países do Norte Global, também há uma desigualdade interna entre mídias fora do eixo Sul-Sudeste (Aguiar, 2018).

No entanto, no contemporâneo, as agências de jornalismo têm se ampliado com projetos que passam por novas formas de financiamento, sobretudo com a intenção de recobrar uma outra relação com a temporalidade, nas relações geopolíticas e com a história nas narrativas jornalísticas. Em nosso mapeamento inicial para o cenário brasileiro, entre os projetos muito distintos em seus editoriais, interesses e produções, estão a Agência Pública, a Agência Mural das Periferias, Agência Queixadas, Agência de Comunicação Comunitária de Manguinhos, ANF - Agência de Notícias das Favelas e Agência de Reportagem.

A questão econômica das agências são, com certeza, fatores que justificam essa emergência, além do potencial multiplicador (Aguiar, 2016) como estratégias para, por exemplo, ampliar a cobertura midiática das periferias por uma perspectiva “de dentro”, a partir da história dos moradores. Ou seja, marcar uma proposta para as relações com o “local” que fissure os olhares muito externalistas, pacificadores e excludentes da episteme moderna-colonial. No caso da Pública, a crônica de Étore Medeiros parece indicar essa relação política com uma perspectiva localizada como referência para o jornalismo, no qual as vivências no território de Barra, o ambiente e as subjetividades não são obliteradas.

Desse modo, gostaríamos de nos ater ao argumento de Julio Ramos (2008), e sua leitura para o texto da crônica de Martí que apresenta uma

temporalidade e uma espacialidade na experiência. Isto é, na “vivência” de um cronista pelo cotidiano das cidades, e por isso, um corpo que vive em uma temporalidade lenta, que constrói memórias, e que se propõe encarnar o cotidiano, e os lugares, próximo de um sentido para a experiência flâneur de Walter Benjamin. Entretanto, é importante ressaltar que na crônica martiniana, o gesto de flandar pela cidade adquire um peso político e histórico, por uma leitura singular para os significados coloniais da América Latina, ou seja, é uma prática crítica e reflexiva. Assim, a escrita de Martí estaria tentando compreender e formular perguntas diante um presente constantemente lacunar, por isso em sua crônica, e sobretudo no livro “Nuestra América”, há um giro epistemológico e geopolítico, ao tomar a América Latina como o “centro” para narrar a história. Gesto que de certa forma, se aproxima da intenção da crônica de Étore Medeiros, em circunscrever o povoado de Barra enquanto a localização “central” para a sua narrativa. Não à toa, o jornalista escolhe de fato partir do território e de sua vivência com os moradores, e não da narrativa do filme Bacurau. O filme é parte da ficcionalização de sua crônica, e não o lugar de centralidade, porém o longa oferece um lugar para repensarmos dinâmicas geoepistemológicas a partir do mapeamento como alternativa tecnológica para o controle pelas visibilidades sobre os territórios, assim como também um mecanismo para se comprovar uma existência.

Já no início de Bacurau assistimos uma imagem da Terra em movimento, através dos satélites do Google Earth, e a partir daí há um zoom até o nordeste do mapa do Brasil, onde está localizado o município de Barra - e a cidade fictícia Bacurau - até que, o frame acompanha o trajeto de um carro na estrada de terra. Em nosso juízo, o movimento da câmera em zoom reforça um território no mapa nacional brasileiro, ou seja,



uma localização e um povoado que, de fato, existem, porém ainda pouco conhecido politicamente por sua cultura e experiências. Esta seria, então, formas de controle e tentativas de apagamento por relações geopolíticas e ferramentas tecnológicas, como por exemplo, os mapas.

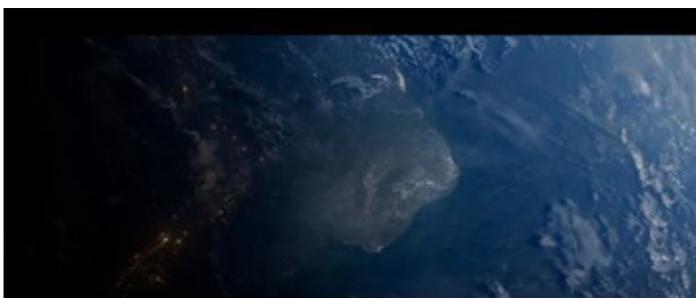


Figura 2: Frame da Terra gravada pelo Google Earth/Zoom até a cidade fictícia Bacurau
Fonte: Reprodução GloboPlay

Desse modo, afirmamos como o território impõe problemas para a epistemologia moderno-colonial, assim como a crônica também recobra um lugar encarnado enquanto produto midiático de uma agência de notícias. No caso da história do

povoado de Barra, em nosso juízo, a crônica e o território oferecem um espaço para se trabalhar também uma reparação histórica, e assim, reforçar uma impronta decolonial. Isto porque a crônica impõe, necessariamente, um recorte político para a presença de uma experiência no cotidiano, e o território é uma forma de corporificar as relações.

Assim, essas identidades indicam complexidades para compreensões ainda ancoradas por uma representação metafísica, como os ideais que uma identidade nacional moderna almeja. Essas ainda são concepções muito estabilizadas e coesas que não aferem esse caráter multiforme ao sujeito, que se expande e se movimenta. No entanto, por mais que a historiografia tente homogeneizar as experiências, o território complexifica e impõe diversos empecilhos ao projeto moderno-colonial. As experiências territoriais quando compreendidas por narrativas que cobram um direito ao tempo, considera os impactos catalisadores deixados pelo projeto e metodologia da colonialidade, refletindo também sobre outras formas e possibilidades de habitar a história.

Nesse sentido, é importante reforçarmos como na história dos países na América Latina, a crônica é forjada na tentativa de assumir uma identidade autônoma diante as ameaças externas e coloniais que também se imprimiam na literatura e na cultura. Para encontrar, de fato, formas de superar os danos da modernização colonial, seria preciso recuperar o que foi perdido, e condensar o disperso (Ramos, 2008). Julio Ramos parte do discurso de um cronista cubano, José Martí, para compreender como a sua crônica retém o medo do progresso e da modernização, e das desigualdades pelas geopolíticas do poder, para lidar com as formas de acessar o passado, entendendo esta temporalidade em sua agência no contemporâneo.

No que tange o texto sobre o povoado de Barra e as estratégias de Étore em relação ao acesso às fontes (arquivos e moradores da região), o passado não é uma temporalidade imóvel, mas um espaço habitável. Assim, a crônica parece surgir em Agência Pública como um problema para a estrutura das agências de notícias, e para as relações externalistas pela figura dos “correspondentes internacionais”. No entanto, é necessário pontuar o trabalho dessas agências como um movimento importante que “disputa” espaços com o saber muito centralizado dos discursos do Norte Global. No Brasil, as agências de notícias atendem a uma rede associada aos conglomerados da imprensa, e continuam a reproduzir relações coloniais-modernas internamente, ao voltarem suas prioridades na distribuição de informação para uma rede no Sudeste-Sul, e sobretudo nas capitais. (Aguiar, 2018, p. 296).

Contudo, Agência Pública, apesar de também ser sediada na capital paulista, demonstra um interesse em tensionar e propor pautas com eixos políticos, e um posicionamento crítico para as desigualdades vivenciadas nos estados nordestinos e nordestinos. Percebemos então, que ao utilizarem como tática as metodologias e estruturas das agências de notícias para o compartilhamento de seus produtos jornalísticos, mobilizam uma restituição histórica diante a tentativa de certos apagamentos pelos valores do jornalismo moderno-colonial, ao fazerem circular outras percepções para a história e a geografia nacional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O movimento inicial que propomos neste artigo é considerar, e partir a nossa análise da crônica “A gente hoje está no mapa”, as formas da colonialidade de forjar a história, as divisões territoriais, as subjetividades e também o jornalismo. Mas, sobretudo, como a crônica enquanto um produto

jornalístico oferece um espaço para percebermos as muitas contradições entre um discurso colonial e pacificado, e uma prática heterogênea. A crônica seria também um lugar que faz emergir a própria contradição das formações nacionais latino-americanas, e as suas relações socioculturais, como aponta Julio Ramos (2008).

Assim, a crônica como produto jornalístico de agências de notícia do Sul sugere uma antítese que problematiza a relação moderno-colonial, por transitar por um espaço-tempo não estanque e fixado no presente. As estratégias narrativas da crônica são, desse modo, relevantes na proposição de uma revisão histórica decolonial. Desse modo, nos aproximamos de Rita Segato por uma tentativa de nos afastarmos do binarismo (Segato, 2012) muito reproduzido no jornalismo. A crônica, então, oferece um ambiente a ser habitado, não necessariamente propondo conexões, ou relações homogêneas entre as dimensões materiais e imateriais. Por outras palavras, ao passo que Étore habita o espaço simbolicamente e compõe em sua escrita as relações com o ambiente, também produz outras interpretações para quem se depara com a história de Barra.

Especialmente a crônica “A gente hoje está no mapa” seria a malha que não necessariamente conecta, mas que faz emergir questões como: 1) as fontes que são mobilizadas, e quais vozes são amplificadas; 2) nos usos estratégicos dos arquivos; 3) na ambientação com a descrição do cenário, e do povoado de Barra. Neste caso, vale pontuar como Étore ainda recorre à relação da natureza de um sertão nordestino semiárido marcado pela exclusivamente seca, porém os próprios moradores entrevistados refutam este cenário, quando descrevem como o município é um lugar de chuva que auxilia no plantio e colheita de alimentos, mas também de precarização pela inundação das estradas neste período pluvial intenso.

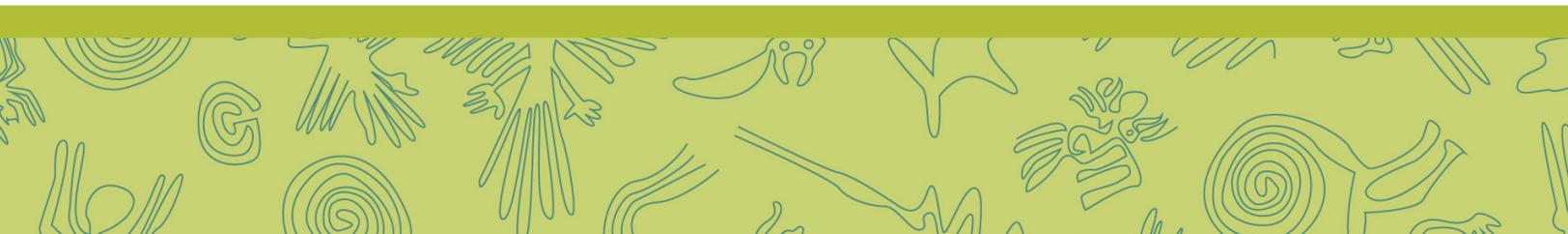


Assim, acreditamos que as perspectivas críticas de Segato (2012) auxilia a refutar o discurso jornalístico binário nas distâncias e hierarquias entre territórios, na suposta não afetação pelo ambiente, a razão e a emoção, na dimensão apartada entre o social e o debate ecológico, e da aceleração do tempo como condição da notícia. Essa percepção

colonial-moderna muito difundida nos discursos jornalísticos atuaria na subjugação e pacificação de tudo que não retorne à sua própria identidade como um fim. Além disso, reforçaria as estabilizações binaristas de temporalidades heterogêneas e experiências territoriais múltiplas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, P. (2016). Agências de notícias, Estados e desenvolvimento: modelos adotados nos países BRICS. *Brazilian Journalism Research*, vol. 12, n. 1.
- (2018). *Agências de Notícias do Sul Global: jornalismo, Estado e circulação da informação nas periferias do sistema-mundo*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: UERJ.
- Carvalho, C. A., Gonçalves, J. S., Carvalho Fonseca, M. G., & Costa, V. S. (2021). Feminismos, colonialidades e violências contra mulheres em suas dimensões comunicacionais. *Revista EcoPós*, 24(1), 139-158.
- Dussel, E. (1994). 1492. El encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural editors.
- Jácome, P. (2020). Narrativas, direito ao tempo e vulnerabilidades. In: Miranda, Cynthia Mara; Sousa, Maíra Evangelista de; Carvalho, Carlos Alberto de; Lage, Leandro Rodrigues. (Org.). *Vulnerabilidades, narrativas, identidades*. 1ed. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG.
- Moraes, F. (2021). Jornalismo, ativismo e sensibilidade hacker: Por uma prática situada que ousa dizer o nome. *Revista Alceu*, v. 21 n. 44.
- Quijano, A. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ramos, J. (2008). *Desencontros da Modernidade na América Latina: Literatura e Política no século XIX*, Editora UFMG.
- Segato, R. (2012). Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES (Online)*, v. 18.
- Sodré, M. (2002). *O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira*. Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia.
- Veiga da Silva, M.; Moraes, F. (2020). Onde está Ruanda no mapa? Decolonialidade, subjetividade e o racismo epistêmico do jornalismo. *Anais... XXIX Encontro Anual da Compós*. Brasília: Compós.



BREVE CURRICULUM NOMINAL

Bárbara Lima é Doctoranda en Comunicación Social en Programa de Pós-graduação em Comunicação Social UFMG, en Línea de Textualidades Midiáticas. Maestría en Comunicación Social a través de misma universidad. Periodista por la PUC MG.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

LIMA, Barbara (2023) *“A GENTE HOJE ESTÁ NO MAPA”: A relação da crônica e o território nas agências de jornalismo*”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 5. Año 5. Pp. 136-148. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

COMUNICACIÓN PÚBLICA DE LA CIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. PERSPECTIVA SOCIAL DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN ALUMNOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Hugo Ignacio Pizarro

Docente e Investigador

Campos de investigación abordados: Comunicación y Educación

Afiliación institucional: Facultad de Ciencias de la Ciencias de
la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba

Correo electrónico personal: Hugo.ignacio.pizarro@unc.edu.ar

Fecha de recepción: 20 de septiembre de 2023

Aceptación final: 28 de noviembre de 2023

RESUMEN

En el marco de los objetivos que presenta la Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia para el presente número, este trabajo da cuenta de la percepción instalada sobre la investigación e innovación científica y tecnológica en la agenda político-social nacional e internacional, tomando el caso de la prestigiosa casa de estudios pionera de la educación superior en Argentina: la Universidad Nacional de Córdoba.

La ciencia y sus aplicaciones tecnológicas constituyen variables de enorme relevancia para la comprensión de las dinámicas sociales, económicas y culturales contemporáneas, por consiguiente, las investigaciones sociales acerca de la ciencia y la tecnología y su comunicación social se convierten en un campo de estudio de creciente desarrollo. Es en el marco de tales perspectivas, que surge la inquietud de plantear: ¿cuál es la percepción sobre la ciencia y la tecnología que tiene el claustro estudiantil ingresante de las distintas Unidades Académicas de la UNC? Ante este interrogante, la investigación ha tenido como propósito conocer la idea/concepción que estudiantes ingresantes a diversas carreras que ofrece la Universidad Nacional de Córdoba tienen acerca de la ciencia y la tecnología; la valoración con respecto a algunos ámbitos de aplicación específicos; el balance global que de ellas se hace; la idea acerca de los campos en los cuales se cree que se enfoca prioritariamente el desarrollo tecnocientífico; las creencias sobre el manejo de la ciencia en el mundo y en el país; el punto de vista acerca de la accesibilidad de la ciencia y la tecnología al público; la imagen de la profesión de investigador en el ámbito local, y la vinculación entre ciencia y tecnología y los medios de comunicación como difusores.

Palabras clave: Comunicación Pública de la ciencia – Educación Superior – UNC - ingresantes.

INCOMING STUDENTS AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF CÓRDOBA AND THEIR SOCIAL PERSPECTIVE OF SCIENCE

ABSTRACT

Within the framework of the objectives presented by the Latin American Magazine in Communication, Education and History for this issue, this work gives an account of the installed perception of scientific and technological research and innovation in the national and international political-social agenda, taking the case of the prestigious pioneering house of higher education in Argentina: the National University of Córdoba.

Science and its technological applications constitute variables of enormous relevance for the understanding of contemporary social, economic and cultural dynamics, therefore, social research on science and technology and their social communication become a growing field of study. development. It is within the framework of such perspectives that the concern arises to ask: what is the perception of science and technology that the incoming student faculty of the different Academic Units of the UNC have? Faced with this question, the purpose of the research has been to know the idea/conception that students entering various careers offered by the National University of Córdoba have about science and technology; the assessment with respect to some specific areas of application; the global balance that is made of them; the idea about the fields in which it is believed that techno-scientific development is primarily focused; beliefs about the management of science in the world and in the country; the point of view about the accessibility of science and technology to the public; the image of the research profession at the local level, and the link between science and technology and the media as disseminators.

Keywords: Public communication of science – Higher Education – UNC – entrants.

ALUNOS INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA E SUA PERSPECTIVA SOCIAL DA CIÊNCIA

SUMÁRIO

No âmbito dos objetivos apresentados pela Revista Latino-Americana de Comunicação, Educação e História para este número, este trabalho dá conta da percepção instalada da pesquisa e inovação científica e tecnológica na agenda político-social nacional e internacional, tomando o caso da prestigiada casa pioneira de ensino superior na Argentina: a Universidade Nacional de Córdoba.

A ciência e as suas aplicações tecnológicas constituem variáveis de enorme relevância para a compreensão das dinâmicas sociais, económicas e culturais contemporâneas, pelo que a investigação

social sobre ciência e tecnologia e a sua comunicação social tornam-se um campo de estudo crescente. É no quadro destas perspectivas que surge a preocupação de perguntar: qual é a percepção da ciência e da tecnologia que têm os docentes ingressantes das diferentes Unidades Académicas da UNC? Diante desta questão, o objetivo da pesquisa foi conhecer a ideia/concepção que os alunos que ingressam nas diversas carreiras oferecidas pela Universidade Nacional de Córdoba têm sobre ciência e tecnologia; a avaliação em relação a algumas áreas específicas de aplicação; o equilíbrio global que deles é feito; a ideia dos campos em que se acredita que o desenvolvimento tecnocientífico está prioritariamente focado; crenças sobre a gestão da ciência no mundo e no país; o ponto de vista sobre a acessibilidade da ciência e da tecnologia ao público; a imagem da profissão de investigação a nível local e a ligação entre a ciência e a tecnologia e os meios de comunicação social como disseminadores.

Palavras-chave: Comunicação pública de ciência – Ensino Superior – UNC – ingresantes.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la percepción pública de la ciencia y la tecnología se ha instalado en un lugar significativo de la agenda político-social de numerosos países, entre los que se incluye a la Argentina, reforzando la necesidad de incorporar estas cuestiones como un elemento central en la elaboración de políticas y estrategias, para alentar el interés y la participación de los actores sociales y alimentar a los organismos públicos responsables del desarrollo del campo. La ciencia y sus aplicaciones tecnológicas constituyen variables de enorme relevancia para la comprensión de las dinámicas sociales, económicas y culturales contemporáneas, por consiguiente, las investigaciones sociales acerca de la ciencia y la tecnología y su comunicación social se convierten en un campo de estudio de creciente desarrollo. Diariamente podemos observar cómo productos, procesos y servicios incorporan innovaciones que hunden sus raíces en los logros de la investigación básica y en su posterior aplicación.

En el marco de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología han emergido varias líneas de trabajo, entre las que se encuentra la relaciona-

da con la percepción pública acerca de la ciencia y la tecnología, que se refiere a la imagen con ellas asociada y a las nociones y expectativas que contienen alguna carga valorativa de cada una de estas dos entidades la ciencia y la tecnología.

El esfuerzo por conocer la percepción de los ciudadanos sobre las actividades de ciencia y tecnología forma parte de una nueva orientación por recolectar y sistematizar información sobre este tipo de actividades, que permite generar insumos para una política pública integral en esta materia. Este interés por acercar la ciencia a sus públicos a partir del conocimiento de sus percepciones se ha desarrollado desde diversos enfoques, pero siempre con la intención de hacer de ellos herramientas de gestión para las políticas públicas de ciencia y tecnología en las que se introduce la perspectiva ciudadana.

Teniendo en cuenta lo antedicho, este trabajo sienta sus bases en la concepción aquí expresada sobre dicha percepción, como así también en una investigación precedente desarrollada por un equipo multidisciplinario de la UNC y sobre el cual se establece como objetivo cono-

cer la visión que poseen los estudiantes ingresantes de diferentes y variadas carreras que se desarrollan en la Universidad Nacional de Córdoba. Dicho objetivo permitió desarrollar la investigación que ha permitido indagar a alumnos ingresantes cuál es su percepción sobre el desarrollo e innovación de la ciencia y la tecnología, sobre los científicos que trabajan en diversos campos y el vínculo entre la ciencia y el desarrollo de un país.

ENCUADRE CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación partimos del concepto de percepción de la ciencia y tecnología propuesto por Carmelo Polino (2007) quien plantea que la percepción está estrechamente relacionada con el proceso de comunicación social y con el impacto de este sobre la formación de conocimientos, actitudes y expectativas de los miembros de la sociedad sobre ciencia y tecnología. El interés manifestado por la ciencia, la valoración que se hace de la misma con sus procesos innovadores y los usos y repercusiones que a ella se asocian están directamente relacionados con la percepción social al igual que el uso y las aplicaciones que haga la población en su vida cotidiana, signada por su grupo socio económico, de edad, de género o de sector (como lo planteamos en este estudio) de la ciencia y tecnología. De esta manera se infiere que toda percepción se enmarca en un contexto cultural.

Esta percepción social de la ciencia se enmarca en un contexto cultural estructurado y construido a partir de la lucha de significados que se establecen a nivel global y local, es decir, las culturas se constituyen como espacios conflictivos en la constitución de identidades sociales de los sujetos y la percepción que los mismos poseen del mundo que los rodea.

En relación con lo anterior, resulta conveniente complementar el concepto de percepción de la ciencia con el de “Cultura científica”, entendida como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social con respecto a la ciencia y tecnología ya sea generada local o globalmente (Polino; 2007). La Cultura Científica se delimita por los aspectos que tienen la ciencia y tecnología en la vida de los sujetos de un lugar determinado. En el marco de esta investigación, se asume la idea de cultura científica como atributo fundamentalmente social, constituido por el complejo conjunto de elementos que hacen parte de la organización social de la cultura y que interactúan dinámicamente con ésta y se expresa en contenidos cognitivos, simbólicos, institucionales, normativos y organizacionales relacionados con la producción y uso científico y tecnológico. En tal sentido, a partir del concepto de la “cultura científica”, se puede plantear como objeto la indagación diferentes aspectos de la dinámica social de la actividad científica, entre ellos: nivel de aplicación de las prácticas científicas y tecnológicas en actividades (instituciones); información relevante a nivel público acerca de cuestiones referidas a la ciencia y la tecnología; grado de desarrollo de la cultura Ciencia, Tecnología y Sociedad a través de la identificación de intereses y la visión crítica del riesgo; la asignación de recursos a la actividad científica; la participación ciudadana en controversias derivadas de la ciencia y la tecnología; actitudes hacia la ciencia y la tecnología vinculadas a la credibilidad de la actividad científico-tecnológica y las evaluaciones entre riesgos/beneficios (Polino, 2007).

Por su parte, Durant y Geoffrey (1987) plantean la necesidad de conocer la percepción de los ciudadanos sobre las actividades de ciencia y tecnología como parte de una nueva orientación por recolectar y sistematizar información sobre

este tipo de actividades, que permite generar insumos para una política pública integral en esta materia. Algunos de los principales factores que motivaron este tipo de estudios están relacionados con la valoración de la población respecto al potencial científico tecnológico nuestro país, la inversión que sobre este sector se realiza y los riesgos que dicho potencial puede tener.

METODOLOGÍA DE TRABAJO EMPLEADA

Para esta investigación se utilizó la encuesta como herramienta de recolección de datos, con el fin de recoger las diferentes opiniones de la población involucrada. En este punto hay que reseñar que la investigación por encuestas consiste en establecer reglas que permitan acceder de forma científica a lo que las personas opinan (León y Montero, 1993). Con esta metodología se presentan diversos interrogantes a un conjunto de individuos, de los que se presume que son representativos de su grupo de referencia, para conocer sus actitudes con respecto al tema o temas objeto de estudio. Cuando las poblaciones que se quieren estudiar tienen un tamaño medio o grande, obtener información de cada uno de los miembros del grupo resulta inviable, tanto por los costos que conlleva un estudio de tales características, como por el tiempo que requiere recabar una cantidad tan importante de información. Por ello, se encuesta a un subgrupo representativo del colectivo que sea el objetivo de este estudio. Es decir, se extrae la información de una parte de ese grupo, lo que se denomina una muestra, y tales resultados se extrapolan al resto de la población.

Teniendo en cuenta lo anterior, y siguiendo la tradición de las encuestas de percepción sobre ciencia y tecnología, este estudio adquiere un carácter demoscópico (sondeo y medición estadística tomada a partir de encuestas

destinadas a conocer parte de la opinión pública). Los datos y categorías relevados con cada cuestionario responden a las unidades de análisis y las variables, respectivamente, propuestos en esta investigación, los cuales permitieron dar respuesta a los objetivos planteados inicialmente. El proceso empírico o acercamiento al objeto de conocimiento se pretende efectuar mediante preguntas cerradas dicotómicas, de opción múltiple y escalas de intensidad.

Para facilitar la creación de una base de datos con la información recolectada, se utilizó la aplicación de Google Drive denominada Google Forms. Esta herramienta permite crear formularios que se adaptan de acuerdo con la necesidad. A medida que se completa cada formulario, la aplicación genera automáticamente una base de datos en Google Sheets (hojas de cálculo) con toda la información recopilada. Una vez generada la base de datos en Google Sheets, se procedió con la elaboración de tablas y gráficos, para un entendimiento visual de los resultados, los cuales luego fueron acompañados de una interpretación propia de lo que esos datos significan. Respecto a las características del cuestionario se estructuró con 24 componentes o preguntas que refieren a datos sociodemográficos de la población en las que se explora su edad, género y otras donde se indaga unidad académica a la que se pertenecen, temas vinculados a conocimientos, actitudes y hábitos con relación a la ciencia y la tecnología, medios mediante los cuales se informan sobre ciencia, imagen y reconocimiento de personas e instituciones destacadas en ciencia.

Para articular el cuestionario, se creyó conveniente elaborarlo en base a una escala tipo Likert (aplicado en la mayoría de las preguntas), en la que el estudiante debe marcar una de las opciones que

se le ofrecen en cada pregunta. Las opciones que se emplearon en esta herramienta fueron: a) Totalmente en desacuerdo, b) En desacuerdo, c) De acuerdo, d) Totalmente de acuerdo, e) No sé // a) Nada, b) Poco, c) Mucho, d) Totalmente, e) No sé // a) Nada interesantes, b) Poco interesantes, c) Muy interesantes, d) No sé // a) Nunca, b) Casi nunca, c) Una o dos veces al año, d) Una vez al mes, e) Dos o más veces en el mes.

Cabe destacar también que los criterios para la elaboración del cuestionario contemplaron indicadores habituales utilizados en encuestas del mismo tenor en el plano internacional¹, combinándolas con otros de interés específico para el ámbito donde se llevó adelante este proyecto de investigación.

Se realizaron en total 506 encuestas, en un formato mixto online y cara a cara, que corresponde a las siguientes unidades académicas: Arquitectura, Artes, Agronomía, Comunicación, Economía, Ciencias Exactas, Ciencias Médicas, Derecho, Famaf, Ciencias Químicas, Psicología, Filosofía, Ciencias Sociales y Odontología. Para facilitar el proceso de tabulación de datos y análisis de estos se tomó como criterio el agrupamiento de las diferentes unidades académicas en tres categorías: Salud (Ciencias Médicas y Odontología) Exactas (Famaf, Exactas, Química y Arquitectura) y Sociales (Psicología, Filosofía, Comunicación, Arte, Derecho, Sociales y Economía). Esto permitió agilizar el análisis y realizar lecturas más generales sin perder el análisis micro de cada unidad.

CARACTERÍSTICAS DE LA ENCUESTA REALIZADA

Entre las actividades realizadas para la cumplimiento de los objetivos de la investigación, se procedió a la realización de encuestas a los distintos actores involucrados. Como ya se mencionó, el instrumento intenta abordar diferentes temáticas que se relacionan con lo planteado en el presente trabajo de investigación. Las dimensiones de análisis son:

1. Auto-percepción de la información y los conocimientos vinculados a la Ciencia y la Tecnología, y sus procesos de desarrollo e innovación.
2. Percepción del desarrollo sobre Ciencia y Tecnología en Argentina y áreas temáticas.
3. Representación acerca de los científicos y características de esta profesión.

La encuesta fue elaborada por el grupo de investigación. Para ello se tuvieron en cuenta antecedentes de encuestas realizadas sobre la temática. Algunas preguntas fueron elaboradas específicamente por el equipo de investigación y el resto proviene de dos fuentes principales, el estudio de Percepciones sobre la Ciencia y la Tecnología en Bogotá del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, año 2009² y la Encuesta a Jóvenes Iberoamericanos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, año 2011³. En algunos casos se incluyeron las preguntas siguiendo la formulación original; en otros casos se trató de adaptaciones. En ambas situaciones se las incluyó tanto por su utilidad teórica res-

1. Tal es el caso de la Encuesta de Percepción Pública de la Ciencia elaborada por la Red Iberoamericana de Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, o la Secretaría Técnica de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECYT) a través de la Primera Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia a mediados de 2003)

2. Percepciones sobre la ciencia y la tecnología en Bogotá / Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología; Sandra Daza Caicedo ... [et al.]. -- Editora Sandra Daza Caicedo. -- Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, 2009.

3. Los estudiantes y la ciencia: encuesta a jóvenes iberoamericanos / compilado por Carmelo Polino. - 1a ed. - Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011.

pecto a los fines del estudio como por la posibilidad de que permitieran comparaciones futuras.

Las preguntas se confeccionaron teniendo en cuenta que sería el alumno quien las respondería y que no serían realizadas por un encuestador. Se eligió, por este motivo, interpelar a los encuestados prestando atención al tono discursivo y al vocabulario empleado, se utilizó por ejemplo el pronombre “vos”.

Luego de cumplimentada la etapa de confección de este instrumento, se procedió a la realización de las encuestas para lo que se tomaron dos meses para esta actividad. Se pudo observar en este proceso de recolección de datos que no se presentaron mayores inconvenientes en la interpretación de las preguntas ni en las opciones que presentaba el cuestionario.

Una vez concluida esta etapa se procedió a realizar el análisis de los datos obtenido, los que serán presentados a continuación en forma gráfica acompañados de una sintética explicación.

LA PERCEPCIÓN DE LOS INGRESANTES SOBRE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. ANÁLISIS DE DATOS

Para comenzar a presenta parte de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas, es preciso mencionar algunos datos socioculturales consultados. En primer lugar, en relación con la franja etaria de los encuestados, el promedio de las edades registradas de los ingresantes fue de 21 años, y van desde los 17 años a los 62. Del total de los encuestados, 163 ingresantes (la gran mayoría) tiene 18 años y le siguen en cantidad edades que van de los 17 a los 20 años. Como punto para destacar es que en FAMAFA asiste la mujer ingresante de mayor

edad, quien con 62 años decidió continuar estudiando después de haber realizado otra carrera previamente que no pudo terminar.

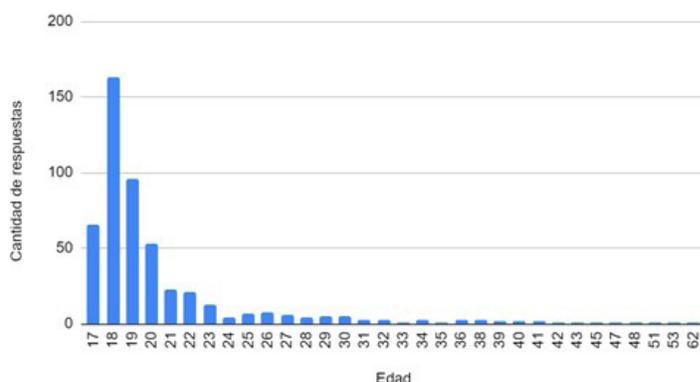


GRAFICO 1: Cantidad de encuestados según su edad

Otro de los datos arrojados por el análisis de las encuestas tiene que ver con el “Género”. El 53% de los encuestados han sido mujeres, un 46% hombres y cerca del 1% se identifican con géneros fluido/no binario, no binario y transgénero. Analizado desde la particularidad, en la mayoría de las facultades pudo observarse la prevalencia de mujeres, representando más de la mitad de las encuestas realizadas, a excepción de las facultades de Derecho y Famaf donde la prevalencia de las respuestas fue proveniente del género masculino.

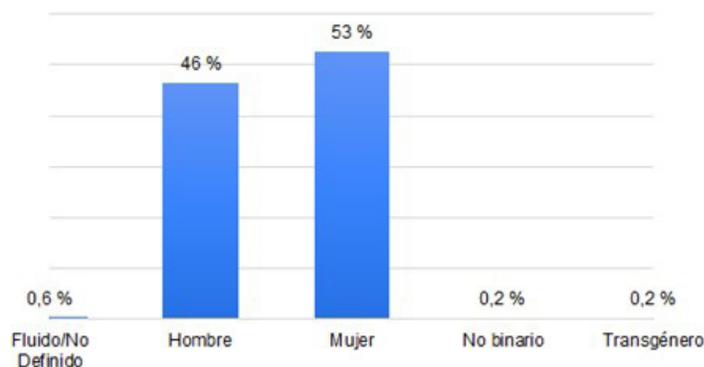


GRAFICO 2: ¿Con qué género te identificas?

Con respecto a la procedencia de los alumnos ingresantes, el 60% de los mismos es oriundo de Córdoba Capital, mientras que un 29% de estudiantes provienen de otras provincias, un 10% de localidades del interior de Córdoba, y solo un 2% de otras nacionalidades.

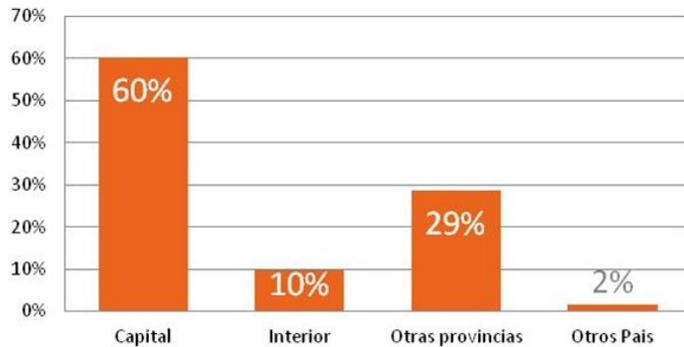


GRAFICO 3: Procedencia de los alumnos

Una de las primeras preguntas vinculadas a la perspectiva de los encuestados en temas de ciencia y tecnología, tenía por objetivo conocer cuál era el bagaje de conocimientos previos con el que llegan los estudiantes tan diversos que ingresan a la formación académica de tan variados campos científicos-tecnológicos. Es así como un alto porcentaje, casi la mitad de los alumnos ingresantes del total encuestado, al momento de asociar la ciencia con alguna palabra, la vincularon con términos muy propios del campo científico, tales como “Investigación” o “Conocimiento”. En menor medida fueron mencionadas algunas palabras como “curiosidad”, “dedicación”, “innovación”, “esfuerzo”, entre otras que quedan representadas en el siguiente gráfico. Cabe destacar que las palabras de mayor tamaño son las más reiteradas por los alumnos, mientras que las menos elegidas son las más pequeñas.



GRAFICO 4: ¿Qué es lo primero que se te viene a la cabeza cuando te nombran la palabra CIENCIA?

Al momento de indagar si los alumnos estaban informados sobre temas vinculados a ciencia, prácticamente la mitad del total de los encuestados respondió que tenían poca información al respecto, mientras que algo más del 40% de los alumnos adujo tener la suficiente información sobre la temática, mientras un 6% dijo conocer mucho y un 3% planteó no conocer nada sobre temas vinculados al ámbito científico.

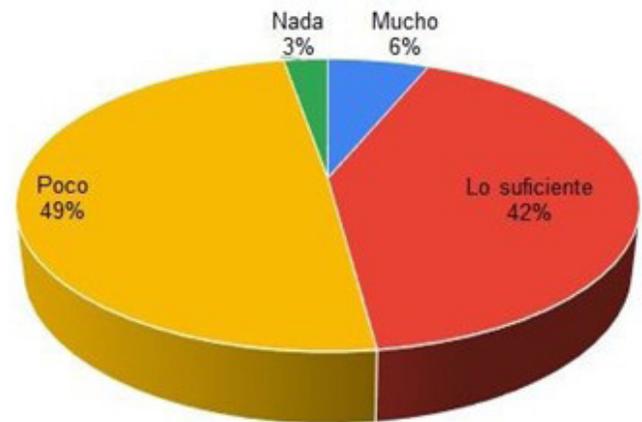


GRAFICO 5: ¿Estás informado sobre temas de ciencia?

Si esta información se desagrega por unidad académica se puede observar que en el caso de FAMAFA, es la facultad que más ingresantes respondieron tener un vasto (mucho) conocimiento sobre temas de ciencia y/o innovación científica, que sumado a la opción “suficiente”, llegan a la mitad de los alumnos encuestados. Por su parte, en el caso de Odontología y Comunicación puede observarse un porcentaje que oscila el 30% y 15% respectivamente los alumnos que han respondido no conocer nada sobre temas vinculados a ciencia.

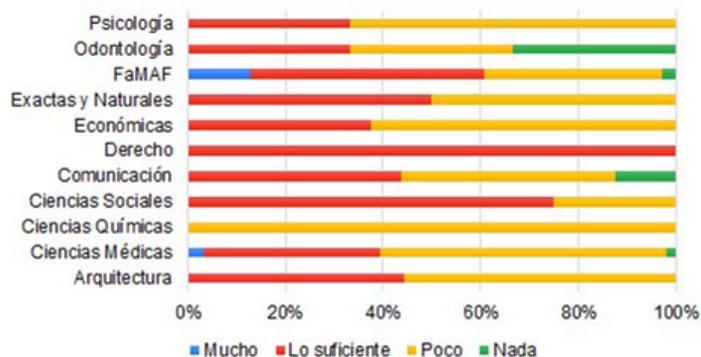


GRAFICO 6: ¿Estás informado sobre temas de ciencia? – Información desglosada

Del total de encuestados que manifestaron estar poco o nada informados sobre temas de innovación científica, un 41% expresó no saber dónde o cómo acceder a temas relacionados con la ciencia, seguidos por un 34% que señalaron no tener una razón específica que justificara su escasa información sobre estas temáticas. El 25% restante expresó que “no despierta su interés” o que “no entiende”, mientras que los que eligieron otros motivos esgrimieron tener poca base de conocimiento de la secundaria o bien por dedicarle poco tiempo, por buscar en internet o desconocer otros medios de comunicación.

Con respecto a este último punto, como puede observarse en el siguiente gráfico, ante la

pregunta ¿A través de qué medios te informas sobre temas de innovación científica y tecnológica?, la mayoría de los encuestados indicó como medio para informarse a Internet, seguido por la opción “Universidad/colegio”, conformando entre ambos un 51% del total de los nombrados. Le siguen en cuanto a porcentajes: entorno personal, televisión y libros con un 14%, 13% y 10% respectivamente. Las revistas de divulgación científica fueron nombradas por el 5% de los encuestados y con el 4% la radio.

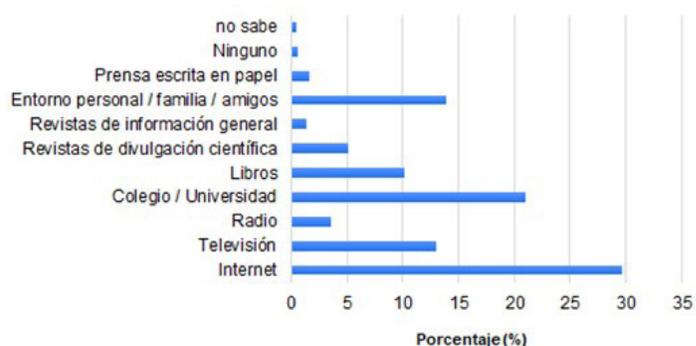


GRAFICO 7: Medios que utilizan los ingresantes para informarse sobre ciencia e innovación científico-tecnológica

Dada la importancia que reviste Internet como medio de consulta o información, el siguiente gráfico muestra cuáles son los hábitos de navegación más frecuentes para informarse sobre ciencia. Se observa que un 48% de los encuestados que utilizan Internet para estar informados, lo realizan a través de redes sociales y canales de video como Youtube. Le siguen diarios digitales nacionales e internacionales y Wikipedia. Luego fueron mencionados los medios especializados en ciencia y tecnología con un 11% y en menor medida blogs y foros junto a podscats/radios con 9 y 4% respectivamente.

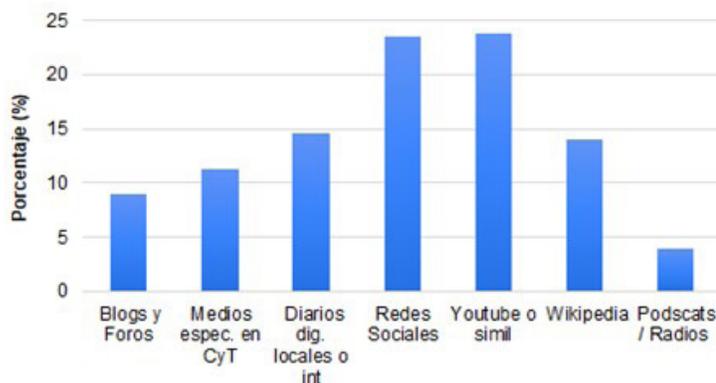


GRAFICO 8: Si usas internet, ¿a través de qué medios te informas?

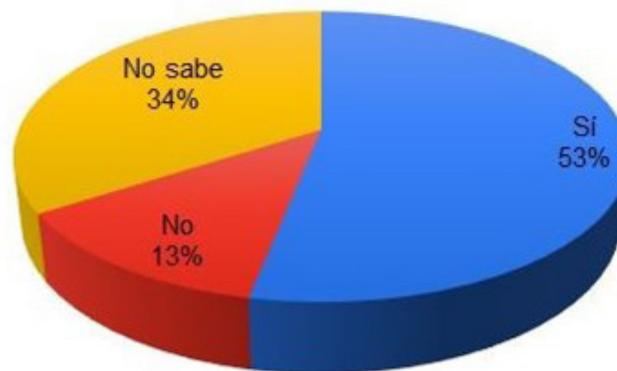


GRAFICO 9: Se investigador/a ¿Es atractivo para los jóvenes?

En relación con la información adquirida sobre temas vinculados al desarrollo científico y tecnológico, se les consultó a los ingresantes de la UNC cómo había sido la formación científica que recibieron en el secundario. Para los estudiantes del grupo “Salud” la mayoría de las opciones escogidas oscilaron entre una evaluación “Media” y “Buena”. En el caso de los estudiantes de Sociales en mayor medida y por debajo los de Exactas, se dio el proceso inverso: tuvo mayor elección la opción “Media”, “Mala” y “Muy Mala”.

Otro de los aspectos que intentó indagar la encuesta es sobre la percepción que tenían los alumnos sobre el Investigador Científico y su trabajo. En el siguiente gráfico puede observarse que, para más de la mitad de los jóvenes encuestados, resulta atractivo ser científico, mientras que un 13% manifestó no sentirse proclive por la labor de los profesionales avocados a la ciencia. Así mismo, casi un tercio de los alumnos respondió no sentirse “deslumbrado” por la labor ejecutada por un científico.

Del porcentaje que respondieron que “ser Científico no es atractivo” para los jóvenes, al preguntarles el motivo, respondieron que “les parece aburrido”; “no despierta interés”; “es mal remunerado”; “porque requiere mucha dedicación, compromiso y responsabilidad”; “porque no se incentiva a la juventud a investigar”; “por falta de difusión”; “porque a los jóvenes les interesa lo rápido, ganar dinero y ser famosos”; “porque resulta lejana a las realidades de los jóvenes”.

Otra de las preguntas estuvo vinculada a poner en consideración de los ingresantes en qué sectores o áreas se destaca Argentina. De la totalidad de encuestados, se observa que la respuesta con mayor recurrencia ha sido “Agricultura y Ganadería”, mientras que la respuesta en la que la Argentina menos se destaca, es el área de “Salud”. Respecto a la opción de la “Investigación o Innovación Científica y Tecnológica”, sólo 15% de los encuestados respondió que se destaca mucho, mientras que más del 50% de los estudiantes aseguró que nuestro país se destaca poco en esta área, un 16,5% no se destaca nada y un 11,5% de los encuestados no supo o no respondió este ítem.

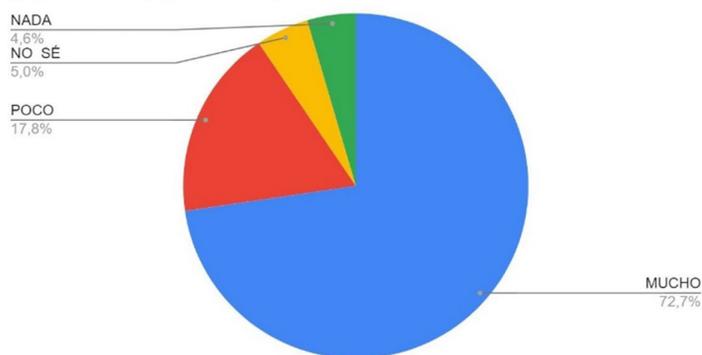


GRAFICO 10: ¿Cuánto se destaca Argentina en "Agricultura y Ganadería"?

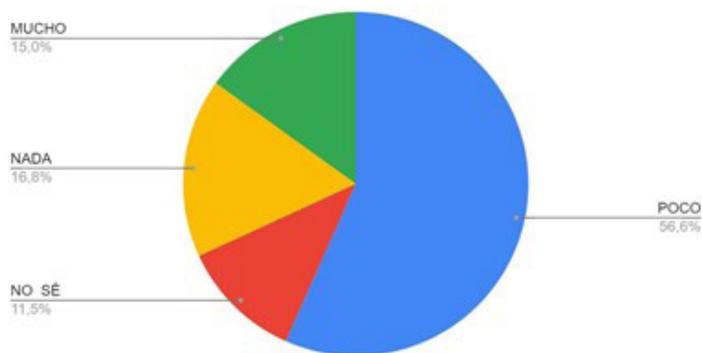


GRAFICO 11: ¿Cuánto se destaca Argentina en "Investigación e innovación científico-tecnológica"?

En relación con la anterior pregunta sobre el interés de los jóvenes por ser científicos, se les preguntó a los ingresantes sobre qué motivación pensaban que puede llevar a un joven a inclinarse o elegir una profesión científica, si dicha elección tiene que ver con la remuneración económica o bien con el prestigio social que dicha profesión puede tener. A nivel general, la mayor parte de los estudiantes (37%) considera que un científico está mal remunerado y una cifra similar de ingresantes aduce desconocer la situación por la que pasa el sector científico. Sólo el 28% de los encuestados consideran que la actividad científica está bien remunerada. Si esta pregunta es agrupada por áreas de conocimiento,

to, en el caso de salud y exactas se puede apreciar un porcentaje más elevado de ingresantes que contestaron que la profesión científica está mal remunerada (un 47% y 41% respectivamente) mientras que menos del 20 % promedio en cada una de estas áreas consideró que el científico está bien remunerado. En el caso del Área Sociales, se dio un número mayor vinculado a desconocer sobre datos relacionados a la remuneración de los investigadores y un número porcentual muy similar entre aquellos que consideran que la profesión está bien rentada y quienes consideran que no lo está.

Por su parte, a nivel general, el reconocimiento social del científico tuvo un alto porcentaje en la opción "escaso" (un 60% del total de los encuestados) y sólo el 30% de los ingresantes reconoce que un científico es un referente social con prestigio. Estas cifras se han mantenido de manera similar en las tres áreas, incrementándose un poco más "el escaso reconocimiento en el área de salud" (76%) que en el resto de estas.

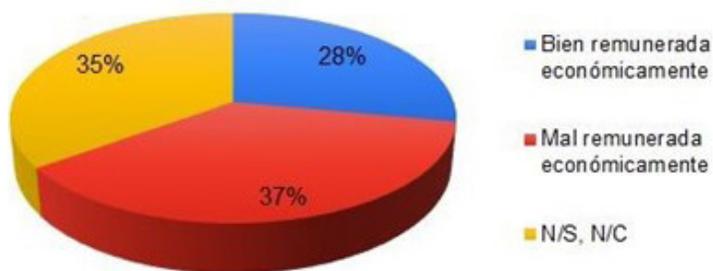


GRAFICO 12: La profesión de investigador científico ¿se encuentra bien remunerada?

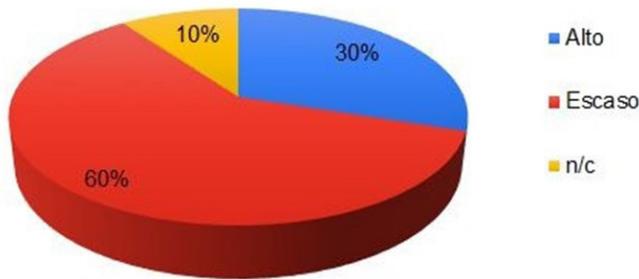


GRAFICO 13: La profesión de investigador científico ¿tiene reconocimiento social?

Ante la pregunta realizada a los ingresantes si consideraban importante que se haga más ciencia y tecnología en Argentina, la respuesta fue significativa: el 96% respondió afirmativamente. Solo un 3% no sabía y 1% respondió que no era importante.

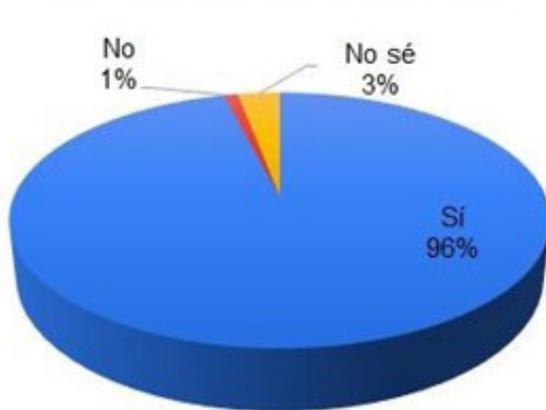


GRAFICO 14: ¿Consideras importante que se haga más ciencia y tecnología en Argentina?

Ante esta afirmación se les consultó por qué consideraban importante que se hiciera ciencia en un país dentro de un abanico de respuestas. A nivel general, del 96% del total de encuestados que afirmó considerar importante que se haga más ciencia en la Argentina, un 30% planteó que es importante pensando en el desarrollo "económico" del país. Un porcentaje similar

planteó que lograr el desarrollo científico implicaría depender menos de otros países. Y, en tercer lugar, en un porcentaje que se aproxima a los dos anteriores (22%) plantea que se aprovecharía mejor los conocimientos y la biodiversidad. Esta situación se observa con características similares en el área de Exactas donde se resalta lo económico, en el área de salud prevalecen esta opción sumada al aprovechamiento de los conocimientos tradicionales y la menor dependencia de otros países en porcentajes similares, mientras que en sociales hay un marcado porcentaje entre la "opción económica" y el logro de una sociedad más equitativa.

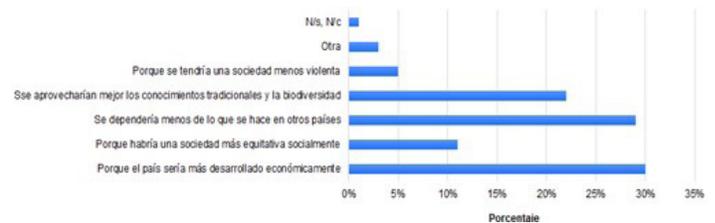


GRAFICO 15: Si responde "Sí" ¿por qué los consideras importante?

Respecto a la opinión sobre el lugar que ocupa la Argentina en materia de investigación e innovación científico-tecnológica, más del 50% de los encuestados respondieron que el desenvolvimiento en nuestro país es intermedio, mientras que casi un cuarto de los encuestados aseguró que nuestro desarrollo en la materia era atrasado.

Cuando se les pidió que opinaran respecto a qué países consideraban que Argentina era "atrasada", la principal respuesta fue a Estados Unidos y algunos países europeos. Solo un 15% de los estudiantes respondieron que Argentina era "adelantada" en materia científica-tecnológica, y al momento de consultarles respecto a quien, la mayoría consideró que al "resto de los países latinoamericanos"

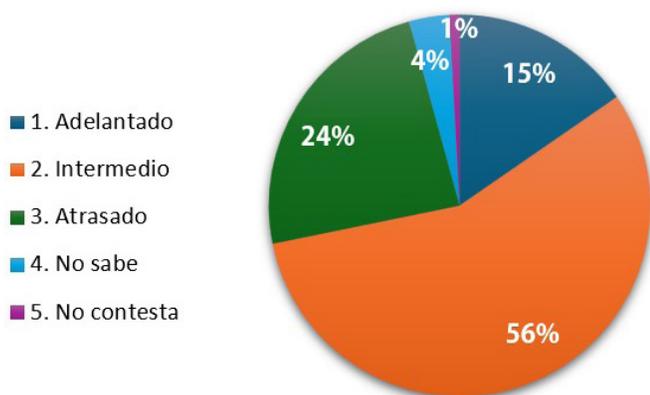


GRAFICO 16: Argentina en relación con la investigación e innovación científica tecnológica

Otro de los puntos de la encuesta estuvo vinculado a conocer si los ingresantes tenían indicios de cuáles eran las principales fuentes de financiamiento de las investigaciones tanto básicas como aplicadas que se desarrollan en nuestro país. Un alto porcentaje del total de estudiantes planteó que el financiamiento proviene principalmente de las Universidades y de fundaciones privadas. Un número escasamente inferior de encuestados considera que la principal fuente de financiación de la ciencia y la tecnología en el país es el Estado (21%). Estos números se repitieron de manera similar, con mínimas particularidades, en cada una de las áreas (Exactas, Salud y Sociales)

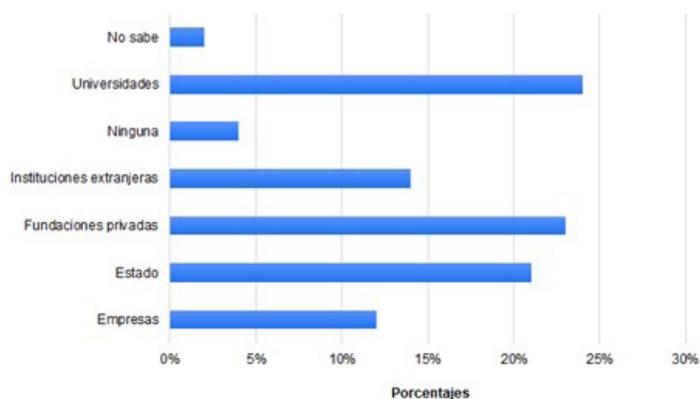


GRAFICO 17: ¿Cuál de los siguientes actores aportan más dinero para la investigación científica y tecnológica en el país?

Al momento de consultarle a los alumnos cuán beneficiosa es la innovación científica tecnológica la gran mayoría de los estudiantes de las diversas unidades académicas consideraron que la ciencia y la tecnología traían aparejados “muchos beneficios” o “Bastantes Beneficios”. Sin embargo, un dato interesante de destacar es el ocurrido dentro del área de Ciencias Exactas, más específicamente en los alumnos de FAMAf, quienes consideraron que, si bien se pueden esperar muchos beneficios, los riesgos que acarrea la manipulación científico-tecnológica también es “demasiada” o “bastante”. Contrariamente para el resto de los estudiantes, aunque en mayor proporción para los pertenecientes al área de salud, plantearon que la innovación científica-tecnológica traen pocos o ningún riesgo, o bien, desconocen si dicho uso puede o no generar riesgo alguno.

Ante la pregunta si los ingresantes conocían algún científico, el 44% del total respondió afirmativamente. De ese porcentaje, que manifestaron conocer algún científico/a relevante de la historia a nivel nacional o internacional, el mayor conocimiento se visualizó en el Área de Exactas y por debajo, una paridad entre las Áreas de Sociales y Salud. Aunque si analizamos por unidad académica se observa mayor conocimiento en Odontología, Ciencias Económicas y FaMAf y un menor conocimiento en facultades como Arquitectura, Derecho y Ciencias Sociales.

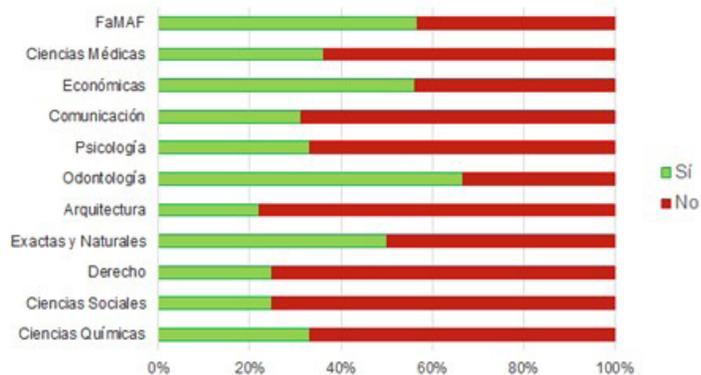


GRAFICO 18: ¿Podrías nombrar algún científico?

Al nombrar a los científicos, pudo observarse que los principales mencionados fueron Einstein, Favalaro y Curie, como se muestra en el siguiente gráfico junto a otros científicos que también fueron considerados por los encuestados.

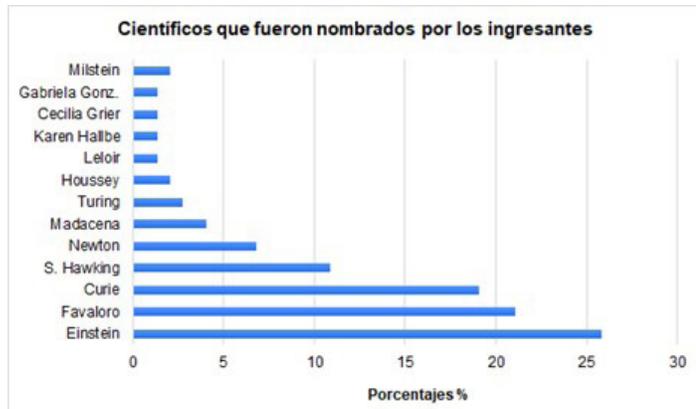


GRAFICO 19: Científicos que fueron nombrados por los ingresantes

En un análisis más exhaustivo pudo verse que sólo un ingresante de FAMAf mencionó a un científico proveniente de las ciencias sociales y fue Pierre Bourdieu. Teniendo en cuenta al género, una de las principales mujeres nombradas con mayor porcentaje fue Marie Curie.

Los premios nóbeles argentinos en ciencia, fueron escasamente nombrados, siendo 4 veces señalado Milstein, 3 Houssay y 2 Leloir. FAMAf y Ciencias Médicas fueron las facultades que más científicos reconocieron.

Una de las últimas preguntas del cuestionario y que se vincula a la anterior tiene que ver con el conocimiento que poseen los ingresantes sobre diversas instituciones nacionales o internacionales que se dedican a la formación/producción científica. Ante esta pregunta, en términos generales, el 55% de los alumnos

adujo no conocer ningún centro de investigación que desarrolle el campo de la ciencia. En un análisis más pormenorizado de las áreas de procedencia de los estudiantes, las respuestas afirmativas respecto al conocimiento de Instituciones Científicas muestran que el área de las Ciencias Exactas ha podido reconocer al menos alguna institución un 60% de los alumnos ingresantes. Así mismo le sigue con un 52% el área de Sociales y en tercer lugar se encuentran las Ciencias de la Salud con un 32% del total de los encuestados que pudo nombrar alguna Institución Científica.

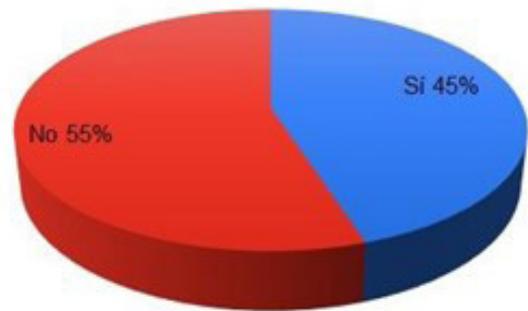


GRAFICO 20: ¿Podrías mencionar el nombre de alguna institución donde se desarrolle investigación en el campo científico y/o tecnológico nacional o internacional?

Del total de respuestas afirmativas (45%) que pudieron reconocer alguna institución vinculada al desarrollo y la innovación científica y tecnológica, poco más de la mitad (51%) mencionó al Conicet como la institución representativa. La segunda institución mencionada, pero con un margen muy inferior respecto a la primera (17%), fue la Organización Europea de Investigación Nuclear (CERN) seguida por el Instituto Balseiro (8%). INTI e INTA fueron las instituciones menos mencionadas, tal como se observa en el siguiente gráfico:

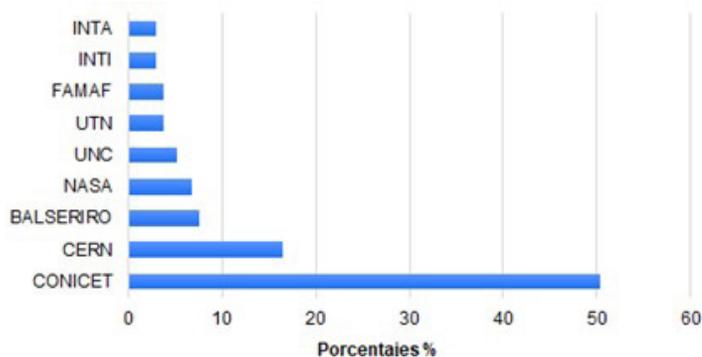


GRAFICO 21: Instituciones científicas nombradas por los ingresantes

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Luego del análisis de las encuestas y de la información que las mismas han arrojado, podemos plantear algunas conclusiones. Se ha podido apreciar que en buena parte de las respuestas obtenidas apuntan a una concepción de ciencia vinculada al campo de las ciencias exactas y naturales. Al analizar cuáles son los referentes científicos o las instituciones relevantes en el campo de la ciencia, la mayor parte de las respuestas apuntaron a reconocer referentes provenientes de las “ciencias duras”.

Otro aspecto a destacar tiene que ver con la escasa o baja formación científica que los encuestados habían recibido durante su formación secundaria, considerándola como insuficiente para enfrentarse al ingreso de la formación superior, aunque cabe destacar dentro de un grupo de respuestas muy puntuales en las que se manifestaba haber obtenido una base de conocimientos científicos considerable en secundarias de orientaciones específicas y concordantes con el campo de estudio escogido en la formación universitaria.

Por otra parte, las encuestas realizadas marcan un mayor acercamiento e interés por temas científicos en estudiantes vinculados a áreas de cien-

cias exactas y de salud que de ciencias sociales.

Más allá de las diferencias anteriores, al momento de referir al reconocimiento social del científico, esta pregunta tuvo un alto porcentaje de opiniones respecto a que el mismo es “escaso” (un 60% del total de los encuestados) y sólo el 30% de los ingresantes reconoce que un científico es un referente social con prestigio. Otro punto en común entre los encuestados fue el referido al interés de los estudiantes sobre determinados temas de ciencia y tecnología, más allá de las particularidades que los encuestados manifestaron con relación al campo de estudio al cual pertenecían.

Respecto a los conocimientos que los alumnos encuestados contaban respecto a los científicos, la ciencia y las instituciones, la mayoría de los estudiantes vinculados al área de las Ciencias Exactas y de la Salud afirmaron conocer al menos una institución científica, siendo la más nombrada Conicet, situación que no se reflejó en la misma proporción con los estudiantes del Área de las Ciencias Sociales. Este escenario se repite al preguntarles sobre científicos argentinos o extranjeros donde prevalece científicos provenientes del área de las ciencias duras. En general, la mayoría de los estudiantes encuestados más allá de su formación, negaron conocer científicos de cualquier nacionalidad. Aquellos que afirmaron hacerlo, más del 70% pertenecen a ciencias exactas.

Aun así, el oficio del científico (más allá de su imagen y concepción de ciencia) es bastante valorado por el grupo de encuestados en términos generales y está relacionado con alto conocimiento técnico, un alto grado de creatividad y curiosidad, una mente abierta que hace uso de modelos matemáticos y razonamientos lógicos. Prima una imagen del científico apasionado por su trabajo. A su trabajo también se lo asocia con avances para la sociedad. Tanto a la ciencia

como a la tecnología se la ve como un causante de grandes beneficios, pero a su vez grandes riesgos, marcando así la importancia de su accionar en la sociedad.

Respecto a los conocimientos que los alumnos encuestados contaban respecto a los científicos, la ciencia y las instituciones, la mayoría de los estudiantes del Área de las Ciencias Exactas y de Salud afirmaron conocer al menos una institución científica, siendo la más nombrada Conicet, situación que no se reflejó en la misma proporción con los estudiantes del área de Sociales. Un escenario similar se repite al preguntarles sobre científicos argentinos o extranjeros, situación en la que prevalecen científicos del área de Exactas y de la Salud.

Estos resultados expuestos someramente, nos permiten pensar a priori que si bien se han podido observar diferencias entre las respuestas

que brindaron los alumnos de las diferentes carreras, propias del ámbito de estudio y de la elección o afinidad con las temáticas que se estudian en cada una de las orientaciones que ofrecen las distintas unidades académicas, lo cierto es que hay una visión general de la ciencia con características generales en una gran mayoría de los casos y sobre todo de la importancia que esta reviste para el desarrollo de un país; la importancia de contar con instituciones científico-tecnológicas que sean “públicas” y que no se limiten a meras oficinas burocráticas, como así también las intenciones que motorizan a un científico a “hacer ciencia”. Obviamente, también cada alumno perteneciente a los distintos centros de formación de la Universidad ha aportado datos particulares a este estudio que lo vuelven rico en cuanto a la diversidad de opiniones en otros aspectos a los antes mencionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. y otros (2005). “Naturaleza de la ciencia y la educación científica para la participación ciudadana”, una revisión crítica, revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, Vol. 2, No. 2, pp. 121-140.
- Calvo Hernando, M. (2003). Divulgación y Periodismo Científico: entre la claridad y la exactitud. México: Dirección General de Divulgación de las Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castellanos, P. (2009). Comunicación Pública de la Ciencia y consumo cultural. La información científica como elemento diferenciador. México: VII Bienal Iberoamericana de la Comunicación. Consultado el 10 de noviembre del 2012 desde <http://www.saladeprensa.org/art918.pdf>
- Lozano, M. (2010). El Nuevo Contrato Social sobre la Ciencia: Retos para la Comunicación de la Ciencia en América Latina. En: Revista electrónica Razón y Palabra Nº 65. Consultado el 2 de noviembre del 2012 desde <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/actual/mlozano.html>
- Massarani, L. (2005). Los desafíos de la comunicación de la ciencia en Latinoamérica. En: Valdivieso, R. (Comp.) Guía de divulgación científica (pp. 4-6). Venezuela: SciDev.net. Mc Quail, Denis (1991) Introducción a la teoría de la comunicación de masas. FCG, Lisboa.
- Miller, J. (1999). Percepciones del Público ante la Ciencia y la Tecnología. Estudio comparativo de la Unión Europea, Estados Unidos, Japón y Canadá. Fundación BBV, Bilbao, España. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI (2003), Encuesta de Percepción Pública de la Ciencia. Red Iberoamericana de Ciencia y Tecnología.
- Lozano, M. (2010). El Nuevo Contrato Social sobre la Ciencia: Retos para la Comunicación de la Ciencia en América Latina. En: Revista electrónica Razón y Palabra Nº 65. Consultado el 2 de

marzo del 2018 desde <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/actual/mlozano.html>

- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva – MINCYT (2015) “Cuarta Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia. La evolución de la percepción pública de la ciencia y la tecnología en la Argentina, 2003-2015”
- Pizarro, H.(2017); González, N.; Ramunda, S.; Nieva, M. L. Suenan a Ciencia y Tecnología. Propuesta inclusiva de comunicación pública de las ciencias. Argentina. Ciudad de Buenos Aires. 2017 Libro. Artículo Completo. Congreso. XV Congreso Conexiones Red Pop 2017 Libro de Memorias. Red Popularización de la Ciencia y la Tecnología y Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación
- Polino, C. (2007). “Valoración de los científicos y de la ciencia como profesión. Visiones comparativas de argentinos y españoles”, en Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología en España – 2006, Madrid, Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT).
- (2003) “Percepção pública da ciência e desenvolvimento científico local”, ComCiência, Julio. En línea: <http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura19.shtml>. [Consultado el 18 de agosto del 2019]
- Quintana, C. (1996). Elementos de inferencia estadística. (2ª ed.). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- RICYT (2010). Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología. Consultado el 20 de noviembre de 2012 desde <http://www.ricyt.org/>
- Secretaría Técnica de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECYT) (2003). Primera Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia. Argentina. Secretaría Técnica de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECYT) (2007) Segunda Encuesta Nacional La percepción de los argentinos sobre la investigación científica en el país. Argentina.
- Torres, A. (2005). “Representaciones sociales de ciencia y tecnología, en el Proyecto de investigación Cultura científica y tecnológica”. España: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Hugo Ignacio Pizarro es Doctor en Ciencia Política, Licenciado en Comunicación Social, Profesor Universitario en Comunicación y Locutor Nacional. Es profesor auxiliar en la Cátedra de Historia Social Contemporánea de la Facultad de Ciencia de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Es director de Programa y Proyecto de investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales, como así también ha publicado artículos en diferentes revistas académicas. Ha publicado libros sobre temáticas vinculadas al campo de la Comunicación, Educación e Historia.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

PIZARRO, Hugo Ignacio (2023) “Comunicación Pública de la Ciencia en Educación Superior. Perspectiva social de la ciencia y la tecnología en alumnos ingresantes a la Universidad Nacional de Córdoba”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 5. Año 5. Pp. 149-165. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

“NUEVOS SIGNIFICADOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE ACEPCIONES QUE VINCULAN EL CARÁCTER HUMANIZANTE Y ASEQUIBLE DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL”

Alicia González

Docente

Afiliación institucional: Presidente Consejo Profesional de Ciencias de la Educación La Rioja - Argentina

Campos de investigación abordados: Educación y Comunicación
Correo electrónico personal: agonzalezruiz1106@gmail.com

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2023

Aceptación final: 23 de octubre de 2023

RESUMEN

El presente artículo intenta rehabilitar el oficio docente en el nuevo escenario digital y presencial (bimodal) planteado por las contingencias que vivimos en una situación de emergencia sanitaria mundial, COVID 19. La situación ha llevado a los docentes a pensar en la necesidad de concientizarse sobre el cambio de escenario, reconocer que la enseñanza y el aprendizaje han cambiado, razones por las cuales los docentes se sienten corriendo desesperados en la búsqueda de nuevas alternativas que les permitan recuperar su seguridad en la función de enseñar, a pesar de reconocer que a menudo se perdió el rumbo epistemológico en la clase. Asimismo, la necesidad imperiosa de atender las situaciones involucradas con lo emocional para procurar un ambiente de aprendizaje sano.

Palabras clave: Alcances nuevos - prácticas pedagógicas - condición humanizante -tecnología digital.

NEW MEANINGS IN PEDAGOGICAL PRACTICES FROM MEANINGS THAT JOIN THE HUMANIZING AND AFFORDABLE NATURE OF DIGITAL TECHNOLOGY

ABSTRACT:

This article attempts to rehabilitate the teaching profession in the new digital and in-person (bimodal) scenario posed by the contingencies that we are experiencing in a global health emergency situation, COVID 19. The situation has led teachers to think about the need to raise awareness about the change of scenario, recognizing that teaching and learning have changed, reasons why teachers feel running desperately in search of new alternatives that allow them to regain their security in the

function of teaching, despite recognizing that they often The epistemological direction was lost in the class. Likewise, the imperative need to address situations involving emotions to ensure a healthy learning environment.

Keywords: New ranges – pedagogical practices – humanizing conditions – digital technology.

“Novos sentidos nas práticas pedagógicas a partir de sentidos que vinculam a natureza humanizadora e acessível da tecnologia digital”

SUMÁRIO:

Este artigo tenta reabilitar a profissão docente no novo cenário digital e presencial (bimodal) colocado pelas contingências que vivemos numa situação de emergência sanitária global, COVID 19. A situação levou os professores a pensar na necessidade de aumentar consciência sobre a mudança de cenário, reconhecendo que o ensino e a aprendizagem mudaram, motivos pelos quais os professores se sentem correndo desesperadamente em busca de novas alternativas que lhes permitam recuperar a segurança na função de ensinar, apesar de reconhecerem que muitas vezes o rumo epistemológico se perdeu em a classe. Da mesma forma, a necessidade imperiosa de abordar situações que envolvem emoções para garantir um ambiente de aprendizagem saudável

Palavras-chave: Novos escopos – práticas pedagógicas – condicao humanizadora – tecnologia digital.

INTRODUCCIÓN

Las tareas docentes habitualmente se ven retadas a desarrollarse como prácticas sustentadas por la reflexión y creación continua. En el nuevo escenario planteado por la aparición violenta y extemporánea del COVID – 19, la actividad docente se relacionó y todavía hoy articula directamente con el uso pedagógico de las tecnologías digitales, asimismo con la creatividad para resolver los desafíos que la situación ha presentado, el desarrollo de estrategias que impulsen una nueva relación docente con el conocimiento, la apropiación por parte de los estudiantes de nuevas capacidades relacionadas con lo socio – emocional y el replanteamiento del uso de las tecnologías digitales con un carácter humanizante.

La expresión de Guyot (1999), ilumina las expresiones vertidas anteriormente: “La situación

histórica de la práctica docente. Lo que acontece en el mundo, la sociedad y la cultura en tiempos y lugar que a cada uno le toca vivir, constituye la condición de posibilidad más fuerte para la práctica docente” (p. 10).

Sin duda la irrupción de pantallas varias, aplicaciones, mensajería como Whatsapp permitieron la desestructuración de paradigmas y prácticas obsoletas instaladas en el sistema educativo. La docencia en esta circunstancia digital debe desmenuzarse, debatir los elementos que estructuran el currículo escolar: el tiempo, los espacios, la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos, la evaluación. ¿Cuáles son los sentidos que les debemos otorgar a ellos? ¿Cuáles son los retos a superar para responder con los preceptos de la enseñanza poderosa, la didáctica en vivo a los di-

ferentes ejes que organizan el currículo escolar? En este trabajo reflexionamos sobre lo antes expresado intentando brindar sugerencias al presente de nuestras aulas bimodales: presenciales y virtuales que posibiliten a todos igualdad de posibilidades desde la heterogeneidad.

DESARROLLO

Anticipación de sentido: las prácticas de enseñanza vigorosas, reinventadas y mediadas por tecnología digital con rasgos de respeto por la salud emocional, el intercambio personal entre pares: la humanización de la enseñanza.

Tener la valentía y el compromiso de reflexionar, preocuparse, prestar atención, a situaciones que nos exigen actuar con una nueva mirada autocrítica ante el debilitamiento del ciclo de la “Galaxia de Gutenberg”¹, es un reto perdurable. Las aceleradas transformaciones climáticas, tecnológicas, y poblacional del siglo XXI, indudablemente, están reconfigurando un inédito orden social, político y económico en el mundo entero. No podemos desconocer que vivimos una época en la que la población, tanto en países desarrollados como los que están en vías de desarrollo, consume las redes sociales y expone elevadas cantidades de información personal, que gira alrededor de sus hábitos, gustos e intereses.

Ante el escenario planteado se puede afirmar que los sistemas educativos no están preparados para proveer a los estudiantes con las habilidades necesarias y así desempeñarse con éxito en la era de la información y el conocimiento que transitamos.

La docencia en la era digital requiere debatir, desmenuzar, investigar y estudiar, sentir que

todo está por crearse e idearse.

De lo antes expuesto, resulta fundamental interrogarnos acerca de ¿Qué debíamos enseñar? ¿Cómo? y ¿Cuál es el nuevo sentido que tiene el aprendizaje?

En respuesta al primer interrogante, se cita las expresiones de Ford, Nakagawa (2015), “Para prosperar en el siglo XXI, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades para las interacciones humanas como la comunicación, la negociación y la colaboración; creatividad; resolución de problemas, pensamiento crítico y analítico”. Evidentemente se necesita incluir planes de estudio actualizados, nuevas formas de aprendizaje y reconstruir las prácticas docentes, para ello resulta vital articular la investigación como actividad y capacidad, constituyéndose la misma en una exigencia docente vinculada al buen desempeño y a una práctica activa, se pretende que el docente revitalice esa capacidad de asombro de lo que ocurre en el aula, de tener un espíritu indagador y sensible, que sienta insatisfacción frente a su labor educadora diaria, que escuche la voz colectiva de los estudiantes, sus dificultades en el aula, en la institución educativa y en su comunidad e identifique lo que debe cambiar: el bajo rendimiento de sus alumnos, estrategias de enseñanza homogéneas y conductista, indiferencia de la familia, entre otros.

Maggio (2012), propone: inventar la propuesta de enseñanza, mencionando “A la enseñanza poderosa, uno de sus rasgos la construcción de una propuesta que de por sí era original y escapaba a los sesgos de la didáctica clásica buscando alternativas sorprendentes y riesgosas, creadas por el docente como autor, que fueran también más allá de las orientaciones de las perspectivas pedagógicas innovadoras” (p. 10)

1. Evolución histórica de las tecnologías, entre las que el desarrollo de la imprenta es considerada fundamental. Marshall McLuhan

Cabe señalar que en lo concerniente al; ¿Cómo? no se trata solo de pensar al educador desde un nuevo posicionamiento didáctico, pero sí de pulir, retocar el rol docente bajo una relación diferente con el conocimiento. O sea, establecer una conexión distinta respecto a la que tradicionalmente mantenía, realizar un conjunto de prácticas pedagógicas que promuevan un vínculo no enciclopédico con el conocimiento. De donde se infiere que el reto está en la capacidad de fraccionar, renovar conocimientos bajo nuevas combinaciones, configuraciones y vías. Se trata de una resignificación de lo que implica ofrecer y recibir educación.

En relación a la tercera pregunta: ¿Cuál es el nuevo sentido que tiene el aprendizaje? sostenemos que se debe estimular la capacidad de construcción de conocimiento, Cress y Kimmerle (2008) expresan “Como el proceso de aprendizaje individual y la construcción colaborativa de saberes que surge de las negociaciones y tensiones que existen al confrontar los sistemas cognitivos del sujeto con diversas comunidades”.

Estas como otras destrezas metacognitivas, tales como: creatividad, capacidad de resolución de problemas, trabajo en equipo, se desarrollan dentro y fuera del escenario escolar, y son necesarias para conducirse en un contexto de creciente complejidad.

En este mundo confuso y urgente, la educación debe proveer a los estudiantes capacidades como la resiliencia, motivación, pensamiento flexible y habilidad de aprender. “El aprendizaje se percibe como un proceso flexible, abierto y colaborativo que tiene lugar en todas partes y que se enriquece con la tecnología digital” (Estrategia de la ciudad de Helsinki, 2017 - 21).

Definitivamente el rol docente entra en un proceso de transformación centrado fundamentalmente en la relación que establece con el cono-

cimiento, mediado por la tecnología, en palabras de Cobo (2016), “El docente tiene que discriminar el ruido de la señal, lo que es importante de lo que es basura. La metáfora podría ser la del sherpa, ellos te acompañan, te dan orientaciones, si no sigues su camino te puedes caer por un barranco, pero al final del día, la trayectoria la terminas haciendo tú”.

DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DESDE LA VIRTUALIDAD

“La digitalización ofrece nuevas posibilidades para personalizar e individualizar las rutas de aprendizaje, fomentando el aprendizaje adaptativo que promueve el potencial de todos”. Mateo Díaz, Changa (2020).

Un fenómeno de corte biológico, como el COVID 19, logró impactar en todos los escenarios sociales de un modo jamás imaginado. De pronto el aislamiento obligatorio nos obligó a replegarnos y fue urgente continuar educando con herramientas digitales como único medio. El desafío comenzó en la hora cero, y hoy, tiempo más tarde, es obligación moral, profesional y de Estado, ocuparnos de lo importante. Lo cierto, es que, en este marco, la enseñanza dejó de representar la zona de influencia docente para convertirse en una zona de incertidumbre y preocupación que aún intenta enfrentar el desafío de reconquistar el espacio vivido como perdido, donde la realidad nos recuerda día a día la primacía de la humanidad de la tarea, con lo cual recobra centralidad el lugar de la persona, su ser, su estar, sus emociones, su cuidado, sus ritmos de aprendizaje, y la importancia de ello a la hora de enseñar y de aprender. El desafío mayor de reconquistar y resignificar el territorio desde un plano eminentemente virtual implica una profunda transformación del rol docente que intenta convertir la tecnología en una herramienta pedagógica y no pensarla con una

dependencia total o complementaria, como lo afirma Mateo Díaz, Changa (2020)

“Tradicionalmente la Tecnología ha sido un facilitador de la educación. De repente, la educación depende enteramente de la Tecnología”. En tal sentido el reto consiste en un análisis minucioso de su aplicación y de las habilidades que fomenta para evitar aumentar, en lugar de disminuir la desigualdad en los aprendizajes. “En América Latina y el Caribe, el COVID-19 ha empujado a millones de familias a la pobreza, sin ayuda, muchos padres no tendrán más remedio que sacrificar la educación de sus hijos. ¿No es demasiado tarde para construir sistemas educativos mejores, más resilientes e inclusivos?” Aasen (2020).

Como herramienta pedagógica permitirá llegar, hacer, promover, proyectar, crear, innovar con los alumnos desde la búsqueda de un sentido de sí mismo, de los demás y del mundo que nos rodea; y desde tales consideraciones aportar significativamente a la mejora. Ello no será posible sin desarrollar una pedagogía del encuentro virtual que posibilite la interacción, la innovación, el conocimiento, la investigación, desde un plano personal de un sujeto emocional y afectivo, situado en el aquí y ahora que lo interpela y desafía a continuar. En palabras de Maggio (2013), es la hora de la “originalidad en tiempo presente”, tendiendo puentes invisibles entre un formato totalmente virtual y otro combinado, articulados con acceso abierto en el tiempo, el espacio y la interacción. Es la hora del docente como constructor y arquitecto de nuevas configuraciones didácticas digitales y/o combinadas. Por lo tanto, volver a mirar y pensar los elementos de la planificación implicará volver a la pregunta inicial de ¿A quién enseñar?, recuperando ese lugar de protagonismo en las prácticas; ¿Desde qué contexto y condiciones?, considerando situaciones específicas de la esce-

na personal; todo ello con el objetivo de insistir en la generación de aprendizajes autoregulados e inclusivos, olvidando la dependencia del docente. Y desde estas condiciones, se deberá tener en cuenta la brecha digital, no sólo en el sentido de acceso a las tecnologías, sino en cómo docentes y alumnos se involucran con ellas de modo creativo y crítico a la hora de enseñar y aprender, lo cual también implicará un modo de garantizar justicia educativa en los procesos.

Más aun consideramos que cada institución escolar necesita generar estrategias para apoyar a los estudiantes que no tienen acceso a la tecnología online. El acceso es un problema, no solo para aquellos sin equipos o acceso a Internet, pero lo es también para aquellas personas con discapacidades, como la sordera o pérdida de la visión.

En otro orden, el análisis, la mirada reflexiva e indagativa acerca de los procesos y prácticas pedagógicas que se producen en la clase virtual, propiciando la indagación del antes y después, constituirá el lugar de encuentro desde dónde evidenciar o visibilizar problemáticas recurrentes y logros para orientar la mejora en la calidad de la enseñanza, de los aprendizajes y en la generación de conocimiento sobre una realidad que con efecto sorpresa irrumpió en nuestras prácticas. La frase de Serrés (2017) según la cual “Todo está por hacerse e inventarse”, nos invita e interpela al aprovechamiento del tiempo extraordinario que vivimos en el desarrollo histórico, para generar nuevas preguntas, nuevas respuestas y conocimientos que, además de narrar las nuevas escenas educativas y sus prácticas pedagógicas, nos orienten en procesos de mejora y superación propiciando condiciones para “reinventar el placer”, Berardi (2020) por enseñar y por aprender desde la virtualidad como herramienta pedagógica. “Y nos sostiene sabernos herederos de la búsqueda como modo

de pensamiento. De la búsqueda de coherencia a la hora de enseñar, de la búsqueda de relevancia a la hora de investigar”. Maggio (2015). Por lo que, la adaptación al cambio, a lo nuevo deberá ser la consigna del trabajo pedagógico para pensar siempre en escenarios posibles, en modos de intervención basados en la búsqueda e investigación constante como base de un trabajo profesional que lejos de negar las utopías, intente hacerlas realidad.

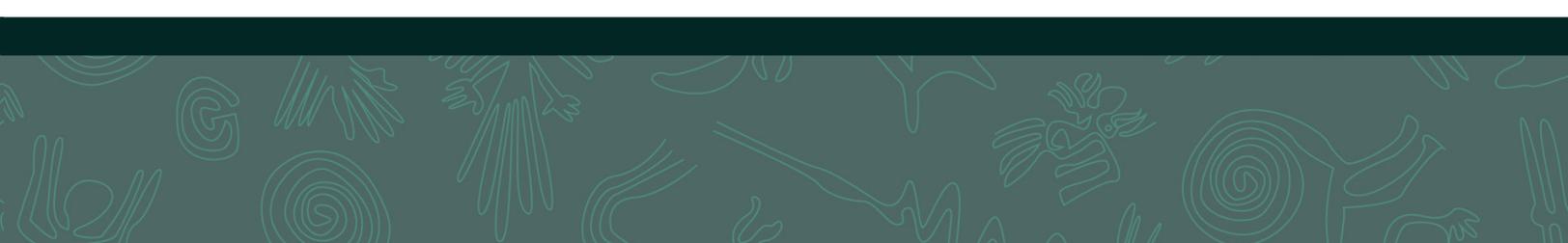
“Para aquellos sin computadoras, sin internet o incluso sin un lugar para estudiar, aprender desde casa se ha convertido en un desafío abrumador” Aasen, B. (2020), por lo cual será cuestión de pensar los sentidos de la educación y analizar cuáles son los elementos o características de la virtualidad que debemos conservar en un futuro no muy lejano sobre todo teniendo en cuenta el desarrollo y humanización de prácticas digitales inclusivas.

CONCLUSIONES

Recapitulando lo desarrollado en el cuerpo del presente trabajo cuya tesis de trabajo afirma que las prácticas de enseñanza deben ser vigorosas, reinventadas y mediadas por tecnología digital con rasgos de respeto por la salud emocional, el intercambio personal entre pares: la humanización de la enseñanza.

Como consecuencia de lo desarrollado ratificamos la tesis de trabajo:

- La docencia en la era digital debe debatir, desmenuzar, investigar, crear y estudiar para producir un proceso de enseñanza empoderado capaz de brindar a los alumnos las habilidades necesarias para el siglo XXI, el “aprender a aprender”, crecer y lograr mejores niveles de bienestar en sus vidas.
- El docente debe revitalizar la capacidad de asombro de lo que sucede en el aula, sentir insatisfacción en lo que hace diariamente, tener un espíritu investigador y reflexivo permanente y así desarrollar una “didáctica en vivo”, “una enseñanza poderosa”. Maggio (2018).
- El docente debe tener la capacidad de establecer una nueva relación con el conocimiento, nuevas configuraciones, combinaciones, vías, la traducción de las estrategias pedagógicas desde la presencialidad a la educación remota.
- Profunda transformación del rol docente, pensando en la tecnología como una herramienta pedagógica.
- La promoción de un aprendizaje flexible, abierto y colaborativo, enriquecido por la tecnología digital.
- En la educación a distancia juega un papel central la creación de vínculos estudiante – docente, empatía, construcción de confianza para trabajar en equipo, tener la capacidad de combinar lo cognitivo con lo socio emocional.
- La educación online es una opción, sí, pero la interacción social es fundamental.
- Tecnología en la educación orientada a aquellos aspectos que colaboren a humanizar los procesos.
- La humanización de la tarea docente a través de la recuperación del lugar de la persona del estudiante, su ser, sus emociones, su cuidado, sus ritmos de aprendizaje.
- Las instituciones educativas enclavadas en áreas con población desfavorecida económica y culturalmente adoptan como solución encuentros asincrónicos, como e – mail, whatsapp, mensajería, ya que estos medios necesitan menos banda ancha.
- Necesitamos ser conscientes que también debemos encontrar formas para servir aquellos estudiantes que tienen dificultades legítimas para estudiar online.
- Es hora de repensar la educación, ¿será la didáctica digital o blended la que deberemos comenzar a trenzar?



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aasen. (2020). Tecnología: lo que puede y no puede hacer por la educación. BID.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Editorial Anagrama, S. A. file:///E:/Documents/DEBATES%20DIDACTICOS%202020%20UNSE/The%20Game%20-%20Alessandro%20Baricco%20(1).pdf
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global. Traficantes de sueños mapas*. file:///E:/Documents/DEBATES%20DIDACTICOS%202020%20UNSE/La%20f%C3%A1brica%20de%20la%20infelicidad-TdS%20(1).pdf
- Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Galaxia Gutenberg
- Cress; Kimmerle. (2008). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Cristóbal Cobo. (2016). *La Innovación Pendiente*. Zonalibro S. A.
- Fenstermacher, G. (1999). *Un concepto de enseñanza*. Amorrortu editores.
- Ford; Nakagawa. (2015). Tecnología: lo que puede y no puede hacer por la educación. BID.
- Guyot, V. Marincevic, J. & Luppi, A. (1992). *Poder saber la educación*. Lugar Editoria. <https://es.scribd.com/document/423443897/11-Guyot-Poder-Saber-LaEducacion>
- Jackson, P. (2007). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu editores.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contenidos*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (s f). Reflexiones epistemológicas en torno al conocimiento didáctico. *Praxis Educativa*. 59 – 66.
- Mateo Díaz, M. Changa, L. (2020). *Tecnología: Lo que puede y no puede hacer por la educación*. Banco Interamericano de Desarrollo.

BREVE CURRÍCULUM NOMINAL

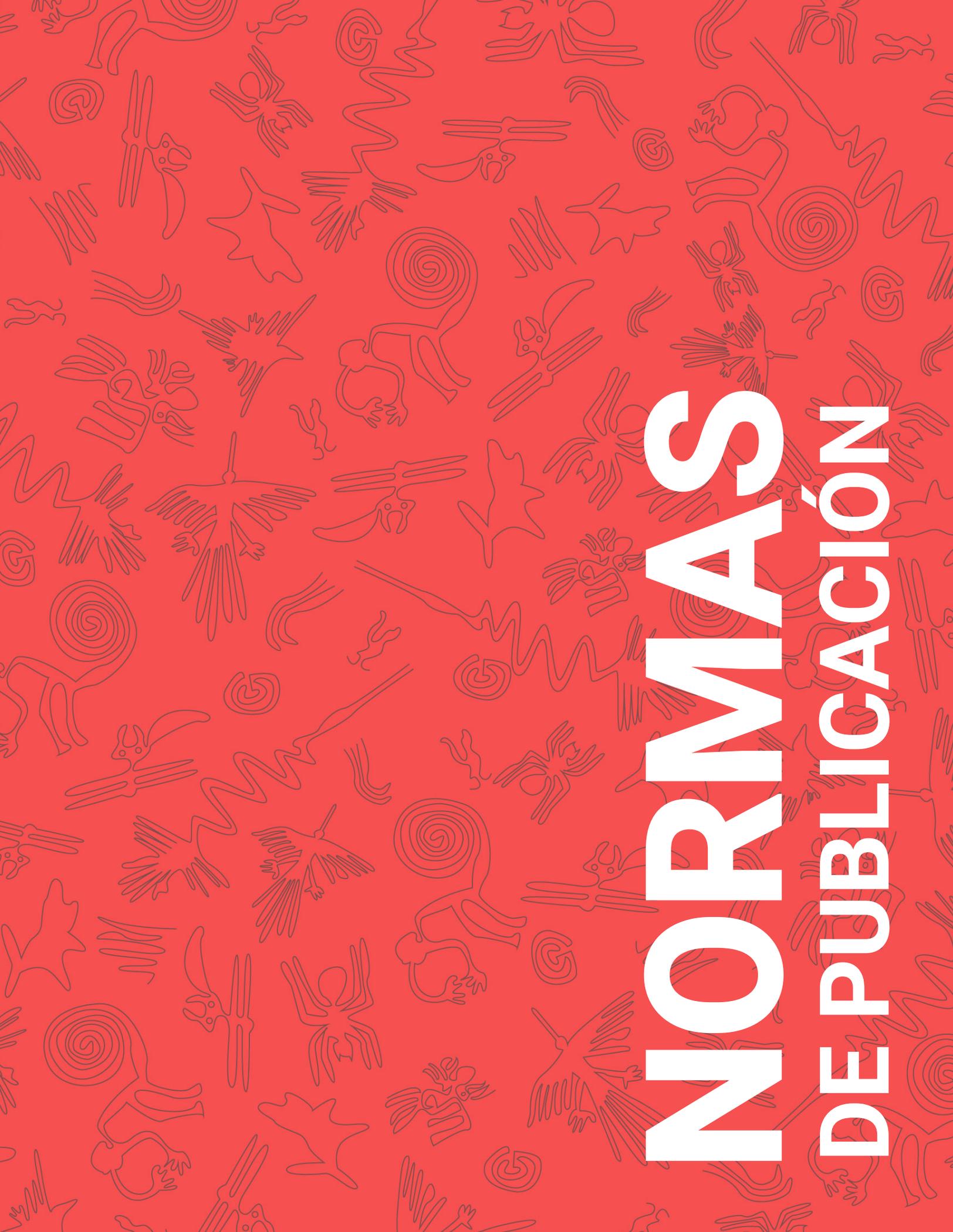
La doctora Alicia González es Magister Metodología de la Investigación Científica y Especialista en Metodología de la Investigación Científica. Licenciada en Ciencias de la Educación. Es profesora de posgrado en la Universidad Nacional de La Rioja y de Rosario. Además es Presidente Consejo Profesional de Ciencias de la Educación La Rioja, Directora Internacional – Argentina. Honorable Academia Mundial de Educación y Directora General OETIP (Organización de Educadores para la Transformación e Investigación Pedagógica) – Argentina.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

GONZÁLEZ, Alicia (2023) “*Nuevos significados en las prácticas pedagógicas desde acepciones que vinculan el carácter humanizante y asequible de la tecnología digital*”, en *Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia*. N° 5. Año 5. Pp. 166-172. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.



NORMAS DE PUBLICACIÓN

NORMAS DE PUBLICACIÓN – REVISTA LATINOAMERICANA COMEDHI

PRESENTACIÓN

REVISTA LATINOAMERICANA EN COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E HISTORIA es una revista científica registrada y arbitrada que edita la Red Latinoamericana COMEDHI (Comunicación, Educación e Historia) avalada por dependencias de la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina, como de otras Instituciones y Universidades tanto públicas como privadas en Latinoamérica.

Esta publicación fue creada en el año 2019 y está pensada con el claro objetivo académico e interdisciplinario de contener y permitir la inclusión de trabajos realizados por investigadores y docentes vinculados a los campos de la Comunicación, la Educación y/o la Historia, ya sea desde el área de investigación académica, como así también desde el campo profesional a través de las experiencias significativas que en él se pueden experimentar en cualquiera de las ramas antes mencionadas desde una enfoque y/o perspectiva latinoamericana.

La revista, que se edita con una periodicidad anual, publica artículos ORIGINALES e INÉDITOS orientados en secciones determinadas, tales como: informes académicos de investigación, ensayos, y experiencias significativas.

La revista adhiere y auspicia el acceso abierto al conocimiento como bien común, por lo que provee la posibilidad de lectura inmediata y completa a todo su contenido; y sus ediciones no tienen cargos ni para el autor ni para el lector. Asimismo, permite y promueve la publicación simultánea en sistemas de autoarchivo o en repositorios institucionales.

La revista está dirigida principalmente a investigadores, profesionales y docentes de los campos del conocimiento dentro de los cuales se circunscribe la Revista (Comunicación, Educación e Historia), como así también a aquellos académicos y docentes de las Ciencias Sociales en general, que deseen abordar temáticas interdisciplinarias vinculadas con los campos de estudios antes mencionados desde sus propias perspectivas.

OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDITORIAL

Estos son los objetivos sobre los cuales se fundamenta la propuesta de la Revista en cada una de sus convocatorias a publicar:

- Consolidar un espacio académico de comunicación pública de la ciencia en el campo de la Comunicación, la Educación, la Historia y de la interrelación que de ellas sugiere.
- Afianzar el intercambio de diferentes experiencias enriquecedoras entre universidades y espacios educativos y científicos, nacionales y latinoamericanos.
- Apoyar los procesos de formación de jóvenes estudiantes e investigadores que se inician en los distintos campos del conocimiento brindando un espacio y la oportunidad para que socialicen, avances o ensayos de sus estudios en Comunicación, Educación e Historia.
- Apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje ofreciendo un espacio para que docentes de distintos niveles del sistema educativo socialicen sus experiencias significativas desde una perspectiva académica, teórica-reflexiva.
- Realizar un aporte tanto a la ciencia como a la sociedad para poner en discusión diferentes problemáticas a partir de la transmisión y/o difusión de experiencias para ser compartidas.

Para quienes deseen participar con producción académico científica, deberán considerar los siguientes lineamientos generales:

Los materiales enviados por los/as autores/as con un máximo de tres miembros deberán ser ORIGINALES e INÉDITOS, que aporten novedades significativas respecto de lo que se conoce sobre el tema o que muestren en forma original cómo alcanzar resultados y que no hayan sido remitidos simultáneamente a otras revistas o editoriales ni estar pendientes de evaluación para su publicación en ningún otro medio.

Los originales remitidos a la revista académica deberán ajustarse a las normas que se detallan en el presente documento, ya que sólo serán publicadas aquellas contribuciones redactadas con estas especificaciones y que hayan sido aprobadas por el arbitraje académico.

Con respecto al proceso de evaluación en cada uno de los artículos será el siguiente: una vez recibido los textos pasarán a revisión por pares ciegos de evaluadores. En primer lugar, los evaluadores definirán si el artículo está en condiciones de ser publicado o no. En caso de serlo, contarán con un plazo de hasta 30 días para realizar las sugerencias de corrección/adecuación que requiera el artículo ajustado a la normativa que se expone en el presente reglamento. El dictamen final que evaluador podrá ser:

A. Publicable: pasa al proceso de edición.

B. Publicable con cambios menores: se piden los cambios a los autores. Es necesario presentar un informe con los cambios realizados.

C. Publicable con cambios mayores: se piden los cambios a los autores, pero deberá comenzar de nuevo el proceso de evaluación con nuevos revisores ciegos.



D. No publicable: el trabajo es rechazado.

Una vez adecuado el artículo y enviado nuevamente con los cambios realizados, se iniciará el proceso de edición, donde el equipo de maquetación y diseño, solicitarán a los autores una última lectura de las pruebas de galera de su trabajo, con el correspondiente envío de una autorización final para la publicación del artículo como se presenta.

Los envíos que no cumplan con estas pautas serán devueltos a los/as autores/as para que los adecuen dentro de los plazos estipulados y solo entonces estarán en condiciones de iniciar o retomar el proceso de revisión.

Cabe aclarar que tanto las investigaciones y contenidos en general como las opiniones expuestas por cada uno de los autores en los diferentes números de esta producción gráfica académica son responsabilidad exclusiva de los mismos, y nada tienen que ver con el pensamiento de la línea editorial de este medio. Así mismo se preservará que cada artículo respete los objetivos, lineamientos e intereses de la revista.

TEMÁTICAS DE LOS ARTÍCULOS

Los trabajos abordarán en cada número de la revista tanto, la temática que se aborda en cada número editorial como su vinculación con al menos dos de los campos disciplinares que dan sustento a la Red, a saber: Comunicación, Educación e Historia. Dicha integración interdisciplinaria desde un enfoque latinoamericano debe verse plasmada no sólo en su título sino también en los objetivos e introducción del trabajo, el desarrollo de la actividad/investigación, como en las conclusiones del mismo y en el resumen de su presentación.

PRESENTACIÓN DE LOS TEXTOS

Por reglamentación, ningún artículo podrá tener más de tres autores.

Formato:

El trabajo deberá estar en formato Microsoft Word y no deberá tener activado el sistema de control de cambios.

Extensión:

Los trabajos tendrán una extensión mínima de 30 mil caracteres (con espacios) y una máxima de 50 mil caracteres (con espacios), incluida la bibliografía.

Titulación:

Por razones de maquetación, el título principal no podrá exceder los 90 caracteres con espacios; de ser necesario, se podrá incluir un título secundario que lo amplíe o lo complemente (no superando entre ambos títulos "Principal" y "Secundario", los 180 caracteres con espacio). No se utilizarán ni volantas ni bajadas.

Datos de autoría:

Los textos no deben incluir información sobre los/as autores/as (estos datos se incluirán en una «Planilla anexa» que debe adjuntarse durante el envío con el objetivo que el artículo pueda contar



con la garantía de una “revisión a ciegas”).

Encabezado y número de página:

No deben incorporarse.

Notas al pie:

Sólo deben incorporarse notas al pie de página en casos excepcionales que se deseen ampliar información complementaria o aclaratoria o bien algún dato que permita al lector poder ampliar o profundizar su lectura sobre un determinado tema si así lo desea. Los números que indican referencias de nota se colocarán por fuera de los signos de puntuación y la extensión máxima del texto de una nota no podrá superar los 800 caracteres con espacios.

Ordenamiento del artículo:

Se establece el siguiente criterio para el ordenamiento de los datos que presenta el artículo:

Título:

El título del artículo debe colocarse en español, inglés y portugués.

Resumen:

Debe tener una extensión de entre 600 a 800 caracteres con espacios, que sintetice el contenido del artículo sin reiterar párrafos del trabajo. El mismo debe presentarse en idioma español, inglés (abstract) y portugués (sumário).

Palabras claves:

Podrán colocarse 5 palabras claves representativas de la temática abordada. Las mismas deberán presentarse en español, inglés (keywords) y portugués (palabras chaves)

Introducción:

Se debe realizar una presentación del tema y además se debe contemplar en este punto una clara articulación entre el eje que se aborda en el Número de la Revista con al menos dos de los tres campos que se trabajan en la Red, a saber: Comunicación, Educación o Historia.

Desarrollo:

Resulta la parte central del trabajo. Su extensión puede variar a criterio de su autor o autores. Pueden utilizarse subtítulos que permitan realizar una lectura más fluida como así también imágenes, gráficos o esquemas que se crean convenientes con sus respectivos epígrafes aclaratorios.

Conclusión:

Implica realizar un cierre de lo trabajado y expuesto en la investigación donde pueden quedar plasmadas las apreciaciones personales sobre dichos resultados, como así también la vinculación con cada una de las etapas del proceso expuesto en el trabajo.

Bibliografía:

Sólo debe citarse la bibliografía que ha sido mencionada en el texto. Dicho apartado es contemplado dentro de los caracteres totales máximos y mínimos con los que debe contar el artículo. Para la forma de citación, guiarse por lo expuesto más adelante.

TRATAMIENTO DE GRÁFICOS E IMÁGENES

Las fotografías, las capturas de pantalla, los cuadros, los gráficos y las tablas deberán incluirse en el cuerpo del texto. Así mismo, a solicitud del editor, todas las imágenes y gráficos deberán ser



enviadas por separado en formato “.JPG”, cuya calidad de imagen sea de 150 dpi a tamaño real. En nombre de dichos archivos debe figurar el orden de aparición de mencionadas imágenes.

En tanto, los cuadros, los gráficos y las tablas deberán enviarse además por separado en formato “.doc” o “.xls” (no como imagen) y se numerarán en forma consecutiva.

Pie de imagen o epígrafe:

En todos los casos, debajo de cada elemento deberá indicarse la referencia completa (título, autor/a, año) precedida de la palabra «Figura» y, cuando corresponda, la fuente de la cual se obtuvo. Si la autoría del recurso corresponde al autor/a del artículo se indicará: «Fuente: elaboración propia». Cabe aclarar que la extensión máxima del texto de un epígrafe no deberá superar los 300 caracteres con espacios.

EJEMPLO: Figura 1. Cuadro comparativos de evolución de nivel socioeducativo en los países sudamericano entre 1920 y 2020 (Fuente: elaboración propia)

IMPORTANTE:

El equipo editorial responsable de Revista Latinoamericana COMEDHI asume que las/os autoras/es cuentan con la autorización para reproducir cualquier tipo de imagen, gráfico o cuadro incluidos en su trabajo sobre ellos delega cualquier responsabilidad derivada de usos indebidos.

FUENTE Y TEXTO EN EL PÁRRAFO

La fuente empleada en los artículos será Arial, tamaño 12 en el cuerpo del texto, en las citas que se ubican separadas del cuerpo del texto el tamaño de la fuente será 10, y en los pies de página será 9. Además, se tendrán en cuenta las siguientes pautas:

- **Itálica (cursiva):** se utilizará para títulos de publicaciones y de obras (libros, revistas, diarios, etc.), para neologismos y para términos que no pertenecen al idioma español.
- **Bold (negrita):** se utilizará solo para títulos y subtítulos.
- **Subrayado:** no debe utilizarse.
- Se recomienda no destacar palabras o frases; de ser imprescindible, deberá utilizarse itálica (nunca comillas, negrita o subrayado).

La alineación del texto debe estar justificada y el interlineado a 1,5 cm. Respecto al uso de sangría en el texto, no se utilizarán en títulos ni en el cuerpo del texto. El único uso posible de sangría será para los subtítulos (a un (1) cm. del margen izquierdo) y en el caso de las citas directas cuya extensión supere las tres líneas y deba estar separada del cuerpo del texto (a dos (2) cm. del margen izquierdo y dos (2) cm. del margen derecho)

FORMA DE CITACIÓN

Tanto en las citas directas como en las indirectas, la primera vez que se menciona a un/a autor/a se consignará el nombre completo; en menciones sucesivas, solo el apellido.

En las citas directas deberá indicarse siempre el/los números/s de página/s antecedido/s por la

abreviatura correspondiente (p. / pp.).

Citas directas: Dentro de las citas directas los fragmentos textuales se indicarán mediante comillas españolas (« »); de ser necesario un segundo nivel se utilizarán las comillas anglosajonas (“ ”).

- Si en los fragmentos textuales se introducen cortes, estos se señalarán mediante corchetes ([...]).
- Para las palabras destacadas en el original de una cita o destacadas por el/la autor/a del artículo se utilizará itálica y se incluirá al final del fragmento la indicación que corresponda: (destacado en el original) o (el destacado es nuestro).
- Si en el texto se cita el fragmento de un material que no está traducido al español, en nota al pie deberá citarse el fragmento en el idioma original. La traducción realizada por el/la autor/a del artículo deberá ser acompañada por la aclaración: Traducción del autor/a del artículo.
- Cuando las citas textuales superen las tres líneas la misma deberá constituirse en párrafo aparte. El mismo se organizará de la siguiente manera: con sangría, sin comillas, interlineado simple y tipografía menor a la del texto.
- Mediante el empleo de paréntesis, la incorporación de los datos que integran las referencias bibliográficas se ajustará a los siguientes criterios:

Cita directa + autor/a mencionado

(Año de la obra, luego del apellido del autor/a, y número de página, luego de la cita)

EJEMPLO: *Keynes (1994) afirma “El antiguo Egipto era doblemente afortunado, y, sin duda, debió a esto su fabulosa riqueza, porque poseía dos actividades: la de construir pirámides y la de buscar metales preciosos cuyos frutos [...] no perdían utilidad por ser abundantes” (p. 122)*

Cita directa + autor/a no mencionado

(Apellido del autor/a, año de la obra y número de página luego de la cita)

EJEMPLO: *“Llamamos sociedad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o de valores) o también a una unión de intereses con igual motivación.” (Max Weber, 1964 p. 33).*

Citas indirectas: Dentro de las citas indirectas, mediante el empleo de paréntesis, la incorporación de los datos que integran las referencias bibliográficas se ajustará a los siguientes criterios:

Cita indirecta/parafraseo + autor/a mencionado

(Solo el año de la obra luego del apellido del autor/a)

EJEMPLO: *Ramos Simón (2003) sostiene que uno de los cambios generados por las TIC afecta directamente al tiempo, el cual deja de estar cimentado simplemente en el decurso de los días...*

Cita indirecta/parafraseo + autor/a no mencionado

(Apellido del autor/a y año de la obra luego de la idea correspondiente)

EJEMPLO: *La brecha digital refleja el acceso no equitativo que las personas tienen con respecto al uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación mediante las cuales se obtiene y distribuye la información y el conocimiento. (Tedesco, 2005)*

Citas de apoyo

Se los debe citar por orden alfabético y deben estar separadas las obras por punto y coma (;) (Apellido de los/as autores/as y año de las obras luego del fragmento correspondiente)

EJEMPLO: *La investigación cualitativa busca comprender la realidad dinámica mediante la comprensión en forma holística de los hechos e interacciones sociales (Bogdan, 1985; Mejía, 1988; Taylor, 1987)*

ACLARACIÓN: CITAS CON MÁS DE UN AUTOR

En el caso del proceso de citación que se utilizará en esta revista será el sistema de citación anglosajón basado en la siguiente fórmula integrada por los siguientes datos: Autor, año de publicación y en caso de cita directa, página de la cita.

Para la composición de la Bibliografía, en tanto, se adoptan las pautas de estilo establecidas por las normas de la American Psychological Association (APA). A continuación, se detallan los criterios que fijan las Normas APA para los casos de citación más frecuentes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En el caso del proceso de citación que se utilizará en esta revista será el sistema de citación anglosajón basado en la siguiente fórmula integrada por los siguientes datos: Autor, año de publicación y en caso de cita directa, página de la cita.

Para la composición de la Bibliografía, en tanto, se adoptan las pautas de estilo establecidas por las normas de la American Psychological Association (APA). A continuación, se detallan los criterios que fijan las Normas APA para los casos de citación más frecuentes.

ESTRUCTURA DE LA “REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA”

- La Referencia bibliográfica se ordenará al final del texto en orden alfabético y comenzará en una página nueva.

- La hoja se titula “Referencias”, la primera letra con mayúscula, todo en negrita y el texto centrado.
- Solo se incorporarán en la bibliografía los materiales citados o referidos en el interior del texto.
- La lista de referencias debe de tener un interlineado a 1,5 cm., una sangría de 1 cm. y el texto debe estar justificado.
- Si en el texto se hubieran mencionado dos o más obras de un/a mismo/a autor/a, deben ordenarse de la más antigua a la más actual y en el caso de que varias correspondan al mismo año se los diferenciará colocándole una letra al año de edición para diferenciarlos (2011a, 2011b).
- Los URL deben estar habilitados como hipervínculos, para poder darles click e ir directo a la fuente citada.

LIBROS IMPRESOS (un autor o más)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título. (#Ed.). Editorial. Ciudad.

LIBROS DIGITALES (un autor o más)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título. URL

LIBROS CON TRADUCCIÓN

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título. Nombre y apellido del traductor. (#Ed.). Editorial. Ciudad.

LIBROS EN OTRO IDIOMA

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título en el idioma original. [Título en español]. (#Ed.). Editorial. Ciudad.

CAPÍTULOS DE LIBROS

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Nombre del capítulo del libro. Nombre del Compilador. Título del libro. (pp. que ocupa el artículo en el libro). Editorial. Ciudad.

ARTÍCULOS DE REVISTAS CIENTÍFICAS (impresas)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título del artículo. Nombre de la Publicación periódica (Revista), volumen (Número) (página de inicio y final que ocupa el artículo en la revista).

ARTÍCULOS DE REVISTAS CIENTÍFICAS (digitales)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título del artículo. Nombre de la Publicación periódica (Revista), volumen (Número) (página de inicio y final que ocupa el artículo en la revista). URL

ARTÍCULOS DE DIARIOS IMPRESOS (con autor)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Fecha de publicación con día mes y año). Título de la nota. Nombre del diario, Sección. Página donde aparece la nota.



ARTÍCULOS DE DIARIOS IMPRESOS (sin autor)

Título de la nota. (Fecha de publicación con día mes y año). Nombre del diario. Sección. Página donde aparece la nota.

ARTÍCULOS DE DIARIOS DIGITALES (con autor)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Fecha de publicación con día mes y año). Título de la nota. Nombre del diario. URL.

ARTÍCULOS DE DIARIOS DIGITALES (sin autor)

Título de la nota. (Fecha de publicación con día mes y año). Nombre del diario. URL.

COMUNICACIONES EN CONGRESOS

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título de la ponencia. Ponencia presentada en (Nombre del Congreso/Jornada/Conferencia donde fue presentado. Institución organizadora. Ciudad. País. URL.

TESIS

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Nombre de la Tesis. (Tipo de tesis Doctoral/Maestría/Especialización/de Grado). URL.

APUNTES DE CÁTEDRA

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título del apunte. Nombre de la Cátedra. Facultad. Universidad. Ciudad. País.

SITIOS WEBSWWNombre de la Institución/Organización/Entidad (SIGLA) (Año). Área/link específico de consulta dentro del sitio. URL.

PELÍCULAS/DOCUMENTALES Y VIDEOS

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Indicar rol dentro de la película/documental o video: productor, director, guionista, etc.) (Año). Nombre de la obra. [Tipo de producto película/serie/documental] URL.

MATERIALES A INCLUIR EN EL ENVÍO DE ORIGINALES

Hay que recordar que como el artículo contará con una “revisión a ciegas”, por dos pares evaluadores específicos en la temática, en el envío que se realice deberán adjuntarse estos materiales (TODOS EN ARCHIVOS POR SEPARADO):

- Texto del artículo (sin datos de autoría)
- Planilla anexa (aquí se incluyen datos de autor, datos del artículo y declaración de originalidad junto a la cesión de derechos para publicación)

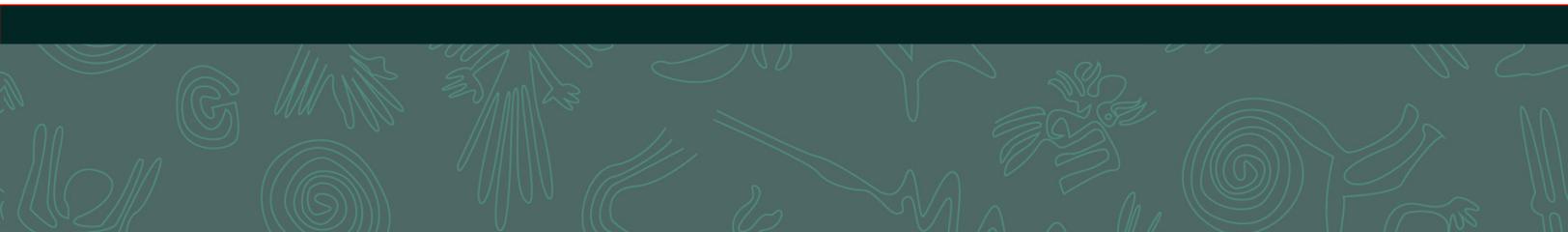


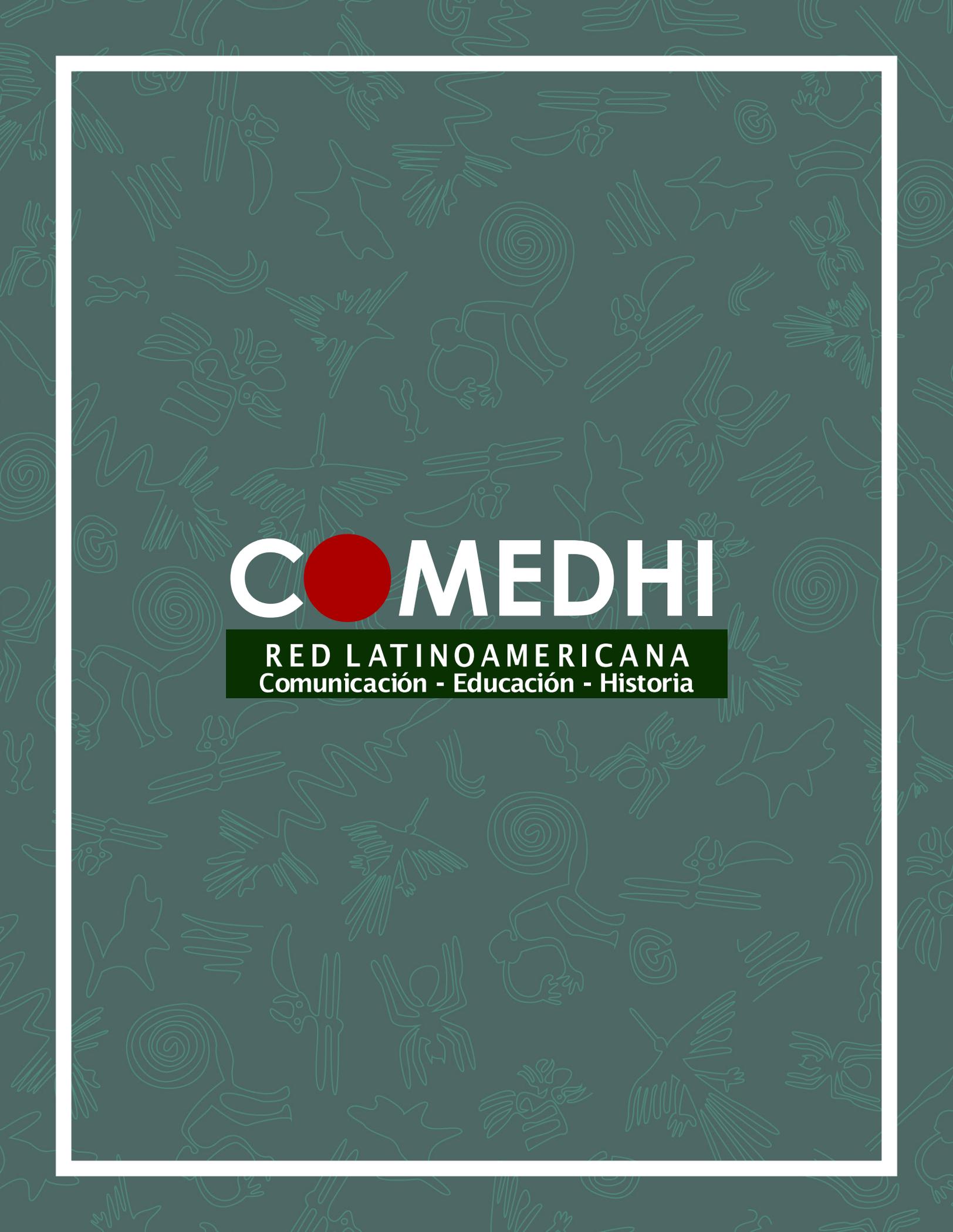
ISSN 2684 – 0103

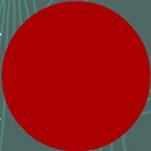
**REVISTA LATINOAMERICANA EN COMUNICACIÓN,
EDUCACIÓN E HISTORIA**

**Año 5. N° 5
Diciembre 2023**

**INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD EN PROCESOS
INTERDISCIPLINARIOS EN COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E
HISTORIA**





C  **MEDHI**

RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia