

REVISTA LATINOAMERICANA

COMEDHI

RED LATINOAMERICANA  
Comunicación - Educación - Historia

ISSN 2684 - 0103  
Diciembre de 2021  
Año 3 N° 3

INFANCIAS DE TERCERA  
GENERACIÓN:  
UNA MIRADA A LA NIÑEZ DESDE  
“LA NUEVA NORMALIDAD”

Diana Carolina Pardo Quevedo

ENCARGADOS DE CONVIVENCIA  
ESCOLAR. AUTOPERCEPCIÓN Y  
VISIÓN DE SU CONTEXTO LABORAL  
EN DOS REGIONES DE CHILE

Sergio Antonio Rubilar Riquelme

## 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](mailto: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](mailto: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.



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



REVISTA LATINOAMERICANA

# COMEDHI

RED LATINOAMERICANA  
Comunicación - Educación - Historia

ISSN 2684 – 0103

REVISTA LATINOAMERICANA EN COMUNICACIÓN,  
EDUCACIÓN E HISTORIA

*Narrativas Interdisciplinarias en el  
Marco de la Nueva Normalidad*

Año 3. N° 3  
Diciembre 2021



# STAFF

## PLATAFORMA DIGITAL

Mgter. Mariana Dallera  
Est. Ángel Cruz Vanegas  
Est. Ana Katterinn Leal Florido

## ARTE Y GESTIÓN DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES Y FOTOGRAFÍA

Mgter. Camilo Cornejo Perdomo  
Lic. Mariano Clobas Maggi

## COLABORADORES

Est. Laura Vanessa Quintero Bautista

## TRADUCCIONES

Lic. Matías Oscar Pájaro  
Dr. Nuno Manna

## GESTIÓN DE SOFTWARE OJS

Lic. Ismael Verde  
Esp. Marcela Gómez

## FOTOGRAFÍA DE TAPA

“fotografía diseñada por freepik/  
zinkevych”

## DIRECTORA DRA.

Reneé Isabel Mengo

## DIRECTOR ADJUNTO

Esp. Pablo Rubén Tenaglia

## COORDINADOR GENERAL

Dr. Hugo Ignacio Pizarro

## EDITORA DE NÚMERO INVITADA

Dra. Viviana Hojman Ancelovici

## COORDINACIÓN DE REFERATOS

Lic. Santiago Atehortúa  
Lic. Daniela Suárez Gómez

## GESTIÓN DE CONTENIDOS Y ADMISIÓN

Ed. Social Raquel Schettini  
Lic. Florencia Pietrantuono  
Lic. Florencia Taddey

## COORDINADORA DE DISEÑO

Lic. María Cristina Villagra

## CORRECCIÓN DE ESTILO

Lic. Francisco Rosa  
Lic. Dario Dambolena

## MAQUETACIÓN Y DISEÑO INTERIOR

Est. Miguel Ángel Otálora Cubides

## DISEÑO DE TAPA

Est. Nixon Yamid Rodríguez Baquero

## PROGRAMACIÓN DE SISTEMA

Esp. Cristian Gabriel Zabala  
Téc. Alejandro Cordero Gabrielli

# COMEDHI

**RED LATINOAMERICANA**  
Comunicación - Educación - Historia

## **PARES EVALUADORES / REFERATOS N° 3:**

Mgter. Anna María Brunás (Universidad Nacional de Catamarca, Argentina). Dra. Susana Morales (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Dra. Alicia González (Consejo Profesional de Ciencias de la Educación de La Rioja, Argentina). Dra. Patricia Cristina Guzmán (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina). Mgter. Miriam Márquez Piriz (Universidad de la República, Uruguay). Mgter. Rafael Ojeda (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú). Mgter. Georgina Remondino (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Dra. Dafne García Lucero (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Mgtr. Ana Andrada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Dra. Malvina Rodríguez (Universidad Nacional de Villa María, Argentina). Dr. Javier Britch (Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Córdoba). Dra. Tadiana Guadalupe Escorcía Romero (Universidad del Bosque, Colombia). Dr. Víctor Sajoza Juric (Universidad Nacional de Córdoba - Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Córdoba, Argentina). Dr. Horacio Ademar Ferreira (Universidad Católica de Córdoba - Secretaría de Educación - Ciudad de Córdoba, Argentina). Mgtr. María Ximena Betancourt Ruiz (Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia). Dr. Víctor Joel Echeverría Valenzuela (Escuela Normal Regional de la Montaña de Guerrero, México). Dra. Tania Rodríguez (Universidad UPN 151 Toluca, México). Dr. Borys Bustamante (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia). Dra. Patricia Mónica Sarlé (Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina).

## **CONSEJO ACADÉMICO**

Dr. Alejandro Álvarez Nobell (Universidad de Málaga, España). Dra. Carla Avendaño Manelli (Universidad Nacional de Villa María, Argentina). Dr. Enrique Bambozzi (Universidad Nacional de Córdoba - Universidad Provincial de Córdoba, Argentina). Dra. Rosa Medina Borges (Universidad de Ciencias Médicas, La Habana, Cuba). Mgtr. Mariela Parisi (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Dr. Pablo Ponza (CONICET - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Dra. Ana Brizet Ramírez-Cabanzo (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia). Dra. María Helena Ramírez (Universidad del Área Andina, Bogotá, Colombia). Dra. Alicia Servetto (UNC, Argentina). Mgtr. Antonio Sillau Pérez (Universidad de Piura, Perú). Dr. Bruno Sousa Leal (Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil).

# CONTENIDO

**04****STAFF**

---

Revista Latinoamericana en  
Comunicación, Educación e Historia.

**08****EDITORIAL**

---

PIZARRO, Hugo Ignacio (Córdoba,  
Argentina) Coordinador General Revista  
Latinoamericana COMEDHI.

**12****EDITORIAL INVITADA**

---

HOJMAN ANCELOVICI, Viviana (Santiago,  
Chile).

**16****RED LATINOAMERICANA COMEDHI**

---

Fundamentación - Objetivos Líneas de  
Acción.

**20****AUTOPERCEPCIÓN DEL CONTEXTO  
LABORAL ACTUAL DE LOS ENCARGADOS  
DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN DOS  
REGIONES DE CHILE**

---

RUBILAR RIQUELME, Sergio Antonio  
(Concepción, Chile).

36

**UN RETO A SUPERAR POR LA HUMANIDAD EN EL SIGLO XXI: COVID-19**

---

IZQUIERDO MACHIN, Esther y VAILLANT, Arleniz Cruz (La Habana, Cuba).

55

**LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL MEDIO**

---

GOMEZ, Marcela Cecilia (Rosario, Argentina).

71

**INFANCIAS DE TERCERA GENERACIÓN: UNA MIRADA A LA NIÑEZ DESDE «LA NUEVA NORMALIDAD»**

---

PARDO QUEVEDO, Diana Carolina (Bogotá, Colombia).

89

**EL LENGUAJE AUDIOVISUAL Y LA LABOR DEL TUTOR EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**

---

FUNDORA LLITERAS, Juan; GARCÍA DARIAS, Pedro y CARRERA TAMAYO, Leonardo (La Habana, Cuba).

103

**LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVA EN LA EDUCACIÓN RURAL SECUNDARIA EN LA NUEVA NORMALIDAD**

---

CHALE, Jorgelina (Rosario, Argentina).

121

**FREIRE Y MARTÍ EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS**

---

REINOSO CÁPIRO, Carmen Bárbara y MEDINA BORGES, Rosa María (La Habana, Cuba).

133

**VIDEOCONFERENCIA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO LATINOAMERICANO. CONCEPTUALIZACIÓN Y USO EN EL ÁMBITO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN ETAPA PRE-PANDEMIA**

---

DALLERA, Mariana y TENAGLIA, Pablo (Córdoba, Argentina).

147

**LA COMUNICACIÓN UNIVERSITARIA COMO PROCESO CULTURAL PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

---

SANTANA BORREGO, Osvaldo Pedro y OVIEDO SALAZAR, Roxana Milagros (La Habana, Cuba).

160

**EL INTERNET Y LOS VIRUS: LA NUEVA NORMALIDAD EN LA EDUCACIÓN**

---

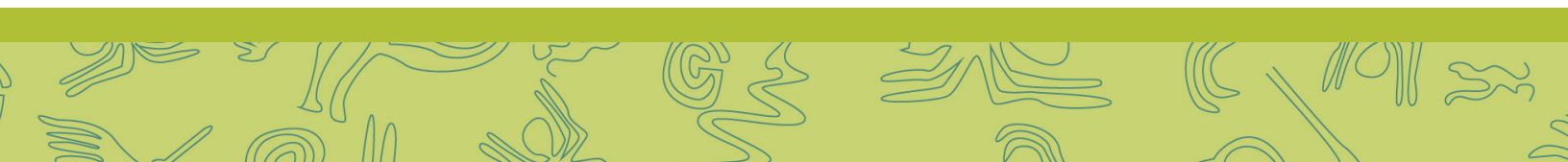
GAITERI, Esmeralda (Córdoba, Argentina).

174

**NORMAS DE PRESENTACIÓN**

---

# EDITORIAL





## LOS CAMBIOS QUE DEJÓ LA PANDEMIA: UN LARGO CAMINO POR RECORRER



Los cambios en la vida de cada uno de los millones de personas del planeta, producto de las secuelas que ha dejado y sigue dejando el COVID-19, son incuestionables y llegaron para quedarse, para marcar un cambio sustancial en las formas de vivir, en las formas de pensar y en las formas de actuar en consecuencia.

Un nuevo horizonte parece asomar tras meses de encierro, dolor ante la pérdida de seres queridos, cambios irremediables frente a la nueva realidad. Permanecen grabadas aún en nuestra retina aquellas imágenes difundidas por los Medios Masivos de Comunicación y las redes sociales que no avizoraban un futuro promisorio frente a este flagelo. La angustia reinó en miles de hogares, producto no sólo de la crisis sanitaria causada por la pandemia, sino además por las consecuencias económicas y sociales que de manera colateral comenzaron a repercutir.

Sin embargo, y pese a lo vivido, el año 2021 marcó una bisagra a partir de la cual, y con cierta cautela, comenzaron a flexibilizarse las medidas sanitarias para que la población comenzara a vivir una “nueva normalidad”, basada en aquellos cambios que llegaron para quedarse.

Es así que dichas adecuaciones se dieron en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana, y entre ellos, en el campo de la educación y la comunicación, descontando de antemano que estos acontecimientos marcaron un nuevo hito en la historia de la humanidad.

En el campo de la comunicación las herramientas tecnológicas permitieron, entre otras cosas, “la vinculación social virtual en medio del aislamiento presencial”, como así también el funcionamiento del engranaje económico y comercial de los países a través de la articulación de trabajos con modalidad “home office”.

Además, y complementariamente a lo anterior, el campo educativo no es ajeno a la “nueva normalidad” en cuestión. El retorno a los entornos formativos tradicionales, no soslayaron el uso de las tecnologías que habían servido para mantener el vínculo pedagógico entre los alumnos y las escuelas. La vuelta a las aulas significó una readecuación de los contenidos como así también de las funciones que la escuela había venido cumpliendo, pero que a partir de las consecuencias de la pandemia, tal función se vería fuertemente intensificada.

La escuela debió organizarse en formatos “burbuja” para evitar concentraciones numerosas en las aulas, y bajo esta modalidad, la búsqueda de generar hábitos de estudios, pregonando el oficio de ser estudiantes que muchos chicos, por variados motivos, fueron perdiendo.

Ante este panorama, la Revista Latinoamericana COMEDHI viene a presentar una serie de trabajos académicos que plantean desde diversas perspectivas y variadas realidades de nuestra América lo que esta pandemia nos dejó, tanto como fenómeno histórico para la humanidad,



como así también en las transformaciones que se dieron y se siguen dando en los campos vinculados a la comunicación y a la educación.

El primero de los artículos, nos muestra una realidad vivenciada en Chile, más específicamente en dos regiones del país trasandino, en el que se plasma una investigación sobre la autopercepción que han tenido los denominados encargados de Convivencia Escolar en el contexto de pandemia en comparación con el periodo previo a este fenómeno.

El segundo trabajo académico ha sido producción de un grupo de profesionales cubanos pertenecientes al campo de la medicina, quienes plantean un interesante análisis sobre las “hondas repercusiones sanitarias y socioeconómicas que ha dejado la pandemia” enfocada tal realidad desde una perspectiva solidaria y que ha afectado a los más diversos sectores de la sociedad, entre ellos a la educación.

Otro de los artículos que presenta este número de la revista nos remite a un estudio exploratorio sobre el caso de una escuela argentina donde se ponen en evidencia las estrategias que se han implementado para el abordaje de la Educación Ambiental como proyecto institucional de una escuela rosarina, en el contexto de Aislamiento Social y luego de semipresencialidad vivenciado durante la pandemia.

El cuarto de los artículos analiza la configuración de las denominadas “*infancias de tercera generación*” durante el contexto de Pandemia y previo a la misma en la comunidad educativa colombiana, considerando para ello un rico y pormenorizado análisis de discursos del orden institucional como así también no institucionales. Dicho trabajo considera los cambios ocurridos en el seno familiar, en las instituciones educativas como así también en la diversificación y uso de los medios de comunicación que ocurrieron tras el inicio del nuevo milenio y su profundización durante la pandemia.

El quinto artículo reflexiona sobre la Educación a Distancia en Argentina, a la vez que complementa tal análisis con aspectos vinculados al desarrollo y actualización permanente de las tecnologías de la información y la situación particularmente vivenciada en el contexto de pandemia.

Continuando con los trabajos relacionados con la temática educativa, el artículo número seis de esta revista presenta una descripción del nuevo modelo organizativo de la Escuela Rural en la provincia argentina de Santa Fe, mediada por tensiones entre las nuevas normativas vigentes como así también las prácticas tradicionales que han organizado históricamente este ámbito educativo. Así mismo el artículo plantea un punto de inflexión en el que se expone el contexto de pospandemia que aporta un sentido particular a la situación analizada.

El séptimo artículo nos remite a un análisis del sistema educativo superior de Cuba, considerado como “bien público”, por lo cual dicho sistema ha tenido tradicionalmente un contenido social muy presente en la formación profesional, buscando de esta manera favorecer el desarrollo del país. Para dicho trabajo, los autores han tomado los aportes teóricos de Paulo Freire y José Martí como referentes emblemáticos, cuyas ideas coinciden con los objetivos que persigue el sistema educativo superior cubano mencionados anteriormente.

El octavo trabajo que presenta la revista es el resultado de una interesante investigación que aborda el tema del uso de las videoconferencias en el plano educativo, más precisamente en la educación superior en el contexto de la pandemia. El estudio se centra en dos casos en la provincia argentina de Córdoba y permite apreciar un análisis de la situación en la que se combina el recurso tecnológico en cuestión con otras cualidades que resultan muy importantes en la educación y que tiene que ver con el trabajo colaborativo como así también la alternancia entres espacios de virtualidad y presencialidad, propios del contexto que hemos transitado.



El penúltimo trabajo, también pone en evidencia un tema de investigación recurrente dentro del sistema educativo superior, en el que se presenta como objetivo analizar las perspectivas de la comunicación y la cultura que persiguen la transformación social tomando como referencia teórico-meteorológica los aportes del campo de la Ciencias Sociales y la Pedagogía.

Por último, el artículo número diez establece un punto de comparación entre las consecuencias que tuvo la Gripe Española de 1918 y la pandemia que estamos padeciendo actualmente a causa del COVID-19. Así mismo, y complementariamente, se realiza una apreciación minuciosa de la incidencia que ha tenido la digitalización de los medios de comunicación, no sólo para “acercar distancias” y brindar información al instante de lo que iba ocurriendo, sino que además dichas herramientas tecnológicas han contribuido a generar diversos cambios, particularmente en los sistemas educativos, llegando algunos de estos cambios hasta nuestros días.

Complementariamente a los artículos mencionados recientemente, y a modo de presentación, es preciso reconocer el valioso aporte de nuestra autora invitada para este número, la Dra. Viviana Hojman Ancelovici. En su artículo editorial, presenta un racconto de la situación de “Nueva

Normalidad” que se produce en el campo de la Educación, pero también con sus cambios en Historia y en la Comunicación. Así mismo intenta plantear algunas concepciones de este nuevo fenómeno producto de las consecuencias que nos ha dejado la pandemia con muy interesantes aportes conceptuales de reconocidos autores, arrojando luz a esta nueva realidad que hemos construido y que estamos transitando.

La variedad de artículos presentados en este número de la Revista Latinoamericana COMEDHI permite consolidar este espacio de comunicación científica en el que se expresan las más diversas realidades de distintos rincones de nuestra querida Latinoamérica, en un momento relevante y pocas veces vivenciado. Es por ello que invitamos a nuestros amigos lectores a compartir desde una perspectiva crítica lo que nuestros colegas autores han producido, para poder de esta manera construir sentido sobre **lo que dejó la pandemia: un largo camino por recorrer**, particularmente en el campo de la educación, como así también en el vasto campo de la comunicación que ha atravesado y atraviesa nuestras vidas cotidianas y sin perder de vista que todo este acontecimiento se convierte en uno de los hechos históricos más sobresalientes del último siglo.

---

**Dr. Hugo Ignacio Pizarro**  
Coordinador General Revista COMEDHI



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

# EDITORIAL INVITATA



## NARRATIVAS INTERDISCIPLINARIAS EN EL MARCO DE LA NUEVA NORMALIDAD

La invitación de la revista Comedhi en este número fue a generar narrativas interdisciplinarias en el marco de la nueva normalidad, y en ese contexto me invitaron a ser editora invitada. Aprovecho de extender mi agradecimiento al equipo por eso.

La “nueva normalidad” es un constructo que surge a partir del inicio del término de la gran pandemia global que ha causado el Covid/Sars, que hizo que personas, de distintas latitudes, tuviesen que vivir experiencias de cuarentena. Esta experiencia de encierro obligado llevó al cuestionamiento y modificación de diversas prácticas cotidianas. Una vez terminadas, o distanciadas, las cuarentenas, las personas han ido volviendo progresivamente a una vida sin encierro con una sensación de haberse dado cuenta de varias cosas y de haber cambiado ciertas prácticas respecto del período anterior. Este período post encierro es lo que estamos llamando “nueva normalidad” y los artículos que se incluyen en este número de la revista, revisan distintas temáticas que aprovechan de cuestionar la normalidad antes de pandemia, desde la ventaja de haberla puesto entre paréntesis, y aprovechan, al mismo tiempo, de proyectar los cambios como posibles condiciones de nueva normalidad. Así, por ejemplo, se preguntan por la mirada de los niños de esta nueva normalidad, el papel de la ciencia en esta nueva normalidad o los nuevos usos de los mediadores tecnológicos, que lograron tanto protagonismo en la pandemia y que todavía desconocemos cuál será su lugar en esta la nueva normalidad.

¿Por qué le estaremos llamando nueva normalidad? Lo normal es una preocupación de mi disciplina, la psicología, desde sus orígenes. Lo normal, desde el sentido común, se entiende regularmente como aquello que más se repite. Sin embargo, también es posible entender la normalidad como lo contrario de lo anormal, que es aquello que socialmente buscamos excluir, separar o reparar. Lo que es la norma de lo deseable socialmente se ha definido históricamente de distintas maneras, como la virtud, como el bien y el mal, como lo justo o lo injusto, pero, siguiendo la mirada de Foucault (1977), la norma social actual deriva del saber de la medicina (y la psicología, podría agregar), somos lo normal y lo anormal. Lo normal o lo deseable socialmente es lo que se define como sano, y lo anormal es lo que debemos curar, transformar. No es mi interés profundizar mucho más en este punto, no voy a cuestionar, por ahora, la necesidad social de las normas, sin embargo, sí lo quiero tomar como punto de partida, es decir, quiero establecer que como sociedad funcionamos con una norma, como ha sido entendido de distintas maneras a lo largo de la historia. Pero, ¿quiénes o cómo se definen estas normas?, igual que la variabilidad de sus definiciones, la decisión sobre cuáles son las normas ha ido cambiando a lo largo de la historia y, aunque siempre ha sido definida desde el poder, estas han ido siendo creadas, en distintos períodos, por distintos centros de poder. Así, las normas en la Grecia Antigua eran establecidas por la asamblea de sabios, pero luego fue la iglesia, luego la ley y luego las

ciencias de la salud. La pregunta o reflexión a la que me gustaría invitarles en esta editorial es a pensar sobre la oportunidad, la esperanza, de establecer nuevos criterios de normalidad y/o nuevos centros de poder para definir qué es lo que desde ahora será normal. Me parece que a través de los capítulos encontramos permanentemente esa pregunta, esperanza, idea o reflexión, ¿Podremos establecer una nueva normalidad, una nueva serie de normas?, ¿podremos establecer estas normas desde nuevos centros de poder, nuevos actores, nuevos protagonistas, agentes distintos a los que establecieron las normas previas de la pandemia? Todo esto, con la idea de que durante la pandemia se hizo muy visible aquello de las normas previas, que nos parece injusto, incómodo, lejano, sordo.

Me parece ver estas preguntas a lo largo de los capítulos, ya que en general no se refieren a problemas del todo nuevos, pero sí a problemas que lograron en este período una reconocible nueva cualidad. En general me parece que hay una manera esperanzada de ver las oportunidades que trae consigo esta nueva normalidad, que reconoce que esta crisis nos ha permitido visibilizar desafíos compartidos. Se acentuó la sensación de soledad y de la mano, la necesidad de colectividad, lo que ha traído una enorme activación a las comunidades y el requerimiento de hacerlas más fuertes, entendiendo que con acciones conjuntas se es más capaz de enfrentar desafíos para los que todavía no tenemos respuestas. Acciones como el uso de la mascarilla, para la protección de los otros, o la generación de soluciones colectivas para las compras, el cuidado de los niños, la resolución de problemas de acceso y uso de las tecnologías, entre otras muchas, nos han obligado a contar con los otros y nos han mostrado las dificultades que han aparecido para hacerlo.

Entonces, incorporando la idea de lo normal de Foucault y los nuevos desafíos que levantaron los autores de los capítulos a través de la revista, quisiera aportar una reflexión respecto del desafío de hacer converger la mirada amplia

y externa sobre lo que está cambiando (una norma, que bien puede volver a definirse lejos de la acción de nuestras pequeñas comunidades) y la mirada parcial e interna del proceso que se está viviendo (una norma que podemos remirar como comunidad, como colectivo local). Lo que imagino es que debemos pensar en cómo hacer conversar lo que nos vamos dando cuenta que ha cambiado en la forma en que habitamos en el mundo, y lo que cambiamos individual o grupalmente en nuestras prácticas y actividades cotidianas. Tenemos el desafío de mantener la conciencia de lo que cambió y valoramos, para no volver ciegamente a los usos y costumbres que evaluamos en el proceso como no deseables. Para ello creo que será necesario empoderar a las comunidades en su mirada local y parcial, sin perder de vista lo global, para definir nuevas normas, generales y locales.

Algunos de los capítulos de la revista retoman, de distintas maneras, la necesidad de gestionar los nuevos aprendizajes con metodologías dialógicas, empoderadoras, reflexivas, se trae a colación a Freire, a Martí, a los niños y niñas, a los jóvenes, a los campesinos y más en general a los latinoamericanos. Comparto esta visión, tenemos que pensar cómo las comunidades, lo local y parcial, pueden recoger sus aprendizajes de este período y convertirlos en la nueva normalidad que no discrimina, que incluye, que respeta, que escucha, que dialoga.

Siguiendo la línea que propone Engestrom desde 1989 y que luego sistematizaron Vikkunen & Shelley en 2013, en la metodología concreta del laboratorio de cambio, lo que se busca no es lograr comprensión intelectual de los cambios ni tampoco el ejercicio de nuevas prácticas, lo que más querríamos buscar es la agencia transformativa colaborativa de las comunidades y la motivación que deriva de los nuevos entendimientos de la actividad en la que las comunidades están involucradas para el desarrollo de nuevas perspectivas que surgen de esa comunidad. En esta revista, las narrativas incluidas nos invitan a conocer distintas

experiencias de acercamientos a cambios colectivos que empoderan, que son revitalizantes y son los que nos llenan de esperanza.

---

**Dra. Viviana Hojman Ancelovici**

Directora Postgrado y Educación Continua

Psicología Educacional

Psicóloga - Phd. Educación

Chile.



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

## REFERENCIAS

- Virkkunen y Shelley. 2013 "The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education". Sense Publisher.
- Engeström, Yrjö 2001 "El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad". Journal of Education and Work.
- Foulcoult, F. (1977) El Poder es una Bestia Magnífica.

# INSTITUCIONAL





# 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.

## 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.

## 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.

## 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.

# OBJETIVOS

## NUESTROS OBJETIVOS SON:

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

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

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.

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.

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

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

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 EN RED EN 2021

Publicación del libro *Comunicación y Educación en la Historia Contemporánea y Reciente Latinoamericana -Abordajes-Interdisciplina-Medios Masivos-* Comp. Reneé Isabel Mengo y Pablo Tenaglia. Ed. Corintios 13. Córdoba, Argentina, 2021.

Publicación del libro *Del periodico tradicional al diario digital -Usos, continuidades y mutaciones en el aula de Historia-* Comp. Pablo Rubén Tenaglia. Ed. Corintios 13. Córdoba. 2021.

Aval al proyecto institucional de extensión “IX Semana de la Ciencia 2021”, organizado por el Club de Ciencias del IPEM N° 320 Jorge Cafrune de la Ciudad de Córdoba, Argentina. Septiembre de 2021.

Aval al proyecto y jornada institucional de investigación y extensión educativa “XI Limpieza Simbólica del Canal de B° Parque Ituzaingó y Ciudad de mis Sueños 2021”, organizada por el Club de Ciencias del IPEM N° 320 Jorge Cafrune de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Aval al 6° Congreso Virtual Nacional e Internacional de Ciencias de *la Educación - La Educación Sobrehilada con Medios Digitales -* Consejo Profesional de Ciencias de la Educación de la Provincia de La Rioja (Coprocelar). con el aval del Gobierno de La Rioja, la Secretaría de Gestión del Ministerio de Educación, el ISFD Pedro I. de Castro Barros de La Rioja, Argentina.

Noviembre de 2020.

Co-Organización del “III Seminario Internacional “Redes de Conocimiento, Escuela e Interdisciplina, una mirada desde Freire”, Red Latinoamericana COMEDHI, Red Chisua Colombia y Red Redieem México. Abril a noviembre de 2021.

Aval a la Muestra virtual “Kalokagathia-Momento dos-“. Portando verdad, vestidos por la misma piel. Llevado a cabo el 13 de mayo de 2021. Organizado por UNITEC y Casa Galería Fernando Soto Aparicio de Bogotá, Colombia con el apoyo de la Red Latinoamericana COMEDHI.

Aval al Concurso Tecnológico Literario “Eduardo Averbu” desarrollado de manera virtual en el año 2021, en la Provincia de Córdoba, Argentina.

Co-organización del Primer “**Simposio Latinoamericano: Institucionalidad y ODS**” llevado a cabo de manera virtual el 29 de Abril de 2021, en conjunto, por la Red Latinoamericana de los ODS (Red Lat ODS), la Facultad Regional Córdoba de la Universidad Tecnológica Nacional y la Red Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia (COMEDHI).

Aval a conversatorio “Diálogo pedagógico con el pensamiento de Benjamín Berlanga: Narrativas de Disenso” desarrollado de manera virtual el día sábado 25 de septiembre. Organizado por REDIEEM Y DEGESUM, México.

## AVALES Y CONVENIOS INSTITUCIONALES EN RED

**UNITEC** Bogotá, Colombia. “Convenio de apoyo Interinstitucional” 26/04/2021.

**UCC** Universidad Católica de Córdoba, Argentina. “Convenio marco de cooperación” 02/08/2021.

**UTN SFCO** Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional San Francisco, Argentina. Resol. Decanal 585/2021.

**UFU** Facultad de Ciencias de la Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Decisão Administrativa 70/2021 10/12/2021

# ARTÍCULOS



# AUTOPERCEPCIÓN DEL CONTEXTO LABORAL ACTUAL DE LOS ENCARGADOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN DOS REGIONES DE CHILE



**Sergio Antonio Rubilar Riquelme**

**Campos de conocimiento:** Educación e Historia

**Filiación institucional:** Facultad de Educación, Magister en Convivencia Escolar e Instituciones Ciudadanas. Universidad de Concepción, Chile.

**Correo electrónico:** srubilar@gmail.com / sergiorubilar@udec.cl

**Fecha de recepción:** 17 de agosto de 2021

**Aceptación Final:** 17 de enero de 2022

## RESUMEN:

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación orientada a la apreciación y al análisis de las auto-percepciones del rol y del contexto laboral de los Encargados de Convivencia Escolar (ECES) en función dentro de instituciones escolares de las regiones de Bío-Bío y Ñuble, en Chile. La indagación se enfoca en una visión respectiva tanto al tiempo de pandemia, como al previo a esta, con lo cual se busca fundamentar en línea con el acervo de la investigación relacionada y constatar la escasa acumulación de conocimiento investigativo generado a la fecha en relación a estos mencionados funcionarios. Se pretende así tanto contribuir al acervo de la materia, como denotar que, aunque el perfil del cargo aún se encuentra en proceso de validación, los ECES se muestran optimistas con vistas a su futuro laboral.

## PALABRAS CLAVE:

Convivencia Escolar, Encargados de Convivencia, Educación Chilena, Percepción Laboral.

## SELF-PERCEPTION OF CURRENT WORK CONTEXT OF SOCIAL SCHOOL MANAGERS IN TWO REGIONS OF CHILE

### ABSTRACT:

The present work is part of a research oriented to the appreciation and analysis of the self-perceptions of the role and work context, of Social School Managers (ECES) in work function within school institutions of the regions of Bío-Bío and Ñuble in Chile. The research focuses on a vision both at the time of the pandemic, and prior to it, seeking to substantiate the collection of related research online, noting the scarce accumulation of research knowledge generated to date in relation to these officials. It is thus intended to contribute to the heritage of the matter, as well as to denote that, although the profile of the position is still in the process of being validated, the ECEs are optimistic about their future employment.



## KEY WORDS:

School Climate, Climate School managers, Chilean Education. Work perception.

## RESPONSÁVEIS PELA CONVIVÊNCIA ESCOLAR: AUTOPERCEÇÃO E VISÃO DE SEU CONTEXTO DE TRABALHO EM DUAS REGIÕES DO CHILE

### SUMÁRIO:

O presente trabalho faz parte de uma investigação em curso, orientada para a apreciação e análise das autopercepções e visões do papel que os encarregados da convivência escolar (ECES) desempenham na execução de funções do cargo em instituições das regiões Bío-Bío e Ñuble no Chile. A investigação centra-se numa visão relativa tanto ao momento da pandemia, como na anterior, procurando fundamentar o conjunto de pesquisas relacionadas online, constatando o escasso acúmulo de conhecimento investigativo gerado até à data em relação a estes funcionários. Pretende-se, assim, contribuir para o património da matéria, bem como denotar que, embora o perfil do cargo ainda esteja em processo de validação, as ECEs estão otimistas quanto ao seu futuro emprego.

### PALAVRAS-CHAVE:

Convivência escolar, Gestores de convivência, Educação Chilena. Percepção de trabalho.

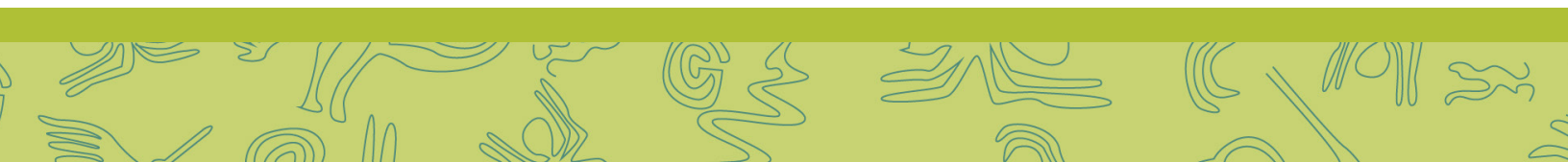
## I. INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, dentro de los últimos años y principalmente en el curso de las dos últimas décadas, el cultivo académico de la convivencia escolar ha tomado una notoria relevancia dentro de los objetivos de diversas investigaciones psicoeducativas, particularmente en aquellas cuyos intereses han venido siendo dirigidos hacia la comprensión y mejora de la praxis integral dentro de las instituciones escolares. Tal realidad, aplicada puntualmente a la dimensión que nos atañe, hoy por hoy, se muestra

marcadamente presente en el interior de todo el sistema escolar chileno; y esto, de manera abiertamente transversal, dentro sus principales plataformas lectivas (es decir, sea esta municipal, particular-subsuencionada o particular-pagada), independientemente de cual sea que fuere el enfoque formativo de salida que la institución tenga (científico-humanista o de formación técnica, ya sea esta comercial o industrial).

Tal proceso de apertura o, más bien, la interiorización activa que esta dimensión ha tenido a lo largo del tiempo, es fruto de un proceso en esencia lento, independientemente de que en la actualidad tengamos muy clara su relevancia para el funcionamiento correcto de todo el sistema escolar, así como también la, cada vez más interiorizada, visión de reconocerle como una de las áreas que potencia aquellas aspiraciones más contundentes que buscan generar buenos ciudadanos para Chile y para el mundo. Además, este proceso no se establece como ajeno a las variables dinámicas que estén libres de conflictos o factores obstaculizadores, los que, muchas veces constantes e insertos en lo profundo de la psique cultural, bloqueaban (y que en una parte muy considerable aún bloquean) los avances más sustanciales para lograr implantarla y definirla técnicamente dentro del trabajo educativo formal. Todo esto, por supuesto, en el contexto de lo que puede entenderse como el diseño de una cultura sustancial de buena convivencia escolar.

Tal proceso, sin que sea la intención de este trabajo orientarse a la revisión de las prácticas históricas o al desarrollo normativo vinculado a la materia, no puede dejar de ser contemplado en función del contexto mundial que acompañó el <<despegue>> de la materia; el que, recordemos, vivió un gran inicio con las investigaciones escandinavas en torno a la cruda realidad de la violencia, tradicionalmente legitimada en las escuelas y que, a la luz de los primeros trabajos publicados, con impacto mundial, de Dan Olweus, cobró gran relevancia en torno a conceptos como matonaje, violencia entre pares y por supuesto,



el tristemente célebre acoso escolar (que en su terminología ideada, pasaría en cierta manera a ser universalizado como “bullying”).

Corrían por entonces los años 90 como escenario de tal contexto, y Chile, dentro de él, se mostraba absolutamente ajeno a dichas incursiones intelectuales, a las cuales, tras la expansión masificadora de las universidades europeas y principalmente de las de España, comenzó a mirar con cierto interés tímido y cauto; y solo hacia finales del período con un interés ya más ejecutivo y comenzó a recoger desde ahí, más estructuralmente, este espíritu ya iniciado el nuevo milenio. En este momento, con todo lo que conlleva el cruce epocal, es en el que se desprende el primer acto que nos encamina hacia el nuevo tiempo de la materia y que, sin dudas, encontramos ya originado con el advenimiento de la primera política de Convivencia Escolar chilena (pauta de acción publicada hacia el año 2002). Dicho marco instructivo delineaba de manera macroestructural los que serían los primeros avances sustanciales y al respecto diremos que, si bien se reconoce en esta primera aproximación, pretendidamente normativa, el primer avance para implantar esta dimensión en la “visión” estratégica de los establecimientos, se reconoce también que venía cargada de intencionalidades además de, como era esperar, sendos vacíos, los que en la práctica diaria de las escuelas, liceos y colegios, muchas veces se transforman en grandes problemas, principalmente de corte operativo, que se insertan en el contexto del no saber realmente qué hacer. Tampoco, y esto es relevante sobre todo para los objetivos del presente trabajo, se vislumbraba la existencia de algún funcionario específico ni de alguna agrupación definida para la atención más detallada de las acciones propiamente convivenciales.

En este contexto y en el de las acciones que se irán desprendiendo de este *continuum* ascendente, resaltamos que solo recién tras 9 años de recorrido surgió una de las más notorias innovaciones percibidas por el sistema

escolar nacional en materias de convivencia, la cual se plasmó por medio de la publicación de la Ley 20.536 (que pasó a ser conocida como la ley de Violencia Escolar) durante el año 2011. Dicha normativa, incorporará, entre otros varios ajustes e innovaciones en la materia, la obligación de contar, en cada establecimiento educacional, con una dependencia que acogiera, a modo de central de acción, todos los temas relacionados a las materias de generación de buena convivencia escolar y de prevención del acoso y de la violencia escolar, bastante presentes o, más bien, más visibilizados en la cultura de los años 2000. Dichas dependencias fueron el Consejo Escolar, propio de los establecimientos particulares subvencionados y municipales, así como el Comité de Buena Convivencia Escolar para los que no poseyeran Consejo y fuesen privados, estos fueron obligados a dicha creación de forma alterna, precisamente porque en estas dependencias no era normativo contar con la figura del recién citado Consejo Escolar, organismo con tareas múltiples de índole consultiva y de revisión de diversas prácticas institucionales, figura incluida, por cierto, en la Gestión de la Convivencia Escolar. No obstante, sería la figura del Encargado de Convivencia Escolar la que, en medio del mismo cuerpo de la ley, representaría la acción en lo concreto, es decir, aquella mediante la cual se buscaría crear un funcionario específico que atendiera enfocadamente dichos temas.

Si bien las intenciones presentadas se reconocen como positivas, tal implementación ha tenido diversos inconvenientes y, más que eso, abiertas dificultades en su desarrollo, presumiblemente por ser un cargo que, en esencia, debe implantar una nueva cultura dentro de las instituciones escolares, lo que abiertamente releva aspectos aún no considerados del todo importantes o de real incumbencia para el sistema escolar nacional (como lo son el destinar espacio para la formación y educación emocional o, por otra parte pero íntimamente ligada, la educación en habilidades sociales significativas para el desarrollo de buenos ambientes escolares). Esto conlleva,



entre matices, para los diversos miembros de las comunidades educacionales, ir, a causa de esta situación, en contra de tendencias muy anquilosadas dentro del sistema escolar nacional, entre las que la dimensión de la convivencia escolar ha debido construirse, literalmente a la fuerza, un espacio dentro de esta cultura que no termina de validarla como disciplina importante en sí misma frente a las obligaciones de instruir e implementar el *currículum* oficial, algo que, para muchos docentes, se atribuye más bien como perteneciente al espacio formativo de las familias.

Ante esta realidad, de lento desarrollo, los Encargados de Convivencia han debido sortear una tarea múltiple que, como se comentaba, los pone frente a un profundo cambio cultural dentro de las aspiraciones integrales del sistema escolar chileno, ya que tienen predominancia en la tarea de crear, implementar y evaluar todas las acciones estipuladas en las diversas versiones de la Política Nacional de Convivencia escolar elaboradas a través de los años (cada año más holística y consciente de los procesos complejos vividos en las escuelas) y, por supuesto, normadas en la ley respectiva (20.536).

No obstante, a pesar de estos marcos definidos y del considerable esfuerzo que han puesto los respectivos gobiernos a lo largo de los últimos años en difundir la relevancia de la inclusión oficial de esta materia en la tarea escolar general, no se ha podido ver un reflejo contundente y pleno de estos, principalmente por ser consideradas las acciones de estos funcionarios (aún representantes de un área no plenamente instalada) como aspectos accesorios o complementarios dentro del flujo diario de actividades de las escuelas de Chile, dado que están asociados a espacios muy minoritarios de implementación, en comparación con las horas destinadas a las asignaturas recurrentes (en inversión horaria decreciente, desde matemáticas a las artes y desde ahí a los espacios, claramente reducidos, de orientación y consejo de curso con una hora respectivamente en el grueso de los establecimientos escolares chilenos). Íntimamente ligado a esto están

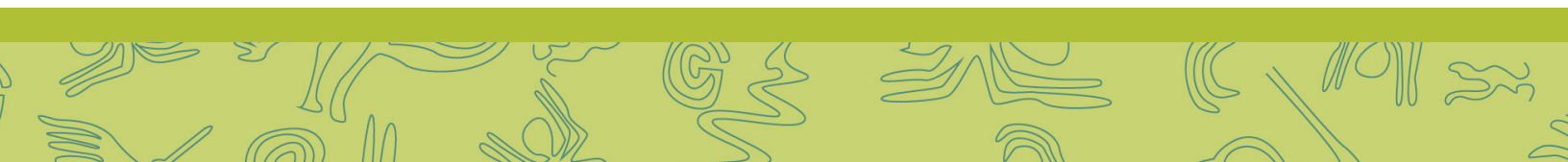
el rol y presencia de los ECES, que van en una misma línea, puesto que son considerados como funcionarios adjuntos, mas no sustanciales, lo cual los ubica como funcionarios de <<ninguna parte>>, es decir, ni reales líderes de la gestión institucional, ni docentes impartidores de una disciplina académica habitual.

Si bien este limbo laboral y su ambiguo estatus generado a la fecha se muestra con notables diferencias entre las distintas organizaciones educacionales (debido entre otras cosas a las decisiones y apoyos que los directores o miembros de los equipos de gestión les presten, o a las propias condiciones personales y de predisposición laboral que ellos tengan a nivel individual para cumplir con las tareas predispuestas) que la constante de estar en el proceso de construcción de un espacio propio es la tónica recurrente y que todo ello va en desmedro de las aspiraciones globales de la citada Política Nacional de Convivencia Escolar.

Precisamente para buscar esclarecer estas tendencias en voz de los mismos sujetos principales, es decir, de los ECES, es que se ha propuesto en este trabajo enfocar transversalmente como objetivos implícitos: (a.) Describir las características del funcionamiento, de su rol y de su actividad autopercibidas por los ECES en el curso de su trabajo actual; (b.) Describir el estado autopercibido de su posicionamiento laboral institucional; y (c.) Indagar en las perspectivas de su trabajo y sus funciones en el contexto del tiempo presente (contemporáneo a la) pandemia y previo).

Este tiempo presente se entenderá tanto como todo el espacio temporal ocupado entre el nacimiento del cargo (2011) y el contexto actual de pandemia con todo lo que ha venido significando para los sistemas escolares no solo a nivel nacional, sino que sin dudas también mundial.

Desde ahí se pretende que se pueda apreciar según la propia percepción, y el grado visible





de satisfacción vivida con la labor de cada ECE convocado, para que entonces, desde ahí, se puedan analizar las expectativas que ellos mismos tienen de su rol y su impacto dentro de sus respectivas acciones en medio de sus jornadas laborales, se apunta así a que las futuras acciones y políticas públicas puedan considerar las aportaciones contenidas en trabajos como este y, entonces, diseñar desde ahí nuevas acciones que consideren los errores y aciertos vividos a la fecha en la implementación de las políticas de Convivencia Escolar, para así hacerlas precisamente más fluidas y, por cierto, más aportantes al cometido de generarla y desarrollarla con la importancia que en sí tiene. Y, convengamos que, debido al rol mandatado por la misma PNCE con respecto a la figura de este funcionario, la acción requiere suma urgencia y no lo que parece ser un exceso de espontaneidad esperada en dicho proceso.

## II. ANTECEDENTES TEÓRICOS

### I.a. Política de Convivencia escolar

Como se ha mencionado, Chile ingresará con fuerza a esta nueva era de apreciación de la convivencia escolar, de todos sus múltiples significados y de su relevancia para el sistema escolar desde los primeros años del segundo milenio, en un momento en el que incluso el concepto mismo estaba en proceso de iniciación. De hecho, la instalación del constructo Convivencia Escolar (CE), en Latinoamérica, ha seguido un desarrollo que no siempre aparece como claro y comprensible. De hecho, la conceptualización Convivencia Escolar se utiliza principalmente en Latinoamérica mientras que, en otras regiones, se habla indistintamente de ambiente escolar, de clima de aula y/o de clima escolar (Ascorra & López, 2018).

Desde esta plataforma, los gobiernos de Chile iniciarán la primera política de Convivencia Escolar, la cual vendría siendo hasta la fecha actual, un documento que buscará en su espíritu fundante el brote de una idea profunda para el cultivo

práctico de la CE, hasta ese punto impensable en las culturas comunitarias escolares, las cuales veían con abierta incredulidad que se abordaran, en la escuela, aspectos que venían siendo entendidos más bien como parte de los ámbitos externo a ella y que debían formarse con el rigor de la vida misma, con la enseñanza rigurosa de la << escuela de la vida >>, validaban así, entre otras cosas, innumerables formas de violencia instaladas fuertemente y de manera enraizada en el diario vivir del sistema educativo formal.

Este primer esfuerzo es en el que se debatirán, casi en dimensiones igualitarias, las llamadas dos almas que contenía la CE, es decir: su espíritu, de alguna manera reconocible como psicologista, más orientado a la aplicación de lo que entonces eran aspectos nuevos para el ámbito educativo formal (como la educación emocional o el cultivo de una relación más dialogada con y entre los estudiantes); mientras que también y en plena cohabitación, un alma más bien *punitiva*, centrada en los énfasis sancionarios y expresada en los códigos de conducta y reglamentarios que todo establecimiento esta mandatado a tener (Magendzo et. al., 2013).

Tras este primer período, que estaría marcado por una lenta frecuencia de avance y por una, consecuentemente, muy tibia intromisión de la temática en las dimensiones de trabajo habitual mandatado a las instituciones escolares, es que una sucesión de casos de acoso escolar y de violencia denunciados por los entes mediáticos vendría a remecer el sistema escolar a fines de la primera década del siglo XXI. Es ahí donde se implantaría la ya mencionada varias veces Ley de Violencia Escolar que, entre sus aportaciones originales, también vendría a definir de una manera articulada y concreta a la mismísima Convivencia Escolar, para entenderla desde una base conceptual y legal que nos permitiera entender mejor tanto los procesos que la vivenciaban, así como los que la negaban. De esta manera y siguiendo a dicha ley:

*Se entenderá por buena convivencia escolar*



*la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes.* (Ley 20.536, 2011)

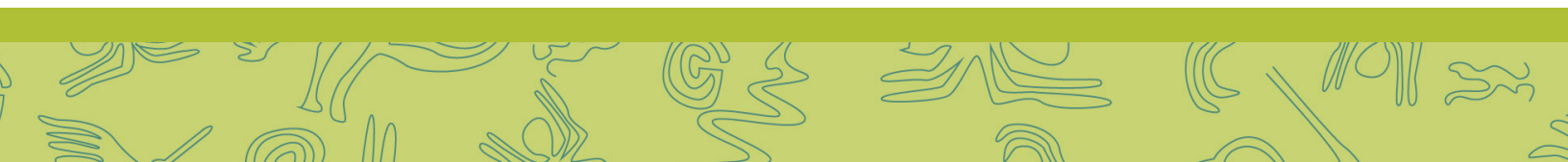
La siguiente reforma del sistema organizacional ligada a la CE se vería reflejada en la anteriormente mencionada Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), la cual se busca optimizar ajustándola a las nuevas formas de expresión de violencia que se venían ya dando con fuerza, así como arrimarla con mayor firmeza a las estructuras fijas de funcionamiento interno de los establecimientos escolares, con el objetivo de dar <<más musculatura>> a los agentes promotores de la buena o sana convivencia escolar (PNCE, 2015-2018). Dicha política enfatiza en las necesarias aportaciones de las escuelas, pues entre sus líneas se dice que es en ellas en donde se aprende a convivir, sea para favorecer la inclusión o, viceversa, alimentar la discriminación. De esta manera, la PNCE asumirá que las buenas formas de convivencia deben ser intencionadas en todos los espacios y momentos de la vida escolar y que deben involucrar en ello a todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados). Sobre la base de estos objetivos y de esta realidad percibida, el promover buenas experiencias de convivencia a través de una política pública concreta se orienta a generar las condiciones materiales y superestructurales favorables para el buen entendimiento, el diálogo y la superación pacífica de los conflictos (MINEDUC, 2019a), de allí surge la actual política de convivencia escolar vigente.

Asimismo, la PNCE fue progresivamente cambiando de énfasis, enfoques, responsabilizaciones y hasta en relación a la comprensión de los fenómenos convivenciales (principalmente en torno a apuntar a concepciones más elevadas, culturales y por ende más integrales, no centradas en reacciones, sujetos aislados o mera acción punitiva entendida como una acción permanente), es decir, fue

incorporando la mejora continua de los procesos y de ella misma como estructura instructiva. Entre estos temas se fueron aportando, en capas, temáticas en plena boga como la de la vida digital, tan fuertemente impulsada (y hasta forzada) por los usos de vida impuestos por la pandemia; o la de los desafíos de inclusión de las diversidades físicas o intelectuales; así como también las de índole cultural (motorizadas por las constantes olas migratorias que vive el país en la actualidad).

## **II.b. El Encargado de Convivencia Escolar**

El ECE corresponde a la figura que surge en el contexto de la publicación de la Ley 20.536 (2011), la cual lo establece como una innovación dentro del sistema escolar chileno, puesto que no había un equitativo similar. Como se mencionó en la sección anterior, dado el contexto de mayor visibilización mediática de las temáticas relacionadas a la Convivencia Escolar y, en gran parte, más marcadamente en torno a los constantes casos de violencia escolar que se registraban, tristemente, de manera periódica en las escuelas y colegios del país, se determinó relevar la temática con un funcionario conductor, con horario especialmente destinado a la implementación de estrategias. Aunque este horario no se encuentra precisado en la reglamentación (solo se recomienda, pero no mandata, la asignación de 44 horas para el cargo [Mineduc, 2016b]) ha venido siendo entregado para su asignación sobre la base de la total discreción de los directores de los respectivos colegios, liceos y escuelas (llegando a darse caso de inmediata asignación del horario completo de 44 horas, así como en otras realidades se asignaron cargas de 3 horas). No obstante esta extrema diferencia en las asignaciones, la creación del cargo representa una aportación a la relevancia de la dimensión de convivencia, así como un intento marcado por establecer un margen de acciones propio del área, con lo cual lo que se busca es crear una real cultura que se incorpore real y profundamente, en lo ideal, a la psique global de la comunidad escolar.



En cuanto a las funciones y labores específicas del ECE, la PNC (2015-2018), por medio de las cartillas indicativas temáticas, nos indica que:

*El encargado de Convivencia Escolar debe conocer, comprender y hacerse cargo de los enfoques para abordar la convivencia planteados en la Política Nacional de Convivencia Escolar, así como la normativa que la define y regula, en conjunto con los instrumentos administrativos y de gestión que permiten su implementación. Se espera que el encargado de convivencia sea un docente con formación y experiencia en convivencia escolar, conozca la Política Nacional de Convivencia Escolar y se maneje en áreas como clima escolar, resolución pacífica de conflictos y concepción de aprendizaje integral. (MINEDUC, 2019b)*

En cuanto a las características personales que ha de tener cada ECE, el mismo documento nos señala que:

*Es deseable que tenga capacidad de gestión, liderazgo y experiencia en convocar y generar la participación de distintos actores de la comunidad educativa. Se recomienda que forme parte del equipo directivo del establecimiento, o se coordine con éste a través del inspector general (que también es parte del equipo de convivencia) e informe de las actividades del Plan de Gestión de la Convivencia al Consejo Escolar. (MINEDUC, 2019b)*

Además de estas funciones y características, los ECE deben mantener constantes relaciones con los órganos internos de sus establecimientos, prioritariamente con los órganos principales de administración, trabajo y difusión de los planes de Gestión de la Convivencia (Consejo escolar y Equipo de Convivencia Ampliado); así como también en las instancias comunales que convoque el encargado comunal de Convivencia Escolar con el objetivo de articular y complementar el trabajo de la escuela con el nivel comunal. Todas estas condiciones determinan, en gran medida, que los reglamentos y estrategias de convivencia diseñados sean consistentes, eficaces y

sustentables. (MINEDUC, 2016; MINEDUC, 2019c)

### **II.c. Percepción Laboral (de los ECE)**

A los fines de este trabajo, se busca encontrar una matriz de conocimiento que permita operar las percepciones de los ECES en el contexto directo de una posible adecuación relacionable al vasto y amplio concepto de las dimensiones netamente laborales. No obstante, como esto resulta, en esencia, una tarea compleja, dada la naturaleza específica del ámbito propiamente laboral, se buscará arribar a la conceptualización de grado de satisfacción laboral y a la de condiciones de trabajo, tal como se maneja en diversas obras seleccionadas que tratan la materia y que, aunque lo hacen en otros ámbitos más bien del orden netamente empresarial, sirven de manera plena para determinar tanto una base desde la cual comprender la percepción laboral, así como también un conjunto de atribuciones del trabajo que impactan, con todos los matices posibles (tanto positivos, como negativos) en la psique del receptor, en nuestro caso en la de los ECES y en su comprensión del camino que ven desarrollarse en su búsqueda de la satisfacción laboral.

Hegney, Plank y Parker (2006) en: Abraján, Contreras & Montoya, (2009), por ejemplo, aluden a una de esas tantas variables cuando señalan que “la satisfacción laboral en el área de trabajo es ampliamente determinada por la interacción entre el personal y las características del ambiente”. En efecto, la relación entre el medio laboral y el trabajador es una constante en todas las definiciones. En contexto de este ecosistema de expectativas surgidas en el área laboral, Sánchez y García (2017) señalan que los empleados también esperan, como mínimo, que la organización les proporcione una paga equitativa, condiciones seguras de trabajo y un trato justo. Igual que la dirección, los empleados también esperan una mejor, según la magnitud de sus necesidades de seguridad, situación laboral y económica, buen entorno, retos, oportunidades, poder y responsabilidad. De esta forma, la pretensión de las expectativas que tenga



cada una de las partes variará de organización a organización y de persona a persona, el reto es alinear los objetivos e intereses organizacionales con los particulares.

Por su parte, para Newton y Keenan (1991), la satisfacción (laboral) puede ser un efecto tanto de la personalidad del individuo como del ambiente de trabajo. (En: Abraján, Contreras & Montoya, 2009).

En este umbral de posibilidades, donde se revela como irrenunciable la interacción de las partes componentes en flujos de expectativa y reciprocidad, sin dudas, el factor de la identidad que cada rol funcionario tenga y el estatus creado que posea dentro de dicha organización resultarán determinantes para alcanzar los mayores grados de satisfacción y, por ende, la percepción más positiva plausible de desarrollarse. Esta trama, la construcción de esta identidad laboral de los ECES, ha arrojado interesantes resultados, pero que en conjunto no entregan resultados alagadores con respecto a la percepción de estos funcionarios con vistas hacia lo que podría reconocerse como una percepción de satisfacción laboral. Valenzuela y otros autores (2018), por medio de la utilización de una matriz de análisis de tres dimensiones (intersubjetiva, simbólica y social), buscaron determinar los patrones más evidenciables de lo que se puede traducir como una identidad laboral propia de un ECE (estudio de caso realizado). En cuanto a este trabajo, algunas de sus conclusiones relevan que en el cruce de estas variables se remarca el carácter ambiguo y poco definido de estos funcionarios, incluso muy combinado con características de funcionarios como el inspector, quien por antonomasia asumía este rol en una época previa al desarrollo aplicado del constructo Convivencia Escolar, el inspector era quien tenía en sus manos su gestión de (entendida esta, en dicho momento, como la mera preservación del orden basado en una autoridad punitiva incuestionable). De esta manera, y como hemos señalado, la ambigüedad prescriptiva hace suponer que se podrían adoptar distintas posiciones como ECE. En este caso estudiado,

el ECE separa sus funciones de inspector de las propias de su cargo. El efecto de esta práctica discursiva es segmentar, para diferenciar y separar, en este caso, la convivencia escolar de la pedagogía. Más aún, la diferenciación entre pedagogía y convivencia escolar aparece como estrategia para expresar las supuestas divisiones entre los docentes y los actores de la convivencia. El discurso del entrevistado da cuenta de las prácticas de individualización y externalización que derivan de concepciones sobre el rol docente que tienden a separar el “rendimiento” de la “convivencia y manejo de conflictos” (Valenzuela et al. 2018).

Por otra parte, pero en clara conexión con la idea anterior y por supuesto en relación a los ECE, el estudio de Cortes, Zoro & Aravena (2018) da cuenta de un cargo con un fuerte foco en la contingencia diaria. La mayoría de los ECE no percibe sus cargos como posiciones de liderazgo. Al igual que otros líderes medios, presentan escasa conciencia de las oportunidades y posibilidades que brinda su rol. Los ECE entonces, se perciben como encargados de múltiples tareas demandadas por otros, y sienten que cuentan con escaso dominio sobre su tiempo y priorización de tareas, lo que, por cierto, limita su agencia profesional.

En cuanto a esta misma variable (entiéndase tiempo), no deja de ser muy significativo para incluir en las discusiones el interesante estudio realizado recientemente por investigadores de una institución académica nacional (Ortiz-Mallegas & López, 2020), el cual encontró, dentro de sus hallazgos, la significativa variable de percepción, dado que en los equipos de Convivencia cuyos principales gestores (en primera línea los ECES) organizaban el tiempo mejor y más coordinadamente, lograban tener también mejores resultados en su gestión integral de la convivencia institucional, a pesar de que no necesariamente contaran con contratos de tiempo completo en sus respectivas instituciones para el desarrollo de la materia. Por esto mismo, resulta de alguna manera relacionable que esta lectura personal de los ECES partícipes del estudio

recién comentado, presumiblemente influiría positivamente en su propia percepción laboral, por lo menos en lo relacionado a la percepción de autoeficacia y autoeficiencia.

Como se puede ver, la identidad laboral de estos funcionarios, a razón de la evidencia de algunos de los trabajos presentados y realizados en torno a su accionar, figura y presencia (Cortes, Zoro & Aravena, 2018; Valenzuela et. al., 2018), expone, en primer lugar, que la propia percepción del trabajo de estos funcionarios y del contexto que este conlleva presentaría, según lo pesquisado en estos trabajos, resistencias por parte importante de la comunidad escolar, además de expresar, en lo respectivo a la estructura funcional-normativa, la adolescencia de una definición laboral funcionaria clara, que se presenta, más bien, aún como un cargo en proceso de construcción y validación plena de ese espacio que necesitan para colonizar y para establecer con solidez su impronta laboral. Además, y en otro plano, la indagación respectiva nos muestra la inexistencia de una producción cuantitativamente significativa (poca literatura investigativa en español, así como ausencia de investigaciones anglosajonas, lo cual es posiblemente explicable por la no existencia en dicha órbita cultural de un funcionario plenamente equivalente).

### III. INDAGACIÓN Y RESULTADOS

Debido a la necesidad, muy evidente, de incrementar el acervo existente de la investigación del direccionamiento analítico respectivo al rol y al desempeño de estos funcionarios es que, primero que todas las cosas, surge el interés por trabajar en la materia, con la convicción de que el realizarlo podrá arrojar luces y aportes para contribuir a la optimización de los procesos en los que estos agentes se desarrollan y promueven, además de que, por cierto, beneficia a las trayectorias escolares de miles de niños y niñas del país.

Desde ahí, este breve trabajo, se orienta en función del paradigma investigativo cuantitativo de índole descriptiva, en un marco metodológico

entendido como principalmente mixto, puesto que, si bien se sustenta en la aplicación de un cuestionario de medición frecuencial, sus preguntas están orientadas a representar criterios perceptivos más profundos que, como se mencionaba, desglosan apreciaciones que van desde netamente arrojar información útil en función de su rol laboral, hasta el pesquise de algunos de los efectos emocionales producidos en cada uno de ellos durante el último tiempo pandémico y, así, permitir apreciar posibles incidencias en la superficie de su ethos laboral como Encargados de Convivencia Escolar.

Además, se indica que, para dar amplitud cualitativa, se han incorporado ítems de expansión textual en los casos de tres de las preguntas seleccionadas.

Para este cometido se convocaron 21 ECES tanto de la región del Bio-Bio como de la de Ñuble, ambas de Chile y ambas escogidas por el criterio de conveniencia usando redes de contactos, procedimiento que consiste en la selección de unidades de muestra a partir del criterio de los investigadores y en la elección las unidades de acuerdo a su fácil disponibilidad (Mejía, 2000. En: Valenzuela y col. 2016). Tal metodología se aplica utilizando el muestreo de bola de nieve, es decir, ampliando las muestras desde la extensión de redes de contacto de los sujetos que, dentro de estas, contactarán a más funcionarios en el cargo. De esta manera la muestra es no probabilística, debido a que, tal como sostiene Hernández (2006), estas permiten la mayor imposición de los criterios más profundos del investigador a razón de sus objetivos y del contexto, lo que se impone al criterio simple de conseguir un número determinado (en este caso de ECES) que necesariamente condicione el resultado a esperar, lo cual resulta determinante en un contexto de pandemia en fases variantes por parte del plan de acción de contención nacional del Covid-19, las que impiden el contacto más expedito para la realización de acciones en pro del fomento de la salud general de la nación.



Los 21 ECES convocados son funcionarios de las tres principales dependencias del sistema escolar chileno, esto es: establecimientos municipales; establecimientos particulares-subvencionados; y establecimientos privados.

El instrumento utilizado para la recolección de información fue un cuestionario construido para, dado el contexto de pandemia, poder operar una entrevista estructurada a modo de autorreporte, razón por la cual no se realiza el testeo de confiabilidad habitual (Alfa de Cronbach), dado que la lógica del cuestionario es esencialmente cualitativa pero, aunque de medición frecuencial, presentada con reactivos planteados bajo una orientación más extendida que la cuantitativa habitual del esquema de Likert, precisamente, para buscar generar una posible mayor amplitud de las respuestas de los convocados y ahorrar el tiempo de ejecución de dicha entrevista (reiterando el sometimiento al criterio de pares académicos para su composición y para el logro de la mayor validez total posible).

Con base en esto diremos que el trabajo está orientado así, en función de un diseño descriptivo, además de exploratorio, dadas las características más ampliadas, que, como se mencionó, aún resultan estar poco estudiadas por las investigaciones del ámbito psicoeducativo. El instrumento se difunde vía correo electrónico, se opera y se responde por medio de Formularios Google WorkSpace. Dicho cuestionario está dividido en dos partes nucleares, de las cuales la segunda se subdivide en una sección enfocada en el contexto actual vinculado a la práctica del cargo dentro de la sistematización respectiva creada para operar en pandemia (modo *on-line*, <<híbrido>> semipresencial o totalmente presencial).

Se expone que el citado documento recolector fue sustentado para su creación en diversas directrices de estudios previos y que guarda en el acto todos los criterios esenciales de confiabilidad, pertinencia y validez funcional (cuidando las dimensiones de contenido, criterio

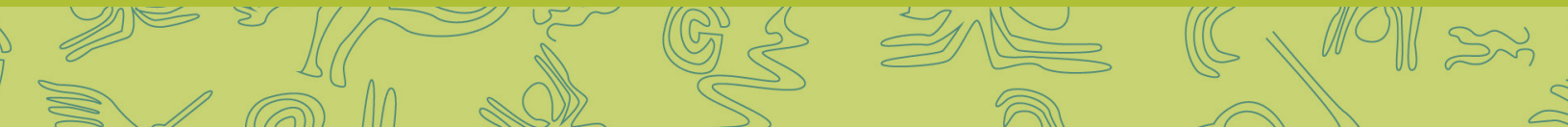
y constructo) tanto por haber sido sometido a la apreciación de 3 profesionales académicos como por estar dirigidos íntegramente a la posibilidad de respuestas de ECES en ejercicio, a los que se les certificó, por medio de correos institucionales, su vinculación de base con el cargo.

Entre los resultados pesquisados en la primera sección de este trabajo, destinada a la presentación de los datos generales de su cumplimiento como ECES, reconocemos que la mayoría (cerca de la mitad) pertenece a establecimientos municipales, siendo su profesión de base principalmente la pedagogía en diversas disciplinas. De ellos, solo dos corresponden a trabajadores sociales, un profesional de la psicología y otro no declarado, con lo que se puede apreciar sustancialmente el predominio de la profesión docente en la ocupación de la función (81%), no obstante, como se comentó en el plano de los antecedentes, esta se encuentra a disposición de cualquier profesional que este participando en las instancias de asistencia educativa según lo estipulado en la PNCE (2015) y en la legislación asociada (Ley 20.536, 2011).

En relación al tiempo en el cargo, el grueso de los participantes indica estar en él por más de 5 años, aglutinándose la mayoría entre 3 y más de 5 años.

Respecto a las horas de contratación para el cumplimiento exclusivo de la función, vemos que el 23,6% de los tributarios señala estar contratado por 44 horas, y se presenta junto al grupo de los contratados por 35 o más horas, lo cual representa el 47,2%, que a la luz de los antecedentes se podría llegar a vislumbrar como la posible instalación de una tendencia real de mayor valoración del trabajo objetivo en CE, cosa que se denota en la totalidad de horas disponibles para este cargo, pudiendo ser una señal de valoración (aunque claramente no de resultados o logros concretos) y de una posible instalación real de una cultura de la buena convivencia escolar.

En íntima asociación con la información anterior,



el 76% de los y las ECES, declaran compartir con otras funciones relevantes el cargo, la mayoría, principalmente horas dispersas de clases (según la información entregada, diversas pedagogías, entre ellas religión, inglés, biología, e historia, entre otras, no se marca una tendencia a predilecciones de especialidad en el reclutamiento de profesores de área para el cargo). Este dato es, a nuestro entender, crucial, debido al hecho de que podríamos afirmar que, independiente del aumento percibido en la asignación de horas para los ECES, el compartir la función con tareas del ámbito docente, siempre demandantes, de planificación y preparación resulta constituirse como un potencial factor de disminución del pleno impacto de esas horas asignadas a su acción como conductores de la Convivencia en sus respectivas instituciones.

Finalmente se menciona, cerrando esta primera sección, que, en cuanto a la formación específica en Convivencia Escolar, mayoritariamente, los ECES participantes cuentan con cursos de nivel de Diplomado (57% registrado), es decir, programas de estudio con menos de un año de desarrollo lectivo. Dicho dato nos permite evidenciar que los ECES buscan herramientas de corte más práctico, privilegiando este enfoque por sobre programas de formación más extensa, académica o teórico-práctica más propia de los de tipo Magíster.

De la segunda sección y del análisis correspondiente realizado, se destacan aspectos dirigidos a la percepción laboral que presentan los ECES respecto de su propia gestión, de sus características personales para el cargo y de la visión del cargo, funciones y expectativas que presentan.

Un primer dato relevante pesquisado lo encontramos en la convicción que muestra la mayoría de ellos (47%) en considerar que la Convivencia Escolar es el eje más relevante dentro del quehacer escolar (seguido por el) área de inclusión y la gestión pedagógica). Directamente relacionada a la tendencia anterior, resalta la

mayoritaria respuesta de los participantes en autoreconocerse como personas idóneas para el cargo (47,6%) y que, sumadas al 30% de las que declaran lo mismo pero reconociendo más comodidad en el reactivo de que deben aprender más, prácticamente igualan al bloque mayoritario de la respuesta que indica el autoreconocimiento de poseer las cualidades ideales para el desarrollo del cargo (71%), estas son: amabilidad, respeto, orientación al dialogo, proactividad, lenguaje positivo y liderazgo, entre otras (PNCE, 2015).

En cuanto a las acciones netamente operativas, los ECES indican, y esto a pesar de la abundancia de docentes pedagogos en el cargo, basar su trabajo en estrategias surgidas del área de la psicología, sin reconocimiento de su base pedagógica. Creen, asimismo, en función de lo operativo, de su misión vincular respecto del Plan de Gestión de Convivencia Escolar Institucional, que su rol principal es elaborarlo, coordinarlo e implementarlo (a razón del 66,7%), mientras que un 23,8%, considera que solo deben implementarlo.

El grueso mayoritario de la elección del reactivo de “organizar administrativamente las tareas que todos han de enfrentar en temas de convivencia” (con un 47,6%) por sobre el indicativo de “las problemáticas de Convivencia de los estudiantes (entre ellos)” (33.3%) nos parece indicar que el direccionamiento de las funciones de los y las ECE contempla un direccionamiento más holístico, más centrado en la cultura general escolar que solo en exclusiva en los temas convivenciales de los estudiantes.

Frente a la consulta ¿Cuál cree usted es la percepción del claustro educativo respecto de la importancia del rol del ECE? el 81% de los participantes indica creer que existe valoración, pero que aún es mucho lo que les falta a sus compositivos para reconocer realmente la relevancia que ellos ven en la función. Es interesante apreciar que, cuando la pregunta se reformula y es dirigida al nivel personal, es decir, hacia la autoapreciación de su desempeño en el



cargo dentro de su propia institución, el 47,6% opta por la respuesta “algunos me reconocen bien y el resto se muestra indiferente”, la cual es seguida por el 42,9% de los que indican percibir que el claustro educativo, en general, está conforme con su desempeño sin llegar a la percepción de cumplimiento pleno.

Ligado a lo anterior, consideran que los mayores obstáculos para el desarrollo de su cargo y las funciones que conlleva, aunque compartida con quienes no se deciden (a razón del 23,8%) por una opción en específico (considerando que todos los reactivos ofrecidos en el cuestionario resultan tributantes), la opción de la ambigüedad de la figura técnico-administrativa del cargo dentro de la realidad institucional (33,3%) es la mayoritaria, lo cual se condice plenamente con su declaración de considerar, en su fuero apreciativo propio, que en su cargo debiesen ser partes integrantes plenas del equipo directo (71,4%), situación que potencialmente da la sensación de dicha ambigüedad percibida.

En lo que respecta al periodo vigente de pandemia, los ECES indican que, mayoritariamente, la temática de convivencia que más ha desafiado su gestión, durante la lectividad *on-line* y en inicio de lo semipresencial, por sobre todas las demás, es la que se indica en el cuestionario como la escasa vinculación y proactividad de los estudiantes al proceso educativo institucional (76,2%), muy por sobre las que han gestionado relacionadas a conflictos directos producidos por el contexto digital de los diferentes miembros de la comunidad escolar y que, asimismo, indican que su primera acción tras este retorno será enfocarse en la resolución de conflictos entre los diversos miembros de la comunidad escolar en torno a los diversos escenarios de acción institucional en que se desenvuelven (55%).

En el plano de este mismo proceso de regularización y en clave de la programación de las actividades escolares convencionales, tras dicha eventualidad, los ECES indican estar apostando por el enfoque de organizar y dirigir

el equipo de convivencia para lograr en conjunto generar la mejor convivencia escolar (57%), lo cual se condice con el dato presentado más arriba referente a una planificación dirigida en su mayoría hacia todas las dependencias de los respectivos establecimientos en donde trabajan.

Finalmente, en el contexto de las aspiraciones surgidas del cargo, los ECES evidencian la plena confianza de aproximarse a un mejor tiempo para el posicionamiento de su cargo en el futuro (65%), lo cual es seguido por los que comparten esa misma opinión marcando el matiz de que el proceso será inevitablemente lento (20%). Tales datos se determinan cómo una franca mayoría, que, de alguna manera se emparenta en bloque a las cifras percibidas de las consecuencias emocionales y al sentir concreto del ejercicio de su cargo como un factor que les aporta una sensación de satisfacción y abierta felicidad (42,9%), junto a los que en su mayoría también declaran esta sensación pero con momentos que reconocen como de franca superación, la que, no obstante, no logra pervertir o aplacar el impulso de desafío positivo que estos funcionarios declaran (registro declarado del 47,6%). Resulta totalmente marginal, pero en cierto modo también anecdótico, el hecho de que tan solo uno de los partícipes declara estar abiertamente incómodo con el puesto, el que siente como una imposición.

#### IV. REFLEXIONES FINALES

En función de los objetivos de este trabajo, se considera que se logró generar la exploración descriptiva proyectada, puesto que los ECES convocados respondieron y esto nos permitió apreciar líneas de tendencia, lo que hizo posible una mejor comprensión y que, desde ahí, desde ellos mismos, permitió también poder generar interpretaciones más certeras respecto de lo que ha venido siendo tanto su trabajo, como sus opiniones y afirmaciones en diferentes dimensiones relacionadas a su quehacer. Estas manifestaciones leídas en torno a sus respuestas permiten apreciar que, si bien estos funcionarios



denotan sentirse en una espiral entendible como ascendente y positiva (si cotejamos los resultados obtenidos con la evidencia teórica anterior presentada acá), emanan, de igual manera, malestares que de diversas maneras impactan negativamente en su gestión y en la propia percepción de la eficiencia y la eficacia que ellos perciben de su misma labor.

Relacionado a lo recién comentado, y ante los hallazgos de esta breve indagación, podemos decir que, aunque se denota con claridad una presencia más sólida del cargo dentro de la cultura global escolar Chilena, la identidad implícita de los y las ECES sigue siendo marcadamente indefinida frente a otras correspondientes al *establishment* clásico dentro de las instituciones escolares (directores, orientadores, jefes de estudios o UTPS, entre otros) o, en el mejor de los casos, según la lectura de las tendencias de las respuestas, como en pleno acto de definición identitaria. Es decir, se manifiesta como el estar en una especie de limbo dentro de una tierra indeterminada no definida en lo concreto dentro de la estructuración institucional general de sus respectivos establecimientos. Tal estado manifiesto, no resulta de más mencionar, genera ciertas inconsistencias, retardos y hasta posibles conflictos derivados de acciones que, apuntando a los mismos objetivos, pero viniendo de dependencias diferentes, colisionan en ese mismo camino al estar abocadas, hoy por hoy, a tareas similares y que, en no pocas ocasiones, se llegan a traslapar.

Como marco de todo este periplo, y en plena relación con la última idea mencionada, la pandemia y su contexto asociado han venido siendo un factor de mayor complejidad para la generación de nodos de acción propios por parte de los ECES y, principalmente, de aquellos necesarios que les permitan reconocerse frente a otras dependencias internas de los establecimientos escolares; y esto, porque dadas las temáticas emergentes que impactaron y demandaron los estudiantes <<digitales>> a las escuelas, liceos y colegios se sobrepasó

la capacidad de los dispositivos habituales, o en proyección de estos (para periodos convencionales de clases, lógicamente), lo que aumentó el margen de duplicación de funciones y/o acciones frente a las respectivas demandas de los estudiantes, así como no en pocos casos también de sus familias.

No obstante, y a pesar de esto, así como de la virtual lucha que los ECES dan para hacerse un espacio más presente en sus respectivas instituciones laborales y, aunque en gruesos porcentajes perciban que su trabajo resulta aún indiferente para la mayoría de los miembros de los claustros educativos, la predisposición personal que manifiestan es, *a contrario sensu*, considerablemente positiva, y hasta en gran parte esperanzadora, cuando se refieren al futuro reconociendo en este espacio proyectivo un plano más favorable para un nuevo y mejor contexto laboral para ellos, por lo que se muestran, en el proceso y en medio de las características del momento actual (que como ya mencionamos incluye la difícil situación pandémica), literalmente felices en la función que tienen encomendada, autoreconociéndose como atentos a los desafíos que han visto que su labor conlleva, pero que de igual manera los motivan en positivo y entonces sienten que desde ahí, de este particular momento, que podrán contribuir más sólidamente a la mejora del sistema educacional en general.

Como parte de esta primera aproximación a un trabajo de indagación actual y profunda del área de Convivencia Escolar y de los agentes directamente vinculados, como sus promotores, se constata y reconoce que resulta un notable limitante el número de participantes convocados, el que, claramente, no permite establecer generalizaciones sobre el rol de los ECE a una escala mayor y que, por ende, ni a nivel nacional ni tampoco enfático de las particularidades socioculturales de los diversos territorios y sus comunidades en Chile. Por esto, es importantísimo relevar que se hace muy necesario extender las investigaciones y proseguir con la generación de



más producción teórica para engrosar el acervo propio y necesario de la Convivencia Escolar. Sobre todo en torno de las relaciones surgidas entre los distintos agentes que participan en su cultivo y desarrollo que, aunque ya iniciados en función de algunas de sus múltiples dimensiones, ya que, por ejemplo, las autopercepciones de los sostenedores en cuanto a su rol de desarrollo de la convivencia escolar (Ascorra et.al, 2020) o las variables que surgieron de los procesos de colaboración entre los gestores de la convivencia escolar (Ortiz-Mallegas&López,2020) resultan muy escasos (además de acotados) para el más completo entendimiento de la materia tan vasta y demandante que es en sí la Convivencia Escolar. Por esto, y a pesar de las limitaciones que en gran parte resultan inevitables, se espera que

las conclusiones presentadas como producto de esta indagación sirvan para iniciar más trabajos que permitan explorar, desde cualquier esquina de conocimiento acá tocada, las diversas subáreas que van surgiendo en la medida en la que se indaga más sobre esta temática, la cual, indudablemente, tiene una tremenda relevancia y que, aunque al parecer siga dentro de un proceso más bien lento de desarrollo, cada vez resulta más reconocida y valorada por más actores relevantes del escenario educativo nacional, y esto no solo para la generación de buenos ambientes y relaciones entre los componentes de estos ambientes, sino que también como factor de base para la mejora de los aprendizajes de, idealmente, todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

## BREVE CURRÍCULUM INSTITUCIONAL

Sergio Rubilar es Licenciado en Educación de la Universidad de Concepción; Magíster en Ciencia Política; Magíster en Psicología Educativa y candidato a Magister en Convivencia Escolar, UDEC. Profesor universitario (UST Sede Concepción) y parte del staff del Diplomado en Convivencia escolar de la UDLA (sede Concepción, Chile). Docente escolar y relator de cursos centrados en Convivencia Escolar.

## PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

SERGIO ANTONIO RUBILAR RIQUELME (2022) “Autopercepción del contexto laboral actual de los Encargados de Convivencia Escolar en dos regiones de Chile.”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 3. Año 3. Pp. 3 - 17. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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



## REFERENCIAS

- Abraján Castro, María Guadalupe; Contreras Padilla, José Manuel; Montoya Ramírez, Sandra, (2009), Grado de satisfacción laboral y condiciones de trabajo: una exploración cualitativa Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 14, núm. 1, enero-junio, pp. 105-118 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.Xalapa, México.
- Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K., & Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>
- Ascorra, P., Lopez, V. (Eds.), (2018) Una Década de investigación en convivencia Escolar, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Cortés Muñoz, M., Zoro Sutton, B., & Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071869242019000200018](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071869242019000200018)
- Funes, Silvina. (Ed). (2012) Gestión Eficaz de la Convivencia Escolar en los centros educativos, Serie Educación, Wolters Kluwer, Madrid, España.
- Gallegos Pulido, Ítalo Sebastián (2020) Gestión de la convivencia escolar en establecimientos de la región del Biobío | REINED: Revista DE REFLEXION e investigación Educativa, Vol. 3 Núm. 1. Universidad del Bio-Bío, los Ángeles Chile.
- Hernández Sampieri R (2006) Metodología de la investigación, McGraw-Hill Education, México
- Magendzo K, Abraham, Toledo J, María I, & Gutiérrez G, Virna. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Ministerio de Educación de Chile (2016a) Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo (Actualización según la ley de Inclusión), División General de Educación, Santiago de Chile, Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2016b) Orientaciones para la revisión de Reglamentos de Convivencia Escolar, División General de Educación, Santiago de Chile, Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2019a) Política Nacional de Convivencia Escolar, División General de Educación, Santiago de Chile, Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2019b) ¿Cómo conformar y gestionar el Equipo de Convivencia Escolar?, Cartillas Temáticas de Implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar, División General de Educación, Santiago de Chile, Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2019c) ¿Cómo gestionar las Redes Territoriales de Convivencia Escolar?, Cartillas Temáticas de Implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar, División General de Educación, Santiago de Chile, Chile
- Ministerio de Educación de Chile, Ley 20536 (2011) Chile.
- Ortiz-Mallegas Sebastián, López Verónica (2020) Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional, *Rexe* 20 (42) (2021), 183-198
- Sánchez Trujillo, Magda Gabriela; García Vargas, Ma. De Lourdes E. (2017) Satisfacción Laboral en los Entornos de Trabajo. Una exploración cualitativa para su estudio, *Scientia Et Technica*, vol. 22, núm. 2, junio, pp. 161-166 Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia
- Valenzuela, Jaime. Ahumada, Iván. Rubilar, Andrea. López Verónica. y Urbina, Carolina. (2018) El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral, *Revista de Psicología* Vol. 36 (1), (ISSN 0254-9247)

## UN RETO A SUPERAR POR LA HUMANIDAD EN EL SIGLO XXI: COVID-19

**Esther Izquierdo Machín**

**Campos de conocimiento:** Educación e Historia

**Filiación Institucional:** Facultad de Enfermería  
“Lidia Doce”, Universidad de Ciencias Médicas de la  
Habana, Cuba.

**Correo electrónico:** eizquierdo@infomed.sld.cu

**Arlenis Cruz Vaillant**

**Campos de conocimiento:** Educación e Historia

**Filiación Institucional:** Facultad de Enfermería  
“Lidia Doce”, Universidad de Ciencias Médicas de la  
Habana, Cuba.

**Correo electrónico:** arleniscv@infomed.sld.cu

**Fecha de recepción:** 31 de julio de 2021

**Aceptación Final:** 10 de enero de 2022

### RESUMEN

No deben quedar dudas del papel protagónico de la ciencia como solución a la pandemia de COVID-19. Es imperativo estudiar el fenómeno sobre la base de una concepción optimista y solidaria que, ante todo, tenga una significación humana como esencia principal. Es hora de trabajar con calma y serenidad para detallar las hondas repercusiones sanitarias y socioeconómicas de esta pandemia. La cuantificación del daño infligido a la sociedad en su conjunto es una empresa ardua.

### PALABRAS CLAVE:

Pandemia, COVID-19, Concepción, Sociocultural.

### A CHALLENGE TO OVERCOME FOR THE HUMANITY IN THE XXI CENTURY: COVID 19

### ABSTRACT

There shouldn't be a doubt about the central role science has as a solution to the pandemic of COVID

19. It is imperative to study the phenomenon on the base of an optimistic and solidary conception that above all has a human significance as main essence. It's time to calmly work to detail the deep sanitary and socioeconomic repercussions of this pandemic. The quantification of the damage inflicted to the society in its group is an arduous task.

### KEYWORDS:

Pandemic, COVID 19, Conception, Sociocultural.

### UM DESAFIO A SER SUPERADO PARA A HUMANIDADE NO SÉCULO XXI: COVID 19

### SUMÁRIO

Não deveria restar dúvidas sobre o papel protagonista da ciência como solução para a pandemia da COVID 19. É imperativo estudar o fenômeno com base em uma concepção otimista e solidária, que acima de tudo tenha uma significação humana como essência principal.

É hora de trabalhar com calma e serenidade para detalhar as profundas repercussões sanitárias e socioeconômicas desta pandemia. A quantificação do dano infligido à sociedade em seu conjunto é um empreendimento árduo.

### **PALAVRAS CHAVES:**

Pandemia, COVID 19, Conceção, Sociocultural.

### **INTRODUCCIÓN**

En la era de la globalización, los movimientos ininterrumpidos de humanos y bienes materiales hacen que ningún país sea inmune a las amenazas potenciales de las epidemias, tal como lo considera Cuevas. E (2020, p.1). El modo y estilo de vida en la actualidad se caracterizan por ser dinámicos y continuos, lo que ha proporcionado una puerta de entrada al coronavirus (COVID-19), enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2.

A criterio de las autoras, la situación problemática que genera esta crisis sanitaria parte de la ley desigual para el desarrollo económico y sociopolítico en la contemporaneidad. La situación problemática antes señalada tiene en su núcleo diversas contradicciones que le hacen tener repercusiones multifactoriales. continuación, rememoraremos algunas de ellas.

Recordemos que la pandemia del COVID-19 es causa y efecto de retos como el cambio climático, el aumento de las enfermedades crónicas transmisibles, la urbanización, la globalización, las poblaciones migrantes, las crisis económicas y fiscales, las amenazas a los recursos naturales y las crecientes inequidades. Problemas complejos que tienen una arista social y de salud importante que para ser abordados plenamente requieren de capacidad política.

El resultado más llamativo que emerge de los datos conduce a que varios gobernantes caigan en el subjetivismo. Algunos altos dirigentes,

en diversos países, asumen actitudes que constituyen verdaderos obstáculos para la aplicación exitosa de programas para enfrentar la pandemia. Estas conductas tienen un substrato que se apoya en mecanismos defensivos de negación, cualitativamente indiferentes a las estadísticas que muestran los resultados reales de la pandemia.

No cabe duda, las cosas van de mal en peor, y la incertidumbre se expande tan rápido como el coronavirus, en estos momentos la variante Delta del virus se difunde con una velocidad atroz por el planeta. Esta mutación ha resultado tener mayor poder de transmisión. La pandemia de COVID-19 está lejos de terminar.

No se trata de negar el peligro, sino de aceptar que está ahí. Hacer frente con responsabilidad al COVID-19 fortalece la esperanza, ante una enfermedad prácticamente desconocida que está llena de incógnitas. Los conocimientos en torno al COVID-19 están en construcción constante. Como parte de esa construcción, se debe ubicar como punto de partida y de llegada la reflexión ética en la detallada evaluación que se realiza día tras día de la pandemia. La valoración diaria tiene implícitas las realidades y las diversas dimensiones que rodean al ser humano, por lo que es necesario estudiar los sistemas de creencias y valores sociales, culturales, económicos y políticos de cada territorio.

Los orígenes y consecuencias de la pandemia de COVID-19 no se reducen al enfoque de un solo nivel o ciencia. Lo cual permite, de acuerdo a González García, T.R (2017), “organizar pensamientos, observaciones e interpretaciones dirigidas al individuo, la familia, la comunidad y la sociedad, desde la mirada de múltiples disciplinas” (p.69).

No deben quedar dudas del papel protagónico de la ciencia como solución a la pandemia. El conocimiento científico sistematiza y ordena, con determinada lógica, la praxis frente a la pandemia. Praxis que es indispensable tanto para establecer con rapidez las cadenas de



transmisión, así como para generar vacunas que promuevan la inmunización de la población.

Se trata de enfrentar un enemigo invisible que exige una urgente movilización global para detener su avance. Es imperativo estudiar el fenómeno sobre la base de una concepción optimista y solidaria que, ante todo tenga una significación humana como esencia principal. Es hora de trabajar con calma y serenidad para detallar las hondas repercusiones sanitarias y socioeconómicas de esta pandemia. La cuantificación del daño infligido a la sociedad en su conjunto es una empresa ardua que requerirá más de una investigación para una agudeza más clara acerca de sus diversas consecuencias.

### 1.1 Concepciones socioculturales que hacen legítima la pandemia de COVID-19

Esta pandemia marca el comienzo de una transición mundial a un nuevo orden social, donde debe imperar la solidaridad como ente esencial. La propiedad del ser humano como sujeto activo no debe ser ajena a la práctica ni a las contradicciones que se han forjado con la pandemia. Hallar soluciones científicas a la diversidad de problemas que ha generado la COVID-19 recaba urgentes esfuerzos y dedicación.

Fabelo, J. R. (2003) afirma que “la sociedad aporta normas, derechos y valores que influyen en el entorno que rodea a las personas en el plano individual, familiar, comunitario y social” (p.73). Bajo los sombríos pronósticos de la pandemia de COVID-19, solo la responsabilidad y la disciplina, a las cuales se suman las concepciones socioculturales necesarias en estos tiempos, pueden frenar la pandemia.

Izquierdo Machín E (2018) asevera que:

*el término concepción tiene una enorme importancia práctica, pues de ella depende la actitud de los seres humanos frente a la realidad que los rodea y sirve de guía para las acciones futuras. El núcleo básico de las concepciones*

*que cada persona tiene radica en el sistema de ideas, conceptos y representaciones que cada cual posee sobre el mundo circundante. Al hacer un análisis exhaustivo del término concepción, se debe tener presente la objetividad en el estudio, la historicidad, la necesaria concatenación y determinación de los elementos que forman el fenómeno examinado. (p. 495)*

Por otra parte, Yúdice (2006) considera que:

*La palabra sociocultural está compuesta por dos términos diferentes. Uno de ellos está direccionado a lo social o a la sociedad, y el otro está dirigido a la cultura. Por lo que, sociocultural es todo aquello que se refiere al estado o características culturales de una sociedad o de un grupo de personas. Las concepciones socioculturales forman parte de la vida de la sociedad, las mismas tienen un carácter dialéctico porque están sujetas a cambios y transformaciones.*

Todo aquello que suceda en una sociedad e involucre a los seres humanos como parte de un grupo social y que influya en su vida comunitaria puede considerarse un aspecto sociocultural. Así también se incluyen las múltiples interacciones entre las personas, ya sea entre sí, con otras sociedades o con el medio en que viven, se desarrollan y crecen como seres sociales.

En el 2013, Izquierdo Medina ha opinado que:

*El idioma, el modo de saludarse las personas, los hábitos higiénico-sanitarios, las costumbres al comer, el vestuario son algunos componentes de la cultura de una sociedad. En el mundo existen culturas tan diferentes como variadas son las formas de pensar de los seres humanos. (p.58)*

Es por eso importante trabajar esta arista desde la pandemia de COVID-19, por el amplio espectro que abarca la categoría sociocultural.

Bajo estas circunstancias es que se evidencian las transformaciones socioculturales, al tener como eje central la naturaleza social de la cultura. Un



giro ha tenido lugar allí donde la implicación de la pandemia ha impuesto cambios en las concepciones socioculturales a tenor de la disímil y creciente propagación viral. Es a razón de las condiciones históricas concretas que vive la humanidad en la actualidad que se ha originado la modificación en el conjunto de elementos que permiten la socialización del ser humano.

Según afirma Navarro Machado V. R (2020):

*A través de las tradiciones y los estilos de vida de las personas se reflejan los modos históricos de transmisión y funcionalidad de determinadas concepciones socioculturales que han sido modificadas a raíz de la pandemia COVID-19. Una perspectiva futura señala que las manifestaciones más notables de la espiritualidad humana como, la ciencia, el arte, la filosofía, la religión, la moral y el derecho; sufrirán modificaciones postcovid. (p.62)*

Algunas concepciones socioculturales se ven afectadas por determinados postulados que tienen en su esencia un carácter anticientífico, por no contar con estudios serios que respalden su veracidad. En el 2021, López Crislee, E. y Corcuera Ciudad, R. han razonado que “la infodemia así como las fake news, constituyen procesos que pueden distorsionar la realidad y crear confusión en la población” (p.6).

Hay que evitar la fusión del imaginario social, al cual no deben sumarse creencias, mitos, estereotipos o prejuicios que, más que frenar la epidemia, contribuyen a su propagación. Es preciso que la población conozca que ante el coronavirus o SARS-CoV-2 no todos los saberes o representaciones sociales o culturales son adecuados o reales, ni tienen un sustento científico.

Es por ello que estudiar las concepciones socioculturales presentes en la población acerca de la COVID-19 puede brindar la posibilidad de conocer los elementos conceptuales que regulan las conductas cotidianas de los sujetos en

tiempos de pandemia. Las creencias equivocadas o distorsionadas de cómo evitar el SARS-CoV-2 constituyen puntos de partida nefastos para lograr conductas deseables socialmente. De la presencia e importancia de estas concepciones, se reflexiona a continuación.

Esta enfermedad, a escala mundial, ha causado una transformación en las relaciones interpersonales, un ejemplo de ello es el hecho de que los humanos ahora le temen a los abrazos y a los besos, debido a que el virus se transmite a través de las partículas que son generadas cuando las personas tosen, estornudan o hablan. El COVID-19 ha tenido un fuerte impacto en la vida de las personas, su forma de propagación puede producirse por contacto con cualquier superficie pues las partículas que contienen el virus se depositan en los objetos, y contaminan así las manos, por ejemplo.

Las manos contaminadas por el virus pueden pasar a las mucosas de la cavidad oral, la nariz y los ojos de las personas sanas y provocar una infección. El COVID-19 ha hecho que el pánico se instale en la vida de cientos de seres humanos, pues el virus puede estar en cualquier lugar. También hay un grupo importante de personas que pueden albergar el virus como asintomáticos, es decir, que no tienen síntomas de la enfermedad pero la transmiten, situación que pone en peligro a todos los que le rodean.

Nadie está exento de padecer la enfermedad. En la evaluación sistemática de la epidemia se han observado repercusiones físicas, psicológicas y mentales en las personas. Las profundas transformaciones generadas por la pandemia han provocado la necesidad de recurrir a la utilización de un aparato conceptual para abordar adecuadamente las múltiples interrogantes concebidas por la pandemia.

De modo que la supervivencia de la especie humana depende de la voluntad de unir saberes y de rescatar valores solidarios esenciales. La dimensión cuantitativa del fenómeno conduce a

pensar de manera reflexiva y crítica para hacer frente a una realidad objetiva donde lo más trascendental y preciado es salvar la vida de las personas.

Uno de los principales objetivos a cumplir en el contexto social actual es estimular el desarrollo de un proceso formativo que contribuya a modificar las concepciones socioculturales en las personas, para preparálas para afrontar los desafíos de una nueva normalidad. Los retos que afronta la humanidad tienen en la educación un componente básico.

Arcigas Blanca (2007) afirma que “el proceso educativo debe tener un poderoso componente social, que motive a las personas a su perfeccionamiento humano” (p.68). Educar se debe transformar en el motor impulsor para transmitir las experiencias en lo referente a todo lo relacionado con la pandemia. Las experiencias de cada individuo en relación con el virus se ven implicadas por el nivel de escolaridad de cada persona y por la repercusión que ha tenido la enfermedad en sus vidas. La evidencia reciente sobre la materia sugiere que las concepciones socioculturales que hasta el momento tienen los seres humanos para establecer relaciones interpersonales, han cambiado con el COVID-19.

De acuerdo a Ramírez Rodríguez, M (2019):

*la participación comunitaria es un elemento esencial en el análisis, la valoración y la solución de los problemas inherentes a la pandemia, para propiciar concepciones socio culturales generadoras de salud en la población. La proyección comunitaria debe tener como punto de partida las concepciones socioculturales de cada persona en toda su magnitud, ya que como ser social, en su interacción cotidiana, cada persona puede evitar o destruir la cadena de transmisión de la enfermedad. (p. 28)*

La pandemia de COVID-19 es un problema esencialmente social, pertenece objetivamente a la realidad social, por lo que la participación

comunitaria es un estimulante para desplegar concepciones socioculturales sobre las medidas de bioseguridad, lo cual garantizaría condiciones objetivas para su prevención. La participación comunitaria debe ser de naturaleza educativa para así, a través de esta lograr una transformación positiva de las concepciones socioculturales; estamos en el punto de partida de un proceso dirigido al individuo, en aras de resolver los problemas de la familia y la comunidad generados por la pandemia.

Al escuchar las cifras, es vital rescatar los rostros humanos que se ocultan tras los números. Por lo que resulta imperativo tener en consideración el conjunto de condiciones objetivas y subjetivas que pudieran propiciar o evitar la presencia de la enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2. Las concepciones socioculturales están implícitas en las condiciones antes expuestas.

En todo lo antes señalado se debe tener como sustento un elevado matiz ético que, sobre una base teórica, metodológica y práctica, se conduzca hacia una reflexión justa de las normas y principios que orientan la conducta humana. A opinión de Covey, S. (2000) “la conducta es resultante de la formación cultural y educacional proveniente en lo fundamental de los planos familiares y sociales, que a su vez han sido enriquecidos por la práctica sociohistórica de la humanidad” (p13). El sentido ético en la lucha contra la COVID-19 debe ir acompañado por la capacidad para interpretar las necesidades y por el acierto en las propuestas para resolverlas.

Se ha generado un proceso alrededor del equilibrio entre la salud y la enfermedad que no puede ser separado de sus vínculos, condicionamientos y complejidades, el cual emerge como reconocimiento de la diversidad del entorno en los cuales los profesionales de la salud realizan su labor.

De acuerdo a lo anterior, la diversidad de conceptos, procedimientos y metodologías son asumidos por la ciencia para investigar la atención



de la salud en tiempos de la pandemia COVID-19 desde enfoques multilaterales, interdisciplinarios, transdisciplinarios e intersectoriales como única alternativa para comprender lo complejo de sus componentes, relaciones, cualidades y rasgos, como expresiones de la dificultad intrínseca que tiene para la ciencia su abordaje a partir de las indagaciones sistemáticas.

A consideración de Freixo, M. J. V. (2011): “la ciencia asume su encargo como motor impulsor en la solución de problemas sociales y de salud, pero esta se siente fortalecida si se promueve la colaboración y ayuda mutua entre profesionales así como entre países” (p.41). El COVID-19 es un virus nuevo que demanda un estudio profundo sobre su repercusión cultural, económica, política y social.

Por lo antes señalado, resulta importante la función que ocupa la ciencia en cada sistema social. Así, es de destacar la posición que asumen los gobiernos ante la problemática a partir de un sistema de competencias políticas que tienen su comienzo en acciones comunitarias concretas y efectivas para establecer prioridades, tomar decisiones y planear estrategias para frenar o evitar la propagación del virus.

Mientras los científicos buscan con afán la solución al enigma a través de varias alternativas, como el caso de la vacunación. Se impone desafiar las angustias y ansiedades diarias en aras de convocar al pensamiento reflexivo y crítico porque es necesario librar un combate desde el área del pensamiento.

De lo que se trata es de dar prioridad a la salud, por encima de las demandas económicas de los grandes monopolios. Todo esto demuestra que implementar protocolos de actuación que contribuyan a la prevención, control y manejo de personas positivas de COVID-9 solo se puede lograr si se moviliza el pensamiento aportando creatividad, lo que permitiría hacer más dinámico el enfoque multidisciplinario para enfrentar esta problemática. Tanto el individuo sano como el

enfermo por el virus SARS-CoV-2 deben de ser la razón de ser de los profesionales de salud en estos momentos.

En la era digital, bajo una ola neoliberal que estimula la lucha por la supervivencia, en medio de una ideología perversa, que ha exacerbado el individualismo y la violencia, los seres humanos asumen la importancia de la salud para conservar la vida. El resultado más llamativo que emerge del término salud reside en el estado completo de bienestar físico, mental y también social que debe primar en las personas. “La salud no es solo la ausencia de enfermedad o dolencia”, según la Organización Mundial de la Salud en su constitución aprobada en 1948 (2021, p.4).

La propagación global del COVID-19 es un reto a todos los seres humanos. Este brote ha llevado implícito el llamado urgente de un cambio que obliga a un rediseño en la organización de los sistemas de salud de muchos países. Este cambio debe partir del análisis sistémico con un enfoque salubrista de las estructuras de la atención primaria de salud. Es necesario considerar como legado de este complejo proceso de propagación las causas o los factores que derivaron de esta emergencia sanitaria en un problema a nivel global.

## **1.2 El autocuidado y las concepciones socioculturales.**

El concepto de autocuidado es imprescindible cuando se trata de evitar el SARSCoV-2. De acuerdo a Berbiglia, V A y Banfield, B (2014) “el autocuidado es un constructo conceptual creado por Dorothea Orem, que parte de la premisa de que el hombre tiene una habilidad innata para cuidar de sí mismo” (p.234). Al trabajar el autocuidado desde las concepciones socioculturales debemos entender a las personas como un todo integrado y dinámico que funciona en las dimensiones biológicas, espirituales y sociales y que posee la capacidad de reflexionar y asumir decisiones acerca de su propio cuidado. Cada persona tiene su propio sistema de ideas,



conceptos y representaciones de lo que constituye el autocuidado.

Existen determinados aspectos a tener en cuenta en el autocuidado en lo referente a la pandemia de COVID-19. La edad, los antecedentes de salud que posea la persona, la experiencia particular de vida; son solo algunos de los aspectos que se transforman en vulnerabilidades ante la pandemia. Apoyar y promover un adecuado autocuidado podría ser un factor clave para enfrentar la COVID-19. Es de destacar que las concepciones socioculturales puedan promover o limitar el autocuidado.

Estas concepciones socioculturales se manifiestan a través de sistemas conductuales que están controlados por factores biológicos, psicológicos y sociológicos. Estas formas de comportamiento en tiempos de COVID-19 constituyen una unidad funcional organizada e integrada que determina y limita la interacción entre la persona y su entorno y establece la relación entre las personas y los objetos, hechos y situaciones.

El autocuidado en época de pandemia debe convertirse en un proceso continuo y sistemático, que implica momentos de reflexión y de estudio. La práctica sistematizada del autocuidado propicia la capacidad del individuo para adaptarse a las condiciones del entorno. El autocuidado se desarrolla tanto por medio del aprendizaje, como a partir de las experiencias vividas. Lo cual contribuye a la transformación de las concepciones socioculturales. Dentro de las principales medidas de autocuidado que se deben fusionar a las concepciones socioculturales de la población en tiempos de pandemia COVID-19 se encuentran las siguientes:

Evitar grandes multitudes.

- Usar mascarilla en lugares públicos, aunque hay expertos que sugieren que hasta dentro del hogar se deben usarse.
- Al toser o estornudar usar pañuelos de papel,

las mangas o los codos; mientras cubrimos la nariz y la boca.

- Después de toser o estornudar, lavarse las manos con agua y jabón o con un desinfectante para manos a base de alcohol.
- Las manos deben de ser lavadas después de regresar a la casa y con frecuencia.
- Si la persona tiene fiebre y otros síntomas tales como dificultad respiratoria, diarrea, malestar general debe visitar inmediatamente una institución de salud.

También forman parte de lo antes señalado tanto la disciplina social como una vacuna efectiva para enfrentar la COVID-19, ambas constituyen elementos positivos frente a esta pandemia. También se incluye en este proceso la cuarentena, que conlleva un impacto social y económico significativo que no todos los gobiernos están dispuestos a afrontar. La unión del pensamiento y la acción conduce a intervenciones preventivas tempranas de salud a nivel comunitario que se deben basar en reducir el número de contactos, lo que disminuiría la tanto probabilidad de transmisión, como la dosis infecciosa viral promedio.

Es momento de estimular un autocuidado que se fundamente en la bioseguridad intradomiciliaria, porque una de las principales fuentes de contagio son los contactos intradomiciliarios. Para no bajar la guardia, desde cada hogar se tiene que potenciar la preparación educativa de la población en temas tales como los hábitos higiénicos y sanitarios para estimular un autocuidado eficaz. La preparación educativa de la población se debe atemperar tanto a las condiciones reales del contexto como a las necesidades de la sociedad.

Es importante retomar del hecho de que el autocuidado a nivel del entorno está constituido por diferentes escalas que pueden categorizarse de acuerdo a su magnitud en: el nivel privado, al que se hizo referencia con anterioridad, que



no es más que el autocuidado que tiene una proyección intradomiciliaria, el cual relaciona al individuo con espacios interiores como su casa o sus edificaciones; el nivel cotidiano, que se manifiesta en los espacios donde el individuo realiza su vida cotidiana basándose en su estilo de vida y hábitos; y el nivel urbano, que se asocia a la ciudad.

El proceso salud-enfermedad tiene una interrelación directa con el entorno. La familia tiene un rol importante en el autocuidado intradomiciliario. Es la familia el núcleo del que surgen las concepciones socioculturales que caracterizan a un individuo. La familia es un elemento básico de apoyo social. Las repercusiones que la enfermedad puede tener en la familia ocasionan alteraciones en el modo de vida y en la capacidad funcional de la familia.

En la actualidad, en muchos lugares del planeta solo se ha hecho énfasis en la persona infectada por el COVID-19 sin tener presentes las condiciones del contexto en el cual esas personas desarrollan su vida como seres sociales. El enfoque social del autocuidado es necesario para enfrentar esta pandemia, el cual debe ir acompañado de valores éticos, humanos y solidarios que contribuyan a dar respuesta a las exigencias de la sociedad en momentos de crisis como el que se vive actualmente por la COVID-19.

El autocuidado como medio para la prevención de la enfermedad se debe apoyar en un control del entorno y en la responsabilidad social. Concebir el autocuidado desde niveles altruistas es esencial para frenar esta pandemia. Por lo que se hace necesario estimular el desarrollo de una conducta humana orientada a su implementación. El elemento que deben integrar el autocuidado en tiempos de COVID-19 debe estar basado en la educación de las personas sobre la higiene personal, así como acerca de las medidas de prevención y control de infecciones. La situación epidemiológica en el planeta tierra es bien compleja, a razón de su presencia en casi todos los países del planeta tierra.

Según Izquierdo Machín E. (2021):

*Resolver problemas concretos relacionados con el autocuidado en el entorno comunitario es esencial para hacer frente a esta pandemia. Lo cual demanda de la población y de los gobiernos conocimiento, confianza, ruptura de prejuicios, transparencia en la gestión, toma de decisiones y procedimientos claros que estimulen el autocuidado en la población con disciplina y responsabilidad. (p.1)*

A partir de lo antes señalado se puede afirmar que el autocuidado es una categoría que se ajusta tanto al plano social como al cultural, pues es en la propia actividad humana donde se genera y perfecciona como un proceso cultural que asume valores, conductas, principios y significados que, no solo se transmiten en la interacción social, sino que además mediarán y darán forma a dicha interacción, traduciendo el autocuidado en un fenómeno sociocultural.

El mantenimiento de la salud por medio de la prevención de la enfermedad mediante el dominio del entorno es un criterio esencial en el control de la COVID-19. Es indispensable tener presente que no existe un entorno comunitario único. La dialéctica materialista hace evidente que cada entorno comunitario tiene una realidad diferente, según sus condiciones epidemiológicas, económicas, sociales o culturales; las cuales importan en la dinámica de salud de la población.

El distanciamiento social es un autocuidado básico para conservar la salud del individuo, de la familia y de la comunidad en tiempos de COVID-19 porque reduce la cantidad de contactos que pueda tener una persona, por lo que es considerado el primer factor para evitar la propagación de la enfermedad. El segundo factor a tener presente es la higiene como otro elemento fundamental, en el caso de COVID-19 reduce el riesgo si se produce el contacto con el virus.

Muchas lecciones se han derivado de esta

batalla para enfrentar al virus y salvar vidas en los contextos intradomiciliarios; entre ellas, se encuentran las dirigidas a evitar otras formas de contacto con las personas enfermas o con los objetos contaminados (por ejemplo, no compartir cepillos de dientes, cigarrillos, cubiertos, platos, bebidas, toallas, esponjas, sábanas, etc.). Así como también los platos y cubiertos deben lavarse con agua y jabón o detergente después de cada uso.

Se debe tener presente, como parte del autocuidado intradomiciliario, limpiar y desinfectar con frecuencia diaria las superficies que hayan estado en contacto con el enfermo, como la mesita de noche, la estructura de la cama y otros muebles de la habitación con desinfectante de hogar que contenga una solución de lejía diluida. Se deben limpiar y desinfectar también las superficies del baño y del retrete al menos una vez al día con una solución igual a la antes señalada.

Se requiere, también como parte del autocuidado intradomiciliario, lavar la ropa, sábanas, toallas, etc. de las personas enfermas con agua y jabón y dejar que se sequen bien, si es posible al sol. La ropa contaminada debe colocarse en una bolsa hasta el momento de lavarla. No se debe sacudir la ropa sucia y se debe evitar el contacto directo de la piel y de la ropa con los materiales contaminados.

Esto, a su vez, conlleva el uso de guantes descartables y de ropa protectora (por ejemplo, delantales de plástico) para limpiar y manipular superficies, ropas o sábanas manchadas con fluidos corporales. Se debe subrayar la importancia de la higiene de las manos antes y después de quitarse los guantes. Se aconseja que para secarse las manos se usen toallitas de papel descartable, de no haberlas se debe usar una toalla de tela exclusivamente para esa finalidad, cambiándola cuando este húmeda.

La dinámica de vida ante la COVID-19 ha cambiado el estilo y modo de vida de los seres humanos, en buena parte, por todas las medidas que ha

sido imperativo asumir ante la pandemia. A continuación, se explicarán las repercusiones que han producido los cambios en las concepciones socioculturales en la vida de las personas.

### **1.3 Repercusiones en el área psíquica y emocional de la pandemia de la COVID-19**

El ser humano, como ser social, necesita de la interacción con otras personas para su desarrollo pleno. El progreso de la pandemia de COVID-19 ha causado una importante reducción de las relaciones interpersonales como tales. Las actividades sociales se restringieron, lo que condujo a una limitación de movimientos; y la cuarentena domiciliaria, que supuso un corte radical en la cotidianidad de las personas.

La pandemia se comporta como una amenaza de naturaleza impredecible e incontrolable. Esta enfermedad genera en la población una situación de incertidumbre, preocupación y de estrés que deriva manifestaciones de ansiedad y depresión. En la sistematización realizada por Sánchez Boris, I M (2021), se muestra que los adolescentes presentaron más sintomatología emocional, así como más estrés y miedo a la COVID-19, se señala asimismo que el miedo a la pandemia predice en una gran proporción el estrés agudo (p.126).

La pandemia funciona como una crisis, la cual se expresa de forma paralela con la búsqueda de una esperanza para su solución. Toda crisis es valorada de modo particular y sus manifestaciones difieren de una persona a otra, en esto influye la familia, la escuela, la comunidad, la sociedad y el momento histórico en que tiene lugar la crisis. Cualquier situación excepcional genera una respuesta de estrés que es vivenciada por la persona de manera particular.

Lo antes señalado está estrechamente vinculado a las características de la personalidad, la resiliencia, los procesos de afrontamiento, la capacidad de adaptación, las experiencias anteriores, así como también a la interpretación cognoscitiva que se tenga del evento. En una

crisis como la de la pandemia de COVID-19, los valores individuales y colectivos son modificados o suprimidos y se asiste a irregularidades en cuanto al modo de actuación y de conducta de las personas, esto es un factor de riesgo para la salud psicológica de las personas.

Estudios que se realizaron en el contexto internacional por Reynolds, Garay, Deamond, Moran, Gold y Styra (2008):

*Reafirman lo antes enunciado. El impacto psicológico de las crisis, fue examinado en siete trabajos. Inmaculada Gómez y su equipo de la Universidad de Almería, en España; analizan la relación entre el estado psicológico y el miedo a la enfermedad en casi 1000 familias con hijos de tres a 18 años, y llegan a la conclusión que el miedo a las crisis se asocia a problemas emocionales y de conducta. (p.999)*

Se hace evidente que la relación del individuo con el medio que lo rodea esta perturbada. El medio se ha vuelto agresivo. El individuo siente que ha perdido el control del medio que lo rodea, lo cual pone en evidencia que los mecanismos de afrontamiento habituales no son eficaces para resolver la situación que se presenta, dando lugar a la más variada gama de respuestas, que pueden ir desde desequilibrios emocionales hasta alteraciones permanentes del psiquismo y enfermedades mentales.

Es significativo que para afrontar los desequilibrios antes señalados sea necesario centrar la atención en las fortalezas y los recursos emocionales de las personas. El desarrollo debe estar dirigido en función de las personas. El proceso transformador del ser humano y de su realidad es un elemento potencializador que permite moviliza a todas las instancias posibles para facilitar la salud mental de la población.

Buscar las soluciones a los problemas de la forma más rápida, eficiente y menos dolorosa implica cambiar de un enfoque de pensamiento lineal (causa-efecto) a un pensamiento más abierto y

flexible. Según la experiencia de las autoras, las personas se sienten vulnerables a los elevados niveles de agotamiento mental: la irritabilidad, el insomnio, la dificultad para la concentración, las dificultades graves en la toma de decisiones y el bajo rendimiento laboral son actitudes generadas por el efecto negativo de la pandemia sobre la salud mental de las personas.

Nuevamente, según la experiencia de las autoras, los adultos mayores son muy vulnerables ante las medidas de cuarentena y de aislamiento social. La tercera edad o senectud es a la vez un término antropológico y social que hace referencia a las últimas décadas de la vida. A las personas de este grupo etario se les reducen las redes de apoyo social así como también disminuye su participación en actividades sociales. En esta etapa del ciclo de la vida, se presenta un declive a nivel físico, emocional y social. Estudios recientes confirman que la pandemia de COVID-19 ha causado un profundo deterioro de la salud mental. Se ha constatado en la práctica la existencia de miedo recurrente a la muerte, miedo a la separación de la familia, insomnio, pesadillas, síntomas de ansiedad generalizada, síntomas depresivos; se ha observado también la aparición de sintomatología obsesiva en la acción de lavarse las manos y del aseo compulsivo de objetos de uso personal. También se ha reportado el incremento del uso de sustancias, especialmente del alcohol.

Otro grupo etario que sufre afectaciones a causa de la pandemia lo constituyen; los niños y los adolescentes. Según Sánchez Boris (2021):

*En situaciones de crisis como la pandemia COVID-19, gana gran importancia las características de la personalidad. Recordemos que en los niños y adolescentes hay factores que lo predisponen a presentar desequilibrios de su salud mental tales como: los antecedentes familiares y personales de trastornos psíquicos y abuso de sustancias, que unido a experiencia de estrés, maltrato, abuso sexual, así como pérdida de uno de los progenitores; constituyen*



*elementos que socaban la estabilidad psicológica y emocional de este grupo etario. (p 130)*

Los niños y los adolescentes tienen limitados recursos psicológicos para enfrentar situaciones problemáticas y generadoras de estrés. Por lo que la relación con el ambiente, la estructura y funcionabilidad de la familia, las condiciones de la vivienda, la situación socioeconómica que los rodea, unidas a la existencia de recursos materiales y emocionales para afrontar la pandemia de COVID-19 juegan un papel importante en la vulnerabilidad de los más jóvenes.

De acuerdo con Broche-Pérez, Fernández Castillo, Reyes Luzardo (2020):

*Se observa un incremento de la frecuencia de masturbación y actividades sexuales online en los chicos, así los adolescentes asocian a un mejor estado de ánimo y a sentirse más relajados. Además se sugiere realizar ejercicios físicos regularmente y limitar el uso diario de pantallas, esto puede beneficiar la salud mental infantil. (p.5)*

También los padres han tenido que adaptarse a la situación de la COVID-19. Compaginar la actividad laboral con el cuidado de los niños, supervisar las tareas escolares o hacer frente a situaciones inesperadas, como la pérdida del trabajo, el contagio de un familiar o la muerte de un familiar o amigo, son factores que han aumentado el estrés familiar. Lo antes señalado desencadena, a nivel familiar, una incertidumbre respecto del futuro que causa sentimientos de desconcierto y tristeza.

Dentro de los consejos que se brindan para mitigar los efectos adversos de la cuarentena y del distanciamiento social se deben incentivar los niveles de información en la población, se deben mantener los canales de retroalimentación abiertos para evitar pensamientos catastróficos y decisiones mal dirigidas. Una persona bien informada puede generar estrategias de afrontamiento al estrés y generar contactos

sociales positivos que podrían disminuir la ansiedad e incrementar la responsabilidad.

Ante esta pandemia urge formar y desarrollar habilidades para un afrontamiento positivo y activo frente al estrés. Preparar líneas de consejería telefónica, elaborar y distribuir materiales de autoayuda elaborada por profesionales sobre la base de la evidencia científica, son estas algunas de las estrategias que se pueden implementar para concebir conductas que permitan a las personas sentirse mejor a partir de un enfoque comunicativo positivo, de esta manera se transmite aliento y se brindan recursos para afrontar el estrés.

#### **1.4 La educación en tiempos de Covid-19**

La transformación digital de la educación y la comunicación se posiciona cada vez más como un tema elemental en tiempos de COVID-19. El contexto de análisis se desarrolla bajo la alta amenaza global que significa la COVID-19, lo cual se expresa en el potencial de transmisión de este virus, causante de la muerte de miles de personas en todo el mundo. La relevancia de este tema radica en los cambios rápidos que ha generado la pandemia, los cuales han propiciado que se apliquen métodos novedosos en la implementación de la modalidad de aprendizaje y comunicación interpersonal on-line, lo cual se presentó como una opción necesaria.

El aprendizaje *on-line* es una forma de enseñanza en la cual los estudiantes no tienen que asistir físicamente al lugar de estudio. Lo que no significa que se pierda el carácter de sistema del proceso docente educativo ya que se conservan los componentes del mismo, que son: el aprendizaje, la enseñanza y la materia de estudio, sobre la cual trabajan los estudiantes y el profesor.

La UNESCO, en el año 2011, señaló que:

**La educación on-line es un fenómeno reciente, que se inicia después del 1995 y en muchos casos a partir 1999. Más de seis millones**

**de estudiantes en el curso de la pandemia COVID-19 han recibido uno o más cursos en línea. El 70 por ciento de las universidades han ofrecido al menos un programa en línea. En el contexto de Europa, América Latina y el Caribe; el aprendizaje on-line ha favorecido el empoderamiento en la sociedad del conocimiento y la información. (p 15)**

Por otra parte, de forma particular, en el sector de la salud se promueve el uso de la educación *on-line* a través de la red telemática de la salud (INFOMED). La educación *on-line* ha evolucionado de forma notable a partir de su incorporación a la Universidad Virtual de Salud, que tiene en INFOMED un soporte medular.

Las autoras evalúan la idea de que los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje demandan una gestión o preparación docente que garantice la interacción de todos los componentes que intervienen en el proceso, que van desde el claustro y su preparación docente-metodológica, la selección y acreditación de los escenarios docentes hasta el aseguramiento metodológico y las condiciones materiales requeridos para su desarrollo. (3)

La valoración antes señalada condujo a las autoras a considerar los aspectos previamente reseñados como esenciales para el desarrollo de las capacidades y el talento de los educadores y educandos. La educación de Enfermería en Cuba debe estar preparada para enfrentar los problemas a partir de una labor eficiente que dé respuestas a su encargo social, el cual consiste en egresar profesionales de Enfermería de excelencia que den solución a las demandas de salud de la sociedad.

La satisfacción de tales desafíos parte del diseño y desarrollo de los contenidos que se vayan a incluir en las actividades docentes *on-line*. Las mismas requieren de una adecuada estructuración y de una minuciosa planificación que facilite la búsqueda e investigación de los educandos. Lo que agilizará el proceso de aprendizaje y a su

vez el control y el seguimiento por parte del educador. (4) Sin obviar su naturaleza didáctica al vincular lo social como elemento fundamental, y lo individual para la formación de los ciudadanos que la sociedad necesita.

Desde esta perspectiva, la educación *on-line* durante la pandemia de COVID-19 debe partir de un modelo pedagógico que promueva, mediante el uso de las tecnologías digitales, ambientes propicios para el diálogo así como también para el desarrollo de actividades grupales, lo que favorece la creación de vínculos interpersonales entre el educando y el educador.

Es necesario el desarrollo de un constructo metodológico que brinde sentido al accionar del estudiante. Se requiere de técnicas o metodologías que le permitan al estudiante la construcción de su propio conocimiento en un ambiente activo y colaborativo que estimule su acción cognitiva. El profesor, para lograr lo antes señalado, puede utilizar la distribución de materiales educativos en formato digital (textos, imágenes, audio, simulaciones, juegos, por solo citar los más utilizados).

También se pueden realizar discusiones en línea, integrar contenidos relevantes en la red y posibilitar la participación de expertos o profesionales externos a los debates.

Una de las fortalezas a aprovechar por parte de los educadores es la gran variedad de recursos en los que se puede apoyar la educación *on-line*, que van desde visitas virtuales, bibliotecas en línea, evaluaciones interactivas, hasta conexiones con expertos alrededor del mundo. Lo que sí resulta difícil ignorar es que, con las nuevas tecnologías, las clases pueden ser más creativas y participativas en todo momento. Por otra parte, otra fortaleza que se presenta en este escenario para los estudiantes es que pueden aprender desde cualquier sitio y en cualquier horario.

La educación *on-line* puede ser tan creíble, confiable, beneficiosa y efectiva como la

educación tradicional. Solo se necesita de un dispositivo electrónico: celular, tableta o laptop para tener acceso a los materiales de estudio. Pero es en este aspecto que aflora el fantasma de la inequidad, ya que un alto porcentaje de estudiantes no posee dispositivos electrónicos. Así como también un porcentaje elevado de estudiantes no tienen en sus hogares conexión con internet. Como también está el caso de que muchos no tienen a su disposición una computadora.

Es por esta razón que las autoras opinan que no es posible desplegar, en tiempos de pandemia, una educación completamente *on-line*. No se puede negar que, en este escenario de contingencia que ha sido la pandemia, se ha impulsado la transformación digital de la educación.

Las transformaciones que se han generado en la educación a partir de la pandemia de COVID-19 han traído como consecuencia el diseño de determinados planteamientos categoriales en lo referente a la delineación de los planes de estudios. Lo antes señalado ha obligado a reflexionar sobre la necesidad de revisar y de proponer cambios en las regulaciones vigentes que aseguren los niveles de calidad deseados en el proceso de formación integral de las futuras generaciones.

Se sugiere, como una idea categorial que constituye un apoyo vital, durante todo este proceso de emergencia sanitaria, el hecho de otorgarle en la sociedad, al ser humano, el valor supremo. De lo que se trata es de respetar la dignidad plena de las personas.

Otro planteamiento categorial debe estar direccionado a extender la calidad de la preparación integral de los educandos, sin obviar la sensibilidad y las convicciones humanas que les competen. Se trata de realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, ameno y motivador que cuente con el protagonismo del estudiante y que se derive en la formación de conocimientos, habilidades y valores. Este

planteamiento categorial se convierte en un elemento posible y necesario para profundizar y aplicar la preparación holística de los educandos.

Ante la influencia de la emergencia sanitaria que vive la humanidad, las autoras consideran pertinente señalar que la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no solo de resolver problemas de la práctica profesional, sino también de lograr un desempeño ético y responsable. La responsabilidad ciudadana y el comportamiento social son valores que se deben asociar al desempeño profesional.

La necesidad de proyección social se convierte en una oportunidad para el establecimiento de redes de propósitos mutuos. El compromiso pedagógico del profesor es un factor de peso que fortalece las relaciones socioafectivas desde la educación *on-line*. La formación de valores está presente en este tipo de enseñanza. Un aspecto a considerar es la necesidad de la alfabetización digital para reducir la brecha entre nativos e inmigrantes digitales: estudiantes y profesores respectivamente.

En la competencia digital de los profesores sobre la educación *on-line* se debe destacar que la “digitalización del docente” no pasa únicamente por adaptarse a los *softwares* educativos, sino que implica generar una identidad digital a partir de una cultura global, lo que consiste en una transformación de las habilidades personales, con profundos cambios en la gestión profesional pero también en las funciones del profesor en el aula.

La resistencia al cambio por parte de las instituciones y los docentes a la hora de introducir la educación *on-line* en los entornos formales de la educación es otra de las debilidades a asumir. Son tiempos de asumir que las tecnologías no se comportan como aliadas, sino que se han transformado en herramientas necesarias e imprescindibles para trabajar y poder hacer real la continuidad pedagógica.



La UNESCO y 122 países (2011) han definido:

*La necesidad de desarrollar instrumentos internacionales de normas de la educación on-line en tiempos de pandemia. La idea que prevalece es que esta educación debe ser abierta. Subyace el criterio de que la misma debe nutrirse de información científica actualizada. Los datos y los resultados utilizados en la educación on-line deben de ser accesibles y fomentar la participación activa del estudiantado.* (p 15)

Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas que permiten nuevas interacciones y la creación de espacios favorables al proceso de enseñanza-aprendizaje. La unificación de los conocimientos en un todo único debe expresarse como parte del proceso de sistematización en la educación *on-line*, como proceso inherente al proceso enseñanza-aprendizaje, el cual debe tener un enfoque holístico para abarcar a la persona en sus distintas etapas de la vida; con el propósito de mantener el bienestar físico, psicosocial y espiritual de las personas, la familia y la comunidad.

### 1.5 Pasos hacia la nueva normalidad

Es sabido que después de que pase la pandemia de COVID-19 se promoverán cambios evolutivos y saltos cualitativos en los distintos ámbitos de la vida social: la ciencia y la técnica, los medios de producción y las comunicaciones; así como también en la concepción del mundo. Esos cambios constituyen lo que se le llama nueva normalidad, que no es más que un proceso complejo y prolongado de renovaciones en la base material y técnica de la sociedad, en la economía y en la vida política, ideológica y cultural.

El Ministerio de Salud Pública de Cuba considera que “la nueva normalidad implica la incorporación de nuevos estilos de vida que favorezcan la salud personal y colectiva. El reto de modificar e incorporar nuevos comportamientos exige autocuidado y responsabilidad.” (p 9). La nueva normalidad no será igual en todas las partes del

planeta, en ello va a influir el impacto que ha tenido la pandemia en la vida social de cada país.

Las vacunas tienen una significativa responsabilidad en la disminución de la incidencia del virus en la población y, por tanto, juegan un rol importante en la nueva normalidad. Aunque la población sea vacunada, debe continuar con la percepción de riesgo sobre la enfermedad.

Para garantizar el enfrentamiento de esta problemática con efectividad y lograr la adaptación a la nueva normalidad de manera gradual y asimétrica; se debe profundizar en la misma desde la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la intersectorialidad. Para este propósito conviene aplicar estrategias comunicacionales y educativas que permitan inducir y persuadir a la población para que adopte determinadas formas de pensar, sentir y actuar ante los cambios que impone la etapa postpandémica.

Se han de generar nuevos conocimientos sobre aquellos factores que puedan propiciar un rebrote del virus. Extremar las medidas de vigilancia y control es vital para evitar retrocesos, por que pudiera estar sucediendo que no se reporten casos, y tampoco se debe olvidar a las personas asintomáticas.

La pandemia, al tener una influencia directa en las relaciones económicas, materiales, en las condiciones sociales de las personas y en su actividad cotidiana, ha generado una multiplicidad de experiencias que se reflejaron a través de la psiquis humana en forma de sentimientos, estados de ánimo, pensamientos y costumbres. A la luz de estos resultados, se podrían estar perfilando estilos de vida para convivir en la nueva normalidad con medidas que garanticen evitar los lugares cerrados y con aglomeración de personas.

Lo antes señalado es expresión de un conjunto de condiciones reales que tendrán, en la nueva normalidad, como eje fundamental



la responsabilidad individual y colectiva, así como también la premisa del autocuidado y del desarrollo de estilos de vida saludables. Estos criterios apoyan aún más la idea de incorporar nuevas formas de saludo y de demostración de afecto, por ejemplo. La nueva normalidad implica incrementar la limpieza y la desinfección de todos los espacios del hogar, centros de trabajo y de estudio.

Consolidar la nueva normalidad y activar la economía deben ir al unísono. A lo cual se le debe sumar la gestión del conocimiento, la innovación y la transferencia de tecnología, en busca de soluciones apropiadas que fortalezcan los vínculos estrechos con centros de investigación, universidades y otras organizaciones en apoyo a propuestas de soluciones de problemas generados por la pandemia de COVID-19.

Si algo debe quedar claro es que el mundo no será el mismo después de la pandemia. La nueva normalidad trae implícita la transformación estructural de los modos de producción y de consumo. El enfoque integral y sistémico del desarrollo, a través de la actuación armónica sobre las dimensiones económica, productiva, ambiental, institucional y sociocultural, será uno de los principios básicos de la nueva normalidad.

Para nadie es un secreto que el estilo de vida, los hábitos de vida o las formas de vida se han modificado a nivel global. Los comportamientos o actitudes de las personas se han transformado a causa de la pandemia. La nueva normalidad debe desarrollarse a partir de que se vaya disminuyendo el número de personas infectadas por el SARS-CoV-2.

En la nueva normalidad las personas asumen poco a poco sus actividades habituales, las cuales deben ir acompañadas de responsabilidad, ya que el hecho de que disminuyan las cifras de personas infectadas por el SARS-CoV-2 no es sinónimo de que el virus haya desaparecido. La importancia del aislamiento social para contribuir a la retirada del virus es una medida que se debe

asumir en tiempos de la nueva normalidad.

El uso del nasobuco o la mascarilla facial debe ser incorporado a la vida diaria. Así como el lavado de manos con frecuencia ya es parte de la nueva normalidad. Implementar las acciones y los procesos de seguridad que han demostrado efectividad es un llamado que se hace en la nueva normalidad, donde debe estar presente el autocuidado responsable, la disciplina y el cumplimiento de las medidas sanitarias establecidas. Las distintas formas de la actividad vital de los seres humanos se deben ir restableciendo de forma progresiva.

Es indiscutible la responsabilidad de las familias para evitar que los niños contraigan el virus. En la nueva normalidad, cada hogar y cada comunidad debe ser consciente en la autoresponsabilidad de cada miembro de la familia y de la comunidad para evitar que los niños, niñas y adolescentes enfermen de COVID-19.

Se recomienda que en la nueva normalidad se trabaje por una sociedad mejor, donde las personas desarrollen todas sus capacidades físicas e intelectuales. Las personas pueden adherirse conscientemente a la tesis del cambio que concibe la nueva normalidad, al utilizar la resiliencia como un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva a las condiciones intrínsecas del autocuidado en el contexto postcovid.

El efecto de la nueva normalidad se acompaña de estudios científicos y sanitarios que avalan la flexibilización de los protocolos higiénico-sanitarios, lo que no significa que se deje de cumplir con las medidas sanitarias y epidemiológicas establecidas. Es bueno insistir que aunque existan vacunas, el virus SARS-CoV-2 puede infectar a las personas. En la nueva normalidad, el virus no ha desaparecido, pero sí ha disminuido su poder de infestación, al tener las personas más fortalecido su sistema inmunológico a causa de la vacuna.

Los protocolos sanitarios, en la nueva



normalidad, deben estar direccionados a la vigilancia de personas sintomáticas y al control de la temperatura, con pruebas diagnósticas de manera aleatoria. En la etapa postcovid se debe prestar especial atención a la ciencia, el despegue de la actividad científica es inevitable para mantener la sostenibilidad de la nueva normalidad a través del tiempo.

Desde la ciencia se puede construir una nueva normalidad próspera y sostenible. Algo que ha demostrado la pandemia es que no hay desarrollo económico posible sin inserción de la ciencia en la economía. Sin capacidad científica no habría tampoco capacidad de asimilar tecnologías foráneas. La tarea es construir y reforzar conexiones entre educación, ciencia y economía.

La batalla principal en la nueva normalidad se dará en el campo de la economía, ante el reto de colocar en primer plano el desarrollo humano y la equidad. Lograr al mismo tiempo un desarrollo acelerado de la producción material sin sacrificar la cultura y el medioambiente.

Por lo que se convoca, en la nueva normalidad, a disponer de un sistema de indicadores que midan el desarrollo científico y su impacto en la sociedad. Lo cual se debe convertir en un tema permanente de debate amplio y de rendición de cuentas en los medios de comunicación y en los órganos de gobierno.

### 1.6 Es razonable concluir que...

Los diferentes niveles estructurales sobre los cuales se desarrolla la pandemia son de enorme valor teórico-conceptual y práctico. Tal esclarecimiento en la comprensión de las relaciones entre los procesos y los sucesos implícitos en la pandemia permite comprender el sentido cualitativo del fenómeno.

De acuerdo a San Martín y Carrasco (1986):

*A cada nivel estructural antes señalado le corresponden un conjunto determinando de*

*sistemas materiales que lo caracterizan. En este sentido es necesario tener presente el hecho de que la organización en sistemas y elementos es relativa a partir de la estructuración de los diferentes niveles estructurales que se organizan de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior. (p. 6)*

Esta organización estructural no es resultado de la actividad subjetiva del ser humano, ya que los sistemas existen fuera e independientemente de la conciencia del ser humano. Los sistemas existen objetivamente en la realidad. Su existencia objetiva constituye la base real para su conocimiento.

De lo antes expuesto se pueden deducir algunos principios fundamentales que están implícitos en la pandemia de COVID-19, para la comprensión de las características esenciales de la estructuración y desarrollo de la misma. Solo de esta forma se puede penetrar en la unidad y movimiento de la pandemia. Estos principios, según criterio de las autoras, tienen un carácter universal. Los mismos ayudan a comprender los fenómenos que se generan a partir de la pandemia y que orientan la actividad práctica. Deben ser asumidos como enunciados iniciales o como punto de partida en el proceso investigativo. Sin embargo, también constituyen un punto de llegada para el nivel de conocimiento que se establece y se renueva de acuerdo al contexto y al momento histórico en el que tiene lugar. Los principios aquí enunciados no son postulados axiomáticos, sino enunciados teóricos que facilitan el análisis de la realidad como sistema determinado por relaciones que se expresa en los siguientes elementos:

- Principio de la objetividad.
- Principio de la estructuración de los sistemas. Concatenación universal.
- Principio de la transformación o mutación.
- Principio del desarrollo.

El principio de la objetividad se expresa en la pandemia de COVID-19 cuando se manifiesta este fenómeno fuera e independiente de la conciencia del ser humano. La pandemia se comporta como un fenómeno que traspasa fronteras, razas, credos y religiones. El principio de la estructuración de los sistemas, se produce en la concatenación de los sistemas que engloban al individuo, familia, comunidad y sociedad como mecanismo para enfrentar la pandemia de COVID-19.

Las representaciones y nociones que se posee de la pandemia deben concordar con la naturaleza objetiva de los procesos y fenómenos de la misma. De ahí que la objetividad contribuya a un análisis consecuentemente científico que tiene en cuenta las conexiones y movimientos del fenómeno de estudio. El menosprecio a la objetividad puede conducir a graves errores. La elevación del factor subjetivo a términos absolutos puede conducir al voluntarismo, subjetivismo y, por tanto, al desconocimiento de las condiciones y leyes por las que se rige el desarrollo de la pandemia de COVID-19.

El principio de la transformación o mutación se expresa de forma espontánea y súbita debido a la acción de un mutágeno, que bien puede ser un agente físico, químico o biológico que altera o cambia la información genética del

virus, incrementando con ello la frecuencia de mutaciones por encima del nivel natural. Este principio puede ser un factor que conspira a favor de la pandemia, ejemplo de ello es la variante Delta. Porque las mutaciones o transformaciones que tenga el virus pueden constituir interferencias en el proceso de vacunación. Ya que las vacunas pueden tener limitaciones en cubrir las mutaciones del virus.

El principio del desarrollo debe centrar su atención en el ser humano a partir de tres factores fundamentales que son la sociedad, la economía y el medioambiente. Se trata de satisfacer las necesidades a través de la creación de un entorno individual, familiar, comunitario y social saludable, donde la calidad de vida del ser humano no esté en peligro debido a un virus con una alta carga de trasmisibilidad, de lo que se trata es de progresar en todos los niveles, a pesar de la pandemia.

Recordemos que son los seres humanos los que hacen su propia historia. La pandemia de COVID-19, tiene un carácter histórico social, ya que cambió el curso de la historia de la humanidad al imponer una nueva normalidad en virtud de la actividad práctica transformadora de los hombres y mujeres que habitan en el planeta tierra

## BREVE CURRICULUM INSTITUCIONAL

Esther Izquierdo Machín.

Graduada de la Licenciatura en Enfermería en el año 1995, en el año 2008 me gradué de Máster en Enfermería, en el año 2017 obtengo el título de Doctora en Ciencias de la Enfermería. En el año 2021 consigo el nombramiento de Profesora Titular de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. En estos momentos realizo funciones de jefa del Departamento Docente de Salud.

## ARLENIS CRUZ VAILLANT

Graduada de la Tecnicatura en Enfermería en el 1998, de la Licenciatura en Enfermería me gradué en el 2008. Obtengo el título de Máster en Enfermería 2021. En el año 2019 obtengo la categoría de Profesora Asistente de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. En estos momentos realizo funciones de metodóloga y soy asesora de ingreso, formación vocacional y ubicación laboral en la Facultad de Enfermería "Lidia Doce".

## REFERENCIAS

- Arciga, Blanca. (2007). La enseñanza superior como una práctica socio-cultural. Revista de la educación superior, 36(141), 67-91. Recuperado en 21 de julio de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602007000100004&Ing=es&tIng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000100004&Ing=es&tIng=es)
- Berbiglia, V A y Banfield, B (2014). Teoría del déficit de autocuidado. En: Raile Alligood, M., Modelos y teorías en Enfermería (p.p 232-248). Elsevier España
- Broche Pérez Y, Fernández Castillo E, Reyes Luzardo D A. (2020) Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID 19. Rev Cubana Salud Pública. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662020000500007&Ing=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662020000500007&Ing=es)
- Covey, S. (2000). Los siete hábitos de la gente altamente afectiva. Barcelona: Paidós
- Eduardo, Cuestas. (2020) La pandemia por el nuevo coronavirus covid-19. Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba 77.1: 1-3. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/med/article/download/27935/29224>
- Fabelo, J. R. (2003). Los valores y sus desafíos actuales. La Habana: Editorial José Martí
- Freixo, M. J. V. (2011). Metodología científica: fundamentos métodos y técnicas. 3ª edición. Lisboa: Instituto Piaget
- George, Yúdice. (2006). El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global. Editorial Ciencias Sociales, La Habana
- González García, T. R. (2017). La interdisciplinariedad: un reto para la universidad actual. Revista Cubana de Tecnología de la Salud. Disponible en: <http://www.revtecnologia.sld.cu>
- Izquierdo Machín, E (2021). Sustentos teóricos para la prevención de la COVID-19 en el entorno comunitario. Rev cuba med gen integr. Disponible en: <http://www.revmgj.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1557>
- Izquierdo Machín, E. (2018) Dialéctica materialista desde la ciencia del cuidado. Rev. Ciencias Médicas de Pinar del Río. vol. 22(3)493-500 <http://www.revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3365>
- Izquierdo Medina, R. (2013). La comunicación interpersonal en la familia con un consumidor de sustancias ilícitas. Tesis inédita de doctorado. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas
- López González L. (2020) Caracterización clínico epidemiológica de 183 niños cubanos con infección por SARS-

CoV-2. Revista Cubana de Pediatría, [Internet]. [citado 3 May 2021]; Vol 92. (Supl. especial): p 1- 17, Disponible en: <http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/1256/638>

- López Crislee E., &Corcuera-Ciudad Rodrigo. (2021).Infodemia y desinformación sobre COVID – 19: Análisis bibliométrico. Revista Cubana Investigaciones Biomédicas, 40(Supl. 1), e1379. Epub 01 de marzo de 2021. Recuperado en 09 de enero de 2022, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-0300202100013&Ing=es&tIng=](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-0300202100013&Ing=es&tIng=).
- Naciones Unidas. (2019) Crece la pobreza extrema en América Latina. Naciones Unidas. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2019/01/1449412>
- Navarro Machado, V. R (2020). COVID – 19. Recomendaciones para el diseño de un Centro de Aislamiento para contactos. En: Organización de la atención médica en centros de aislamiento (pp. 39-62)
- OMS. Temas de salud. Violencia. Disponible en: [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/abstract\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf)
- Ramírez Rodríguez, M (2019). Análisis neutrosófico de los antecedentes que sustentan la participación comunitaria del profesional de enfermería para la promoción y prevención de la leptospirosis. Revista Neutrosophic Computing and Machine Learning, Vol. 7. 27-32. Disponible en: <http://fs.gallup.unm.edu/NCML/>
- Reynolds DL, Garay JR, Deamond SL, Moran MK, Gold W, Styra R. Understanding, compliance and psychological impact of the SARS quarantine experience. Epidemiology & Infection (2008).;136(7):997-1007. DOI: 10.1017/S0950268807009156
- San Martín, H., Carrasco, J. L. (1986).Salud, sociedad y enfermedad. Estudios de epidemiología social. Madrid: Editorial Ciencia
- Sánchez Boris I M. (2021). Impacto psicológico de la COVID 19 en niños y adolescentes. MEDISAN; 25 (1):123-141. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192021000100123&Ing=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123&Ing=es)
- UNESCO. (2011) TICs en la educación. [Citado 2021 Ago 15] Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelonglearning/open-and-distance-learning/>

# LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL MEDIO



**Marcela Cecilia Gómez**

**Campos de conocimiento:** Educación e Historia

**Filiación institucional:** Escuela Normal Superior N° 2 Provincial N° 35 “Juan María Gutiérrez”. Nivel Secundario. Rosario. Santa Fe. Argentina.

**Correo electrónico:** chelitachale@gmail.com

**Fecha de recepción:** 31 de julio de 2021

**Aceptación Final:** 1 de febrero de 2022

## RESUMEN:

El siguiente artículo tiene la intención de socializar el abordaje de la Educación Ambiental (EA) y los desafíos institucionales que debieron afrontarse para incluirla en el proyecto institucional de la Escuela Normal N° 2 Juan M. Gutiérrez ubicada en la ciudad de Rosario (Argentina), en la cual me desempeño como coordinadora pedagógica involucrada con el proceso de incorporación paulatina de la EA.

El escrito evidenciará una génesis acerca de la importancia de integrar la EA en las instituciones educativas desde una perspectiva ecológica, política, social, económica y educativa, además, se compartirán proyectos institucionales y experiencias pedagógicas que se llevaron a cabo en el contexto ASPO, y otras desarrolladas en la semipresencialidad, que hicieron posible la incorporación de la EA en el proyecto institucional.

## PALABRAS CLAVE:

Educación Ambiental; Desarrollo Curricular;

Proyecto Institucional.

## THE INTEGRATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN MID-LEVEL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

### ABSTRACT:

The following article intends to socialize the Environmental Education (EA) approach and the institutional challenges that had to be faced to be in the institutional project of the Normal School No. 2 “Juan M. Gutiérrez” located in the city of Rosario (Argentina) in which I work as a pedagogical coordinator involved with the process of gradual incorporation of EE.

The writing will show a genesis about the importance of integrating EE in educational institutions from an ecological, political, social, economic and educational perspective, in addition, institutional projects and pedagogical experiences that were carried out in the ASPO context will be shared, and others developed in blended learning, which made possible the





incorporation of EE in the institutional project.

#### KEYWORDS:

Environmental Education; Curricular Development; Institutional Project.

#### A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS DE NÍVEL MÉDIO.

#### SUMÁRIO:

O artigo a seguir pretende socializar a abordagem da Educação Ambiental (EA) e os desafios institucionais que tiveram que ser enfrentados para incluí-la no projeto institucional da Escola Normal nº 2 Juan M. Gutiérrez localizada na cidade de Rosário (Argentina), no qual atuou como coordenadora pedagógica envolvida com o processo de incorporação gradual da EA.

A escrita mostrará uma gênese sobre a importância de integrar a EA nas instituições de ensino a partir de uma perspectiva ecológica, política, social, econômica e educacional, além de compartilhar projetos institucionais e experiências pedagógicas que foram realizadas no contexto da ASPO, e outros desenvolvidos em blended learning, o que possibilitou a incorporação da EA no projeto institucional.

#### PALAVRAS CHAVE:

Educação Ambiental; Desenvolvimento Curricular; Projeto Institucional.

#### INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, el ser humano ha necesitado de la utilización, apropiación y explotación del ambiente para satisfacer sus necesidades. Hoy en día se evidencia un impacto negativo sobre los recursos naturales a raíz de la explotación indiscriminada por parte del hombre, además se visibiliza una relación entre la naturaleza y la sociedad, donde esta última determina el

grado de explotación de la primera a partir de diferentes fenómenos que se han dado a lo largo de la historia social como la industrialización y la globalización.

En relación a las acciones del ser humano sobre el ambiente, Leyton, F. (2008) afirma que:

*El ser humano es la única especie con capacidad racional, sin embargo, con sus acciones ha incrementado la crisis ambiental derivada del modelo económico y político imperante en nuestra sociedad, producto de una concepción que lo ha colocado como centro y eje vital de la existencia en el planeta. (p.10)*

La Revolución Industrial, que dio inicio en el siglo XVIII, es una de las evidencias de la crisis ambiental que estamos transitando. La misma tuvo como estandarte la premisa de alcanzar un acelerado desarrollo industrial y económico sin reparar en los posibles daños sobre el ambiente evidenciados durante el actual siglo XXI.

El surgimiento de la industrialización comenzó a impactar negativamente sobre el ambiente de las grandes ciudades y los lugares en donde trabajaban los obreros. Empezó a darse un fenómeno de migración donde pobladores rurales se asentaban en las ciudades industrializadas para ofrecerse como mano de obra, esto generó la conformación de grandes hacinamientos humanos expuestos a un ambiente desfavorable de trabajo y vivienda. Para ese entonces no existía lo que conocemos hoy en día como ordenamiento territorial, mucho menos la gestión de residuos, ni sistema de cloacas, tampoco agua potable, entre otros servicios.

Esta situación de vulnerabilidad social y degradación ambiental trajo aparejada la aparición de las primeras epidemias que comenzaron a aniquilar a la clase obrera y, más adelante, a la alta sociedad.

En este sentido surgen los primeros movimientos sociales que buscaban corregir esta condición,





tal como expresa Pierri, N. (2001):

*Las luchas sociales pasaron entonces a ser más protagonizadas por movimientos con objetivos parciales específicos, como el feminista y el ecologista. Esto desplazó el alcance de los cambios en cuestión, de la vieja oposición capitalismo-socialismo, al campo del cambio de aspectos parciales de esta sociedad, lo que habilitó la idea de que atender la crisis ambiental es un cambio posible dentro del sistema vigente, y necesario, para fortalecerlo. (p. 55)*

En concordancia con lo anteriormente expuesto aparece, en el año 1987, el Informe Brundtland donde el concepto de desarrollo sostenible comienza a afianzarse al publicarse este documento, por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, denominado *Nuestro futuro común*. En el cual se expresa que:

*El desarrollo sostenible es [...] aquel que garantiza las necesidades del presente sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades [...] los niveles actuales de pobreza no son inevitables. Y que el desarrollo sostenible exige precisamente comenzar por distribuir los recursos de manera más equitativa en favor de quienes más los necesitan. Se define, entonces, el desarrollo sostenible como la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras. (Informe Brundtland, 1987)*

En el año 1992 se lleva a cabo la Conferencia de Naciones Unidas en Rio de Janeiro, sobre, medioambiente y desarrollo, conocida como La Cumbre de la Tierra, donde se convocan presidentes de 172 gobiernos, incluidos 108 jefes de Estado; se fijaron objetivos a cumplir para el año 2020, elaborando así estrategias y medidas de prevención para revertir y detener el desgranamiento ambiental, como así también promover el desarrollo sostenible.

Como indica Carabias, J. y otros (2009), la

conferencia de Rio de Janeiro fue de gran importancia ya que se marcó una impronta y un camino para resolver aquellas problemáticas ambientales que afectaban a la naturaleza y al hombre. Además, surgieron acuerdos de mucha relevancia que servirían como ejes orientativos, entre ellos la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, la Declaración de los Bosques, la Agenda XXI y la Carta de la Tierra.

En diciembre del año 2002 la Asamblea General de las Naciones Unidas emite la Resolución 57/254, estableciendo que la educación tiene un rol central para trabajar en cuestiones educativas con miras al desarrollo sostenible, designando a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) como responsable de establecer aquellas normas que se apliquen al ámbito educativo con miras al desarrollo sostenible y su promoción.

Entre los ejes a trabajar para promover la educación basada en el desarrollo sostenible se encuentran:

- La promoción de la educación en los derechos humanos, diversidad cultural y paz, igualdad ante sexos, promoción de la salud, acceso a las TIC. Entendiendo que, sin el respeto por estos derechos, no se puede dar el desarrollo sostenible.
- Aspectos relacionados con la salud, la contaminación, y las perturbaciones del entorno físico que condicionan el desarrollo de las personas.
- La educación sobre los recursos naturales, valores, motivación y el desarrollo de capacidades para protegerlos. El cambio climático y elaboración de medidas eficaces para combatirlo.
- Producción y consumo responsable. Los hábitos de consumo en la vida cotidiana y su incidencia social y ambiental. El acceso



equitativo a los productos.

Macedo, Ortíz y Sánchez (2008) señalan que:

*El concepto de educación para el desarrollo sustentable que se implemente en América Latina deberá surgir desde las características propias de la problemática ambiental, que se funda en la insatisfacción de necesidades básicas como la salud, la educación, el desempleo, la pobreza, entre otros, de las experiencias previas en la región en educación ambiental, desde los saberes ancestrales y desde la propia heterogeneidad entre los países y entre los pueblos al interior de los países.* (p. 35)

En cuanto a la normativa argentina, en el Artículo 41 de la Constitución Nacional se hace referencia al derecho humano de contar con un ambiente sano, diverso y apto para el desarrollo de la vida humana.

En el Artículo 2 de la Ley Nacional General del Ambiente Nº 25.675 se encuentran detallados sus objetivos y, entre ellos, se expresa la necesidad de promover cambios en los valores y conductas sociales que posibiliten el desarrollo sustentable a través de una educación ambiental, tanto en el sistema formal como en el no formal. Además, en su Artículo 14, hace referencia a la educación ambiental como proceso continuo y permanente sometido a una constante actualización que deberá facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental como resultado de la orientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas.

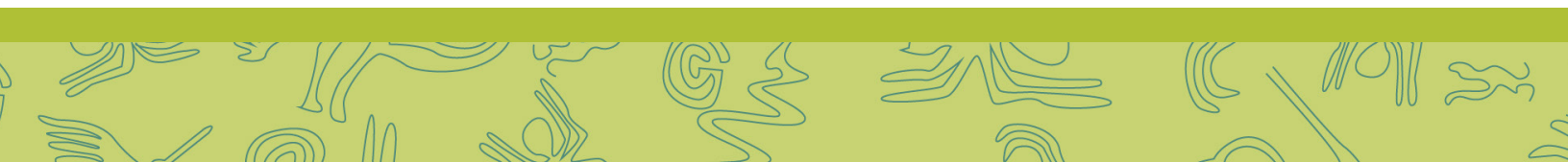
En la Ley Nacional de Educación Argentina Nro. 26.206/06 se contempla la inclusión de la Educación Ambiental dentro del *currículum* educativo para el Nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior, de manera transversal, con el fin de sensibilizar, promover habilidades, pensamiento crítico, competencias y herramientas en los estudiantes, generando así ciudadanos que se puedan reconocer con sus responsabilidades y compromisos sociales, ambientales y

democráticos en pos de la preservación de nuestra casa, el planeta Tierra.

Además, en su Artículo 89, indica que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, de manera transversal, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población.

En marzo de 2021 se logra sancionar la Ley de Educación Ambiental Integral, la cual plantea incorporar la EA a los planes de estudios y en los proyectos institucionales. Para lograr esta inclusión dentro de las dimensiones institucionales es necesario entender a la EA dentro del marco de la cooperación, de las relaciones interculturales, la paz, la democracia, los derechos humanos y la solidaridad internacional. Por consiguiente, debe ser pensada desde las diferentes relaciones que se establecen entre el ambiente biofísico y lo social, cultural, personal, político, dando lugar a una complejidad sistémica donde se desarrolle una nueva racionalidad social y crítica que cuestione la racionalidad económica y homogeneizadora dominante, así como también el paradigma filosófico antropocéntrico.

Por otro lado, se plantea profundizar algunos temas como el principio de equidad, el principio de igualdad con enfoque de género, el abordaje del ecofeminismo, la soberanía alimentaria como proceso de descolonización y recuperación de prácticas ancestrales de Latinoamérica, el análisis de problemáticas ambientales emergentes situadas para analizar y reflexionar acerca de posibles acciones a llevar a cabo con el fin de mitigar sus efectos negativos del entorno más próximo.



Los teóricos de la Educación Ambiental coinciden en asegurar que el problema del abismo existente entre el discurso teórico de la educación ambiental, lleno de grandes principios y de buenas intenciones pero de práctica poco eficaz a la hora de transformar las relaciones entre los humanos y el resto de la biósfera, se puede ver no solo como una instrumentalización de la educación ambiental (EA) por parte de las instituciones, que busca legitimar y enmascarar actuaciones nada proambientales, sino también como una carencia de ajuste entre procesos de enseñanza, aprendizaje y afines.

Es por ello que creo necesario que las instituciones desarrollen sus propias políticas ambientales centradas puntualmente en el proyecto curricular institucional y su singularidad, entendida esta más allá de los límites de su edificio, contemplando la comunidad educativa y su contexto social inmediato.

## LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL NIVEL MEDIO

A partir de la Resolución 57/254 emitida por la Asamblea General de las Naciones Unidas comenzó a gestarse la idea de que la educación ambiental debe generar un impacto en el sujeto en cuanto a los valores, actitudes y hábitos que rescate la concepción filosófica denominada biocéntrica como factor positivo y necesario para garantizar la vida de los seres vivos que habitan en el planeta.

Es por ello que se evidencia la necesidad de orientar a los niños, niñas, adolescentes y adultos que transitan por las instituciones educativas hacia un cambio de actitud respecto de la protección y conservación del ambiente.

Existen numerosas investigaciones en las que se toma como punto de partida a la educación ambiental como promotora de principios que impactan sobre el desarrollo cognitivo de habilidades, competencias y herramientas, lo que permite repensar nuestra relación con el ambiente y la necesidad de generar nuevos lazos

entre la sociedad y la naturaleza.

Ariza, C. (2017), propone que la Educación Ambiental debe ser pensada como una estrategia mundial para el logro de la sustentabilidad que tenga en cuenta a las generaciones presentes y futuras y que dé lugar a la participación activa de los diferentes sectores gubernamentales, organizaciones civiles, del sector público y del privado, instituciones educativas e investigadores, para profundizar en una mirada articulada que habilite el compromiso y la responsabilidad de todos los ciudadanos del mundo. Para ello será necesario el desarrollo de estrategias que promuevan habilidades, competencias y herramientas en los estudiantes que integren los diferentes niveles educativos, con la finalidad de generar estilos de vida saludables y comprometidos con la preservación de nuestra casa, el planeta Tierra.

Novo, M. (2000) indica que la Educación Ambiental debe entenderse bajo un nuevo paradigma educativo donde se reorienten las prácticas profesionales y humanas y se transforme la manera de entender y actuar sobre el planeta a partir de la configuración de nuevos modelos de pensamientos para lograr el desarrollo de propuestas educativas que tengan en cuenta una serie de criterios como:

- A. La ruptura del antropocentrismo.
- B. El respeto a la biodiversidad, a partir de la puesta en práctica de proyectos institucionales.
- C. El tratamiento de contenidos tales como la equidad y solidaridad intra e intergeneracional que permita garantizar el desarrollo sostenible.
- D. El compromiso de las instituciones educativas por integrar a diferentes actores sociales, para dar lugar a la participación de la población.



Aznar Minguet y Ull Solis (2009) entienden que la Educación Ambiental debe ser tratada de manera transversal en todos los niveles educativos implementado tres racionalidades: la teórica, la práctica y la ética.

En cuanto a la racionalidad teórica, hace referencia al saber, que en este caso implica tener en cuenta el conocimiento científico para el mejoramiento de las prácticas educativas para el desarrollo sostenible y que brinda explicaciones provenientes de diferentes campos del conocimiento y a partir de propuestas epistemológicas y metodológicas, articuladas con la necesidad abordar de manera transversal los fenómenos que se llevan a cabo en la naturaleza, que integren aspectos socioeconómicos y culturales del ambiente y el desarrollo.

Situándonos bajo esta perspectiva podremos entender la relación que existe entre el pensamiento y la acción que integra el desarrollo de competencias requeridas, para el avance de la construcción de un ser humano ambientalmente comprometido con la sostenibilidad.

En relación a la racionalidad práctica, o el *saber hacer*, se intenta rescatar aquel aprendizaje obtenido a partir de la aplicación del conocimiento científico integrando los diferentes escenarios de la vida cotidiana. Podemos decir que, a partir de la experiencia ya existente, se pueden construir nuevos conocimientos utilizando diferentes herramientas cognitivas, como por ejemplo el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de las reflexiones y de la dialéctica sobre el objeto y el sentido de una educación para la sostenibilidad.

En concordancia con las autoras, la racionalidad ética, o el saber ser y valorar, debe modificar las representaciones de la realidad que tienen los estudiantes que transitan por los diferentes niveles de la institución.

Teniendo en cuenta estas racionalidades, Aznar Minguet propone el desarrollo de las competencias para la sostenibilidad basadas en

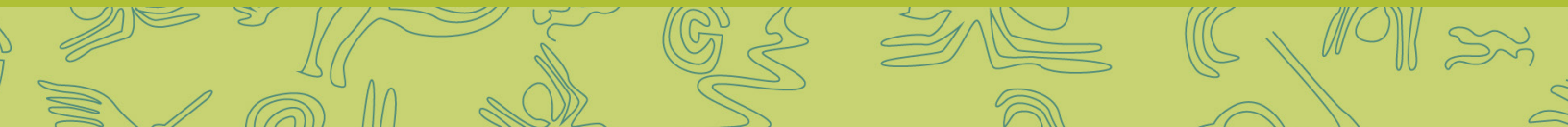
tres núcleos:

**Núcleo 1:** Competencias cognitivas, implican la inclusión de pensamiento crítico para entender las diferentes problemáticas ambientales a escala global, nacional y local. Para ello se propone el desarrollo de las siguientes capacidades:

- A. Capacidad de reconocer a las diferentes organizaciones sociales, políticas, educativas y su importancia en el involucramiento de la resolución de problemas relacionados con la sostenibilidad.
- B. Capacidad de integrar a las diferentes dimensiones ambientales, como lo son la social, la cultural, la económica, la política, la estética, la física y la biológica para la toma de decisiones en el abordaje de las problemáticas ambientales emergentes.
- C. Capacidad de percibir lo global desde la acción personal y local, además de la reflexión objetiva sobre aquellos comportamientos individuales y colectivos vigentes en el paradigma social actual.

**Núcleo 2:** Competencias Metodológicas, se relacionan con la adquisición de habilidades y estrategias para la toma de decisiones, lo que permite accionar ante las problemáticas ambientales percibidas. Algunas capacidades pueden estar relacionadas con:

- A. Saberes adquiridos en relación a los diferentes Ejes de la Educación Ambiental para el diseño de proyectos institucionales en pos de la resolución de problemáticas ambientales locales.
- B. Acciones educativas que fomenten valores de empatía con la naturaleza y que modifiquen aquellas actitudes poco sostenibles.
- C. Participación en programas de gestión ambiental que involucren a la comunidad local y el medio social, teniendo en cuenta



la toma de decisiones para poder generar acciones sostenibles.

**Núcleo 3:** Competencias Actitudinales, en este caso se trata de promover una concepción moral y ética acerca del desarrollo sostenible. Algunas de estas capacidades están relacionadas con:

- A. Incluir acciones pedagógicas destinadas a reflexionar sobre la relación que existe entre los valores y las conductas que son necesarias para entender aquella mirada biocéntrica, donde nuestras acciones nacen de la concepción que tenemos acerca del ambiente.
- B. Reconocer las propias creencias, valores y actitudes de empatía, compasión y solidaridad que impulsen a la toma de decisiones y a la realización de acciones en torno a las problemáticas ambientales emergentes.
- C. Construir una valoración personal y prever las consecuencias de las decisiones tomadas desarrollando el sentido de la responsabilidad.
- D. Por otro lado, creemos necesario analizar los puntos claves de la EA, que se desprenden de la Ley de Educación Nacional, para el Nivel Medio del sistema educativo.

En este sentido, el abordaje de la Educación Ambiental en el Nivel Medio debe estar orientado a generar espacios dialógicos de reflexión y análisis de las diferentes relaciones que se deben establecer entre lo natural, cultural y social para entender que el ambiente se encuentra en permanente interacción con el sujeto que lo habita.

Los diferentes actores que transiten el nivel secundario deberán profundizar en los contenidos que integran la Educación Ambiental con la finalidad de generar estrategias y proyectos que se encuentren ubicados en tiempo y espacio, que abarquen problemáticas locales y mundiales y que, a la vez, puedan ser reconstruidos a partir

de la detección del origen de esas problemáticas que emergen del entorno social.

## EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS.

### PROYECTO INSTITUCIONAL DE GESTIÓN DE RESIDUOS. CONTEXTO DE DESARROLLO.

La Escuela Normal N° 2, Provincial N° 35 Juan María Gutiérrez, está ubicada en el centro de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina, comparte la manzana con la Facultad de Derecho perteneciente a la UNR, también está cerca de lugares como el Museo de la Memoria, la Plaza San Martín, el Museo de Ciencias Naturales, entre otros, lo que le permite, como institución, entretener lazos que fortalezcan la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de profundizarlos a partir de los diferentes proyectos de intervención que impactan positivamente tanto en lo institucional como en lo académico.

Es una institución que cuenta con una amplia trayectoria histórica en la formación de los diferentes niveles, así como también en la formación de futuros formadores. Algunos de los objetivos institucionales son: el de facilitar la articulación entre los diferentes niveles que permita desarrollar al máximo las potencialidades intelectuales, morales, éticas, sociales y físicas para propiciar un sistema jerárquico de valores en un ambiente de libertad responsable y de respeto; y el de evitar la deserción y la repitencia a través de un proceso educativo que tienda a lograr lo mejor de cada uno en ese acto trascendente de enseñar y aprender.

### SITUACIÓN INICIAL

En el año 2019 comenzó a gestarse un Proyecto Institucional de Gestión de Residuos liderado por estudiantes que estaban cursando su último año de estudios en el Nivel Secundario con orientación en Ciencias Naturales.

El proyecto estuvo enmarcado en el espacio



curricular denominado Orientación en contextos Laborales, espacio que permitió recuperar aquellos conocimientos abordados durante toda su trayectoria escolar para ser implementados en un proyecto institucional.

La disposición inadecuada de los RSU dentro de la institución educativa genera directa e indirectamente una problemática ambiental que rompe el equilibrio bioecológico del ambiente. Además, existe escasa articulación entre los contenidos pedagógicos y la educación ambiental en relación a la toma de conciencia acerca de las acciones que se deben llevar a cabo para lograr una convivencia amigable con el ambiente.

Por otro lado, la institución no cuenta con redes que posibiliten el trabajo en conjunto con otras instituciones que fortalezca una cohesión comunitaria que permita una dinámica de trabajo consolidada en el asesoramiento y el aprovechamiento de los recursos humanos, intelectuales, tecnológicos y organizacionales que les puedan brindar.

Consideramos que esta situación se origina por la ausencia de un plan de gestión de residuos integral que abarque a todos los actores institucionales y sociales, donde se puedan aprovechar los residuos a partir de técnicas de reciclado y reutilización de los mismos, así como también la necesidad de implementar en el *currículum* aquellos contenidos relacionados con las problemáticas ambientales y el cuidado del ambiente.

El proyecto se presenta como una propuesta innovadora que intentará, en primer lugar, generar conciencia sobre la necesidad de reciclar, en segundo lugar, disminuir el impacto ambiental que generan los residuos y desechos sólidos de la institución y, por último, establecer lazos con diferentes entidades sociales para fomentar una organización comunitaria y participativa en cuestiones de hábitos y concientización acerca de la temática abordada.

Se pretende que el proyecto sea de gran beneficio para toda la comunidad educativa con la finalidad de disminuir, organizar y disponer, de manera adecuada, de la cantidad de residuos que se generan, de manera tal que exista una preservación de los recursos naturales que disminuya la contaminación escolar y que genere un espacio sustentable. Esta situación nos exige la implementación de acciones que contribuyan a la modificación de hábitos culturales y del comportamiento ciudadano con respecto al manejo de los desechos y a su implicancia con el ambiente y la salud de la comunidad educativa.

## OBJETIVOS GENERALES

- Elaborar un plan de gestión sustentable de los residuos sólidos urbanos para contribuir con el mejoramiento de las condiciones sanitarias y ambientales del establecimiento educativo.
- Involucrar a diferentes instituciones de la ciudad de Rosario, como la secretaria de Ambiente y Espacios Públicos, los alumnos de 4° año del profesorado de Biología del ISFD N° 16 DR. Bernardo Houssay y a los alumnos de 5° Año de la Orientación Ciencias Naturales de la institución.
- Implementar charlas/talleres para todos los niveles de la institución acerca de las diferentes problemáticas ambientales que conllevan a mejorar los hábitos en relación a la gestión de residuos articulando la participación de los actores de las instituciones involucradas en las diferentes etapas del proyecto.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la información obtenida a partir de la observación directa y las encuestas realizadas a los diferentes actores institucionales a fin de conocer la situación inicial acerca de la disposición final de los residuos en la institución.
- Proponer modelos y acciones de manejo



para la formulación de un Plan de Gestión Integral de residuos sólidos en la institución educativa.

- Impulsar el manejo y la disposición final ambientalmente adecuada de los residuos sólidos, promoviendo el cumplimiento de la legislación vigente.
- Sensibilizar y concientizar para lograr una participación activa por parte de los diferentes actores institucionales a partir de charlas/talleres.
- Fortalecer lazos con la secretaria de Ambiente y el ISFD N° 16 Dr. Bernardo Houssay para el cumplimiento efectivo del proyecto.

## DESTINATARIOS DEL PROYECTO

El proyecto estuvo dirigido a todos los actores institucionales y alumnos de todos los niveles de la Escuela Superior Normal N° 2 Prov. N° 35 Juan María Gutiérrez.

## FASES DEL PROYECTO

**Primera fase:** diagnóstico y análisis de las necesidades de intervención. En primer lugar, se realizaron encuestas a los alumnos, docentes, directivos, personal no docente, administrativos y asistentes escolares. Luego, se procedió al análisis de la situación inicial a partir de la observación directa de manera tal que nos permitió conocer la disposición de los residuos sólidos, así como también identificar aquellos que son potencialmente reciclables. Además, se trató de identificar en qué proporciones se generaban a fin de reconocer la cantidad de contenedores que necesitábamos para poder separar y las posibilidades que teníamos de generar lazos con cooperativas de cartoneros, huertas orgánicas y municipio para el aprovechamiento de los residuos.

Se procedió al análisis de la información recabada entendiendo que los datos obtenidos

fueron esenciales para iniciar el desarrollo de las estrategias que se abordaron en el proyecto.

**Segunda fase:** planificación y diseño de los componentes del plan de acción. En esta fase entró en juego la articulación de los diferentes actores que participaron en el proyecto de intervención.

Se realizó una reunión entre los alumnos de 4° año del Profesorado de Biología del ISFD N° 16 Dr. Bernardo Houssay y los alumnos de 5° año Orientación Ciencias Naturales de la institución a intervenir para analizar la situación inicial y planificar las acciones que se llevaron a cabo para mitigar los impactos de los RSU, para lo que se estableció un plan de gestión en donde se integraron charlas/talleres para todos los niveles de la institución, con el fin de mitigar los efectos adversos de la inadecuada disposición de los RSU.

Se gestionaron reuniones con la secretaria de Ambiente y Espacios Públicos de la Ciudad de Rosario con el fin de dar a conocer el proyecto y solicitarle el acompañamiento y su participación. Además, se llevaron a cabo reuniones con los directivos de todos los niveles para realizar acuerdos en relación a los formatos de los talleres, la disposición de espacios y días en que se llevarán a cabo las charlas talleres.

Por otro lado, fue necesario realizar una articulación con los docentes de los diferentes espacios curriculares con el objetivo de aportar material bibliográfico en relación a las temáticas ambientales, de manera tal que exista una verdadera revisión curricular para luego trabajarlo como contenido transversal.

**Tercera fase:** ejecución de las acciones del plan propuesto. Se puso en marcha el plan de acción que respondía a los objetivos y al plan de gestión para la intervención que involucró a todos los actores institucionales de la institución educativa, así como también a los actores intervinientes de este.



A medida que se fue llevando a cabo se abrieron espacios de análisis y críticas de la producción colectiva, esto nos permitió abordar el proyecto teniendo en cuenta diferentes alternativas a partir del proceso de retroalimentación.

El proyecto que inició en el año 2019 tenía prevista su continuación durante el año 2020, sin embargo, por el contexto de pandemia que se comenzó a dar a nivel mundial, se puso en pausa, lo cual nos permitió reflexionar acerca de algunos acontecimientos que se fueron dando en su desarrollo inicial.

El abordaje de este eje en las instituciones educativas, a nivel pedagógico, estuvo orientado a concientizar a la población y a estimular la participación activa de cada uno de los actores institucionales y sociales, a través de la detección de la problemática específica y la conformación de equipos de trabajo que fueron aportando al planeamiento de soluciones.

### **EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN CONTEXTO DE ASPO A PARTIR DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO. HUMEDALES DEL RÍO PARANÁ.**

A principios de marzo de 2020, en Argentina, comenzaron a sentirse los efectos, que se venían viendo en otros países asiáticos y europeos, provocados por el virus SARS-CoV-2, que más tarde tendría su desenlace en una pandemia mundial.

En las instituciones educativas los efectos de la pandemia fueron tan repentinos como inesperados, los materiales escolares quedaron bajo llave en casi todo el planeta. Los docentes y los alumnos quedaron alejados, esforzándose por sostener, de alguna manera y desde sus hogares, el vínculo que los caracteriza.

La lógica moderna de las habituales estrategias de enseñanza-aprendizaje, relacionadas con las prácticas disciplinares y, en bloque, las relaciones no mediadas por la tecnología y los

contenidos muchas veces descontextualizados que no interpelan o representan un aprendizaje significativo para el alumnado comenzaron a desestabilizarse.

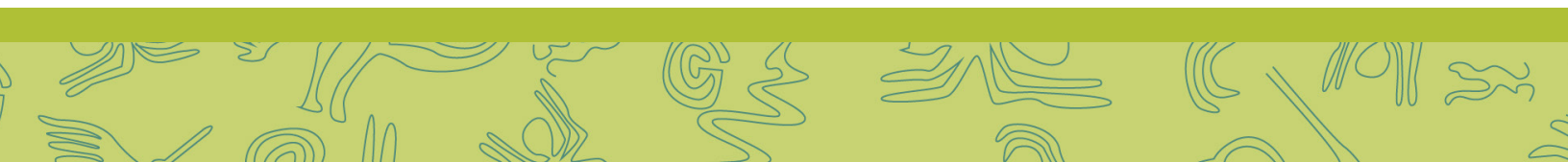
Ante la irrupción de la *normalidad*, en materia educativa, los diferentes actores institucionales tuvimos que revisar la mirada sobre la escuela, como indica Nicastro, S. (2006), entendiendo a la mirada como una más entre tantas otras posibles, como aquella que se va construyendo con nuestra experiencia y en donde cada uno tendrá una posición profesional como educador, pero también como aquella que se construye con otros, con el colectivo, entre colegas, lejos de ser entendida como un conjunto de certezas y de carácter universal.

En ese marco, los estudiantes evidenciaron una disminución consistente en los encuentros virtuales y en las actividades programadas desde cada disciplina, estaban cada vez más desmotivados y menos comprometidos en la resolución de los diferentes prácticos que fueron proponiendo los docentes a lo largo de la primera parte del año para que puedan acreditar sus conocimientos.

Asimismo, el factor emocional incidió muchísimo, ya que los estudiantes esperaban con ansias quinto año para vivir aquellas experiencias inolvidables propias del último año de estudio y que, ante esta situación, se vieron imposibilitados de disfrutar y/o experimentar como grupo.

Factores como la no presencialidad, la incertidumbre, las expectativas, lo emocional, los recursos tecnológicos y la conectividad fueron fundamentales para el abordaje de una práctica innovadora que promoviese el trabajo grupal y colaborativo, el interés del alumnado, otro compromiso y otros propósitos para terminar de cursar el ciclo lectivo 2020.

Se presentó, entonces, la oportunidad de introducir una práctica pedagógica, ante este contexto de pandemia provocado por





el COVID-19, que atendiera los intereses del alumnado desde un abordaje interdisciplinario. La educación ambiental como contenido transversal y la problemática de la quema de los humedales abordada de manera colaborativa desde todas las disciplinas permitirían a los estudiantes observar la complejidad de la trama; analizar, reflexionar y advertir la incidencia de factores económicos, políticos y sociales, los intereses del mercado y la trama de un sistema capitalista que somete a la naturaleza y a los hombres.

Por otro lado, el contexto en crisis se presenta como una posibilidad para revisar las prácticas docentes, el acceso y la producción de los contenidos, las nuevas habilidades cognitivas que se desarrollan con la tecnología como mediadora y como entorno para una formación significativa.

En ese sentido, para el abordaje del Aprendizaje Situado en nuestras prácticas, no perder de vista el contexto y las problemáticas actuales, incorporar en ese aprendizaje todos los lenguajes, enfocarse en la elaboración de proyectos interdisciplinarios y dar lugar a nuevas habilidades cognitivas producto de esas propuestas o instancias pedagógicas es fundamental.

En síntesis, revisando nuestras prácticas, lo que buscamos es que los estudiantes construyan conocimiento significativo desde las diferentes áreas del conocimiento y que así puedan relacionar sus aprendizajes con las problemáticas del contexto que los circunda.

## OBJETIVOS

- Reconocer la quema de pastizales en los Humedales del Río Paraná como una problemática ambiental emergente, con el fin de proponer soluciones que lleven a mejorar la calidad de vida.
- Analizar la situación inicial en relación a la situación de desgranamiento ambiental que se vive en los Humedales y en la ciudad de

Rosario.

- Identificar las concepciones biológicas, ecológicas, filosóficas y sociales sobre el cuidado del ambiente para el desarrollo de producciones personales que incluyan textos argumentativos elaborados a partir de la reflexión y la actitud crítica.
- Realizar el diseño y la producción audiovisual, a partir del recorrido realizado durante el trabajo interdisciplinario, para sensibilizar y concientizar acerca de las actitudes orientadas a la protección de la biodiversidad, para generar cambios de conductas y hábitos empáticos con el ambiente.
- Promover valores, actitudes y costumbres sostenibles en el tiempo para mejorar la calidad de vida de la población institucional y local.

## DESARROLLO DE LA PROPUESTA

En primer lugar, se desarrollaron reuniones vía *meet* con los docentes de las distintas áreas del conocimiento para ver de qué manera podríamos darle otro rumbo a este proceso de aprendizaje en contexto de pandemia.

En segundo lugar, procedimos a convocar a los alumnos que estaban cursando su último año de estudios de la orientación Ciencias Naturales, con el fin de poder indagar acerca de sus intereses y comentarles la idea de poder trabajar entre todas las áreas una problemática emergente de la realidad integrando los diferentes contenidos. Es por esto que para el desarrollo de la propuesta tuvimos en cuenta los intereses de nuestros alumnos.

Una vez que definimos el eje nos dispusimos a trabajar de manera colaborativa en un documento Word de Google Drive, donde fuimos incluyendo actividades de las diferentes materias.

Desde los espacios disciplinares: Ciencias de la



Tierra, Biología, Salud y Ambiente y Química; los contenidos prioritarios se vincularon con la interpretación y análisis del rol ecológico y biológico que cumplen los humedales, su funcionamiento, las relaciones existentes entre los componentes del humedal y la importancia de conservar ese hábitat. También se propuso razonar sobre los impactos negativos que causa la quema de pastizales al ambiente, la flora, la fauna y a los ciudadanos de la ciudad de Rosario.

Por su parte, las áreas de Filosofía y Construcción de la Ciudadanía y Derechos diseñaron contenidos con el fin de reflexionar acerca del lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza, en la necesidad de correr aquella mirada antropocéntrica donde la naturaleza gira en torno a las necesidades del hombre y reemplazarla por la mirada biocéntrica donde nos debemos entender como parte de la misma. Además, se promovieron actividades de análisis con respecto a la legislación nacional y provincial que habilita la protección efectiva del ambiente para reflexionar acerca de cuáles fueron las acciones que se impulsaron desde el Estado para controlar la situación, qué se lograría con la sanción de humedales y cuáles son los aspectos que debe integrar la ley de humedales para que realmente impacte sobre la conciencia y los hábitos de los ciudadanos, de las empresas y del Estado.

Asimismo, Educación Física presentó una propuesta de indagación acerca de los diferentes deportes que se desarrollan sobre el canal del Río Paraná en la ciudad de Rosario y reflexionaron sobre aquellos deportes náuticos que se vieron afectados por la bajante del río y la quema de los pastizales. En inglés, por su parte, se propuso la lectura de textos y la elaboración de un texto breve que aborde la problemática.

En el espacio curricular de Matemática la propuesta fue el análisis de datos numéricos y diferentes tipos de gráficos en relación a la superficie quemada correspondiente al Delta del Río Paraná, teniendo en cuenta las estadísticas proporcionadas por la Dirección de Bosques de la

Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

Finalmente, Lengua y literatura propuso la producción escrita de un ensayo argumentativo que contemple en su elaboración el material teórico aportado desde todas las disciplinas. Además, el abordaje específico sobre la técnica de producción escrita para el ensayo argumentativo y la lectura reflexiva y analítica de tres cuentos y una novela corta de ciencia ficción: *El pasado ha muerto*, *La última pregunta* de Isaac Asimov y *Los desterrados*, más la novela *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury. Estas lecturas posibilitaron el debate sobre la investigación científica, las relaciones de poder, la bioética, los futuros distópicos, entre otros ejes temáticos.

Además, se propuso la elaboración de un audiovisual que presente como eje el contenido transversal abordado, es decir, la educación y/o la problemática ambiental.

Luego de proponer las actividades de análisis y reflexión entre los docentes, se procedió a realizar un cronograma de encuentros virtuales entre los educadores y educandos para el acompañamiento en el desarrollo de la propuesta.

Por último, organizamos una reunión con los alumnos para presentarles los lineamientos de la propuesta y su organización. Se procedió a explicarles que, además de la resolución de las actividades de reflexión y análisis, la propuesta cuenta con una producción personal que incluye la redacción de un ensayo donde se deben incluir todos los contenidos trabajados en el proceso y la elaboración y planificación de material audiovisual para ser compartido con la comunidad educativa con el fin de concientizar a la comunidad educativa acerca de esta problemática.

Por un lado, el desarrollo de la propuesta permitió despertar el interés y la participación activa de los estudiantes. Comenzamos a detectar un cambio en la conducta de los educandos referidos al compromiso con los procesos de aprendizaje,

al trabajo autónomo y a la responsabilidad en relación a la construcción colectiva de conocimientos.

Creemos que fue de gran importancia para la construcción de saberes tener en cuenta los intereses de los estudiantes. Esto permitió proponer y diseñar herramientas innovadoras y estrategias pedagógicas superadoras para guiar a los alumnos hacia procesos de construcción cognitiva bajo una mirada crítica y empática hacia la problemática emergente seleccionada: la quema de los humedales del río Paraná.

Por su parte, la tarea docente se vio enriquecida a partir de generar espacios de reflexión y resignificación de los saberes desde una perspectiva de trabajo interdisciplinario, así como también se fortaleció el vínculo para generar espacios de intercambio y aprendizaje mutuo.

### **LA HUERTA ESCOLAR CON MIRAS HACIA LA SOBERANÍA ALIMENTARIA EN UN CONTEXTO DE SEMIPRESENCIALIDAD.**

A comienzos del ciclo lectivo 2021 se presenta la posibilidad de volver a las aulas, bajo una modalidad de semipresencialidad, con lo cual el sistema educativo vuelve a dar un giro organizacional en cuanto a lo pedagógico y nos permite retomar la posibilidad de volver a repensar nuestras prácticas educativas sin dejar de lado aquellas experiencias de las cuales hemos aprendido y de las cuales nos hemos enriquecido.

Es por esto que se comienza a planificar, junto a los estudiantes de 5to año Orientación Ciencias Naturales, el armado de una huerta orgánica en la institución con posibilidades de que también logren replicarla en sus hogares, teniendo en cuenta el factor de bimodalidad donde los estudiantes concurren a la institución por burbuja, y que esto da lugar a que cada burbuja pueda tener clases de forma presencial de manera alternada.

Cabe aclarar que los objetivos que se plantean a continuación fueron diseñados por los estudiantes que llevaron a cabo la propuesta.

### **OBJETIVOS**

- Investigar y comprender acerca de los diferentes métodos utilizados para generar una huerta.
- Entender la importancia de apropiarnos de conceptos tales como soberanía alimentaria, sustentabilidad y economía solidaria, entre otros.
- Concientizar a la comunidad en general y a la ciudadanía sobre el cuidado del ambiente.
- Reflexionar e informar acerca de las acciones necesarias para crear una cultura ciudadana empática con el ambiente.

### **DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

En primer lugar, los estudiantes comenzaron con la selección del espacio donde posteriormente se diseñaría la huerta, que dispone de diferentes sectores para la siembra, el armado de compost y la producción de insumos para lograr su funcionamiento.

Una vez seleccionado el espacio, comenzamos a convocar a diferentes actores sociales que fueron interviniendo a lo largo del proceso.

Contamos entonces con la participación de:

- La Huerta Municipal de la Ciudad de Rosario. En Rosario, la agricultura urbana es una política pública que se viene desarrollando desde hace un tiempo y que tiene como objetivo incentivar la producción y el consumo de alimentos agroecológicos, como así también la administración de la tierra para tal fin, teniendo como premisa la solidaridad y la igualdad. Es por ello que se ha conformado

una gran comunidad de huerteros y huerteras que trabajan en los predios que dispone la municipalidad de Rosario, denominados parques huertas, donde se promueve la economía social que beneficia a un sector de la población, ya que viven de lo que producen.

En este sentido, los huerteros se acercaron a la institución para capacitar a estudiantes y docentes en las técnicas de cultivo, la optimización de recursos y la mejora de la capacidad productiva de la tierra. Además, ayudaron a sembrar y trasplantar pequeños almácigos, de diferentes variedades de vegetales y hortalizas, que trajeron de sus huertas para colaborar con la producción.

La participación de los huerteros fue constante de manera tal que brindaron acompañamiento y orientación durante todo el desarrollo de la propuesta.

- Área de Ambiente de COAD. COAD es el gremio docente que nuclea a los docentes de la Universidad Nacional de Rosario, institución académica de gran prestigio a nivel mundial. El área de ambiente cuenta con renombrados especialistas en temáticas ambientales que intervinieron en la propuesta pedagógica desarrollando charlas/talleres acerca de la concepción del concepto de soberanía alimentaria, la ley de educación ambiental, los aspectos teóricos y prácticos sobre la elaboración de compost como fertilizante natural de la huerta. Su papel principal en la propuesta fue colaborar y acompañar, a los estudiantes, en las diferentes técnicas necesarias para preparar el compost de la huerta.
- Estudiantes del ISFD N° 16 Dr. Bernardo Houssay del Profesorado de Biología. En este caso, los estudiantes del profesorado debieron armar un proyecto de extensión donde planificaron diferentes estrategias de participación que promoviesen la dimensión comunitaria y pedagógica propias de la

extensión. Algunas actividades que fueron desarrollando estuvieron relacionadas con la producción de fertilizantes naturales, espantapájaros, cuidado del compost, trasplantes de diferentes especies de hortalizas, entre otras.

- Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Rosario. Desde el sector extensión de la universidad pusieron a disposición un grupo de especialistas, quienes incentivaron a los estudiantes y a los docentes acerca de las buenas prácticas hortícolas. Los encuentros consistieron en la exposición de presentaciones breves sobre el tema, y estas estuvieron acompañadas por actividades prácticas como la siembra y el trasplante de especies hortícolas, la confección de fichas y muestrario de semillas, el armado de muestras de material vegetal, la medición de caracteres de interés y el cálculo de los índices de calidad, las observaciones por microscopio de micelios fúngicos, la lectura de artículos de divulgación y la discusión sobre ellos.

En la propuesta se tomó como eje el concepto de soberanía alimentaria, entendiendo la necesidad de revalorizar nuestras costumbres para combatir la crisis alimentaria que se viene dando a nivel mundial, fundado en las diferentes posibilidades de acceso que tiene el pueblo a los alimentos y a la calidad de estos. Entendamos que ambos fundamentos nos invitan a repensar el sistema agroindustrial, negocio para unos pocos que destruye y pone al planeta a girar hacia el desgranamiento ambiental, que se viene dando en Latinoamérica y que de alguna manera nos corre del eje principal que es el proveer alimentos de calidad y autóctonos a todos los pueblos.

## REFLEXIONES FINALES

Uno de los obstáculos que se deben resolver inicialmente, en Argentina, es la inclusión de la Educación Ambiental como *contenido transversal* en el currículum institucional. Esto demanda una responsabilidad de todos que,



en muchas ocasiones, se diluye porque nadie se siente responsable. Es por ello que existe la necesidad de mejorar y visibilizar lo que refiere al conocimiento ambiental, a la ciudadanía responsable, a los valores; y eso implica una mejora curricular liderada por el compromiso de todos los actores institucionales y de los equipos directivos que gestionan las instituciones educativas.

A partir de situarnos desde esta perspectiva podremos entender la relación que existe entre el pensamiento y la acción, que integra el desarrollo de competencias requeridas para el avance de la construcción de una sociedad ambientalmente comprometida con la sostenibilidad.

Es por ello que consideramos necesario orientar, a los niños, niñas, adolescentes, y adultos que transitan por la institución hacia un cambio de actitud de protección y conservación del ambiente.

A partir de esta concepción surge la necesidad de abordar la EA de manera interdisciplinaria y por proyectos, lo cual permitirá la intervención

de diferentes miradas y conllevará hacia una actitud reflexiva sobre los diferentes enfoques disciplinares, habilitando así prácticas integradoras y complejas que permitan dar respuestas a las nuevas demandas socioambientales que puedan llegar a emerger en el seno de las instituciones educativas, a partir de las percepciones de los/as adolescentes y jóvenes que transitan los diferentes niveles del sistema educativo.

Sabemos que la intención del cambio no es suficiente, resulta imprescindible comprender la naturaleza de este para actuar en consecuencia y, en esa comprensión, si bien es fundamental, que se considere la naturaleza de los procesos de enseñanza y de aprendizaje implicados; también debe considerarse las esenciales condiciones institucionales que deben propiciar no solo los aspectos didácticos, sino la formación de verdaderos equipos institucionales que trabajen en un Proyecto Institucional de Educación Ambiental que establezca los acuerdos y los lineamientos institucionales y curriculares básicos e ineludibles. Ningún cambio institucional se logra si no es en equipo.



## BREVE CURRÍCULUM INSTITUCIONAL

### Marcela Cecilia Gómez

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. Coordinadora del departamento de Ciencias Naturales en el Nivel Medio de la Escuela Normal N° 2 Provincial N° 35 J. M. Gutiérrez de la ciudad de Rosario. Docente en la formación inicial y continua, en los profesorados de Educación inicial, Primaria, y Secundaria 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.



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

## REFERENCIAS

- Ariza, C. (2017). La Educación Ambiental como estrategia global para la sustentabilidad. Revista Boletín REDIPE, 6(5): 64-70
- Aznar Minguet, P., Ull Solis, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. Revista de Educación, número extraordinario. Madrid
- Carabias, J., Meave, J., Valverde, T., Cano Santana, Z. (2009). Ecología y medio ambiente en el siglo XXI. Pearson Educación. México.
- Constitución Nacional de la Argentina. Art. 41
- Ley Nacional Nro. 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Congreso de la Nación. República Argentina.
- Ley Nacional Nro. 25.675 (2002). Ley General del Ambiente. Congreso de la Nación. República Argentina.
- Leyton, F. (2009). Ética medio ambiental: una revisión de la ética biocentrista. Revista de Bioética y Derecho. Publicación 16. Barcelona.
- Macedo, A. B., Ortíz, H. M., Sánchez, S. E. (2008). Plan de manejo ambiental integral para instituciones de nivel medio superior. México.
- Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens. Rosario
- Novo, M. (1998). La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Universitas. UNESCO.
- Pierrí, N. (2005). Historia del concepto de desarrollo sustentable. ¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial. México.

# INFANCIAS DE TERCERA GENERACIÓN: UNA MIRADA A LA NIÑEZ DESDE «LA NUEVA NORMALIDAD»

**Diana Carolina Pardo Quevedo**

**Campos de conocimiento:** Comunicación, Educación, Historia.

**Filiación institucional:** Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Colombia.

**Correo electrónico:** dcpardoq@gmail.com

**Fecha de recepción:** 26 de julio de 2021

**Aceptación Final:** 29 de enero de 2022

## RESUMEN:

Este artículo desarrolla los antecedentes del proyecto de tesis doctoral *El discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2000-2020* cuyo objetivo es establecer la manera como los discursos institucionales y no institucionales configuran las infancias de tercera generación a partir de las transformaciones que han vivido la familia, la escuela y los medios de comunicación, desde el enfoque genealógico-arqueológico de investigación propuesto por Michel Foucault cuya perspectiva epistemológica gira en torno al sujeto inscrito en una experiencia institucional, en la que se establecen unas prácticas sociales, unos discursos y unos enunciados que lo rodean, delimitan, definen y controlan. Las tres instancias que precisan el objeto histórico de la presente investigación son: «la institución», «el sujeto» y «el saber» (1970). Lo anterior, a partir del rastreo

sistemático de la muestra de archivo documental seleccionado sobre las tensiones de *la infancia contemporánea* desde tres fuentes de producción que dan cuenta de la transformación de la *infancia moderna* propuesta por J.J. Rousseau en Emilio (1762), cuyo espacio de socialización y educación fue hasta épocas recientes de manera predominante a partir de las experiencias que garantizaba la familia y la escuela, mientras que en la contemporaneidad emergen otras formas de concebir éstos sujetos como infancias de tercera generación: múltiples, plurales y «digitales», esto plantea un cambio de paradigma en la formación del sujeto. Entonces, desde la perspectiva anglosajona y europea se plantea una infancia desmitificada, cuestionando su inocencia, pureza y fragilidad; en segundo lugar, la infancia en el contexto latinoamericano conlleva el análisis de esta a partir de las relaciones de *poder y saber*, con base en unas otras condiciones de posibilidad pensadas

<sup>1</sup> Este documento hace parte del Estado del arte de la tesis doctoral *El discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2000-2020*, que se adelanta en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el Énfasis Historia de la educación, pedagogía y educación comparada. Línea de Investigación: Infancia, familia y escuela en Colombia.

desde la economía de consumo, las tecnologías y la configuración de *los niños como sujetos de derecho* a partir del proceso de institucionalización e interpretación del discurso de estos en el campo de las problemáticas institucionales; y por último, la infancia desde perspectiva académica colombiana, configurando infancias de tercera generación a partir de los cambios experimentados por estos sujetos en el relacionamiento con el mundo a través de las pantallas —televisores, computadoras, teléfonos celulares, *tablets*— y *dispositivos* móviles; la expansión de la Internet, la televisión satelital, la navegación por las plataformas virtuales y las redes sociales transformaron esta categoría de análisis, construcción social e histórica durante los últimos veinte años, especialmente en el año 2020 cuando el mundo producto de la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) conllevó a transformar, explorar y utilizar las herramientas tecnológicas para continuar los procesos de comunicación, enseñanza, aprendizaje e interacción entre los seres humanos y modificó el relacionamiento entre sujetos y las máquinas, lo que instaló otras formas de comunicación e interacción entre los sujetos y constituyó «la nueva normalidad» acompañada de discursos, retos y prácticas. Frente a los resultados, estos se expresan en términos conceptuales sobre las infancias de tercera generación atravesadas por los medios de comunicación, las tecnologías digitales, las plataformas virtuales, las redes sociales, y la economía del consumo.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Infancias, medios de comunicación, economía de consumo y tecnologías digitales.

#### **THIRD GENERATION CHILDREN: A LOOK AT CHILDHOOD FROM «THE NEW NORMALITY»**

#### **ABSTRACT:**

This article develops the background of the doctoral thesis project the discourse of new childhoods in Colombian society between 2000-2020 which objective is to establish the way in which institutional and non-institutional discourses configure third

generation childhoods from the transformations that have lived the family, the school and the media, from the genealogical-archaeological research approach proposed by Michel Foucault whose epistemological perspective revolves around the subject inscribed in an institutional experience, on which social practices, discourses and practices are based, statements that surround it, delimit, define and control it. The three instances that specify the historical object of the present investigation are: «the institution», «the subject» and «the knowledge», 1970. The above, from the systematic tracking of the selected documentary archive sample on the tensions of contemporary childhood from three sources of production that account for the transformation of modern childhood proposed by JJ Rousseau in Emilio (1762) whose space of socialization and education was until recent times predominantly based on the experiences guaranteed by the family and school, while in contemporary times other forms of conceiving these subjects emerge as third-generation childhoods: multiple, plural and «digital» that pose a paradigm shift in the formation of the subject. So, from the Anglo-Saxon and European perspective, a demystified childhood is proposed, questioning its innocence, purity and fragility; secondly, childhood in the Latin American context entails the ultimate analysis based on power relations and knowledge, based on other conditions of possibility thought from the consumer economy, technologies and the configuration of children as subjects of law from the process of institutionalization and interpretation of their discourse in the field of institutional problems; and finally, childhood from a Colombian academic perspective, configuring third-generation childhoods based on the changes experienced by these subjects in their relationship with the world through screens - televisions, computers, cell phones, tablets - and mobile devices; the expansion of the Internet, satellite television, navigation through virtual platforms and social networks that transformed during this category of analysis, social and historical construction in the last twenty years, especially in the year 2020 when the world as a result of the pandemic generated by the SARS-CoV-2 virus (COVID 19) led to transform, explore and use technological tools to continue the processes of communication, teaching, learning and interaction between human



beings, modifying the relationship between subjects and the machines, that other forms installed, of communication and interaction between the subjects and constituted «the new normality» accompanied by discourses, challenges and practices. Faced with the results, these are expressed in conceptual terms about third-generation childhoods crossed by the media, digital technologies, virtual platforms, social networks, and the consumer economy.

### KEYWORDS:

Childhood, the media, consumer economics and digital technologies.

### CRIANÇAS DE TERCEIRA GERAÇÃO: UM OLHAR PARA A INFÂNCIA DA «NOVA NORMALIDADE»

#### RESUMO:

Este artigo explora os antecedentes do projeto de tese de doutorado e o discurso das crianças novas na sociedade colombiana entre 2000-2020, cujo objetivo é estabelecer a maneira como os discursos institucionais e não institucionais configuram as crianças de terceira geração a partir das transformações que viveram a família, a escola e a mídia, a partir da abordagem de pesquisa genealógico-arqueológica proposta por Michel Foucault cuja perspectiva epistemológica gira em torno do sujeito inscrito em uma experiência institucional, na qual se estabelecem práticas sociais, discursos e enunciados que o cercam, delimitam, definem e controlam. As três instâncias que especificam o objeto histórico desta pesquisa são: «a instituição», «o sujeito» e o «saber», 1970. A infância contemporânea a partir de três fontes de produção que dão conta da transformação da infância moderna proposta por JJ Rousseau em Emilio (1762) cujo espaço de sociabilização e educação se baseava até recentemente predominantemente nas experiências garantidas pela família e pela escola, enquanto na contemporaneidade outras formas de conceber esses sujeitos como infâncias de terceira geração: múltiplas, plurais e «digitais» implementando um mudança de paradigma na formação do sujeito. Assim, na perspectiva anglo-saxônica e europeia, estabelece-se uma infância desmistificada, questionando sua

inocência, pureza e fragilidade; em segundo lugar, a infância no contexto latino-americano proporciona uma análise a partir das relações de poder e saber, a partir de outras condições de possibilidade concebidas a partir da economia de consumo, das tecnologias e da configuração das crianças como sujeitos do processo de institucionalização e interpretação do discurso dessas pessoas no campo dos problemas institucionais; e, finalmente, a infância a partir de uma perspectiva acadêmica colombiana, configurando infâncias de terceira geração a partir das mudanças que esses sujeitos experimentam em sua relação com o mundo por meio de telas - televisores, computadores, celulares, tablets - e dispositivos móveis; a expansão da internet, televisão por satélite, navegação por plataformas virtuais e redes sociais que transformaram essa categoria de análise, construção social e histórica durante os últimos vinte anos, especialmente no ano de 2020 quando o mundo é produto da pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID 19), foi possível transformar, explorar e utilizar ferramentas tecnológicas para dar continuidade aos processos de comunicação, ensino, aprendizagem e interação entre seres humanos, modificando a relação entre sujeitos e máquinas, que instalam outras formas de comunicação e interação entre os sujeitos e constituem “a nova normalidade” acompanhada de discursos, desafios e práticas. Diante dos resultados, estes se expressam em termos conceituais sobre infâncias de terceira geração atravessadas pela mídia, tecnologias digitais, plataformas virtuais, redes sociais e economia de consumo.

#### PALAVRAS CHAVES:

Infância, mídia, economia de consumo e tecnologias digitais.

#### INTRODUCCIÓN

Este artículo de revisión presenta el análisis de las *infancias de tercera generación*, entendidas como una categoría de análisis, construcción social e histórica que ha experimentado cambios en los procesos de socialización y educación producto de las transformaciones de la época, donde estos sujetos se

reconstituyen y se transforman las prácticas familiares, escolares y de consumo cultural a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el consumo televisivo, la expansión de la televisión satelital e Internet, el uso de dispositivos móviles, las redes sociales y las plataformas virtuales —estas últimas plantean un cambio de paradigma sobre el abordaje de las infancias—, lo que permite pensar a los niños y niñas del siglo XXI en «la nueva normalidad», particularmente cuando el mundo en el año 2020 producto de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) condujo a explorar y utilizar las herramientas tecnológicas para continuar los procesos de comunicación, enseñanza, aprendizaje e interacción entre los seres humanos, lo que modificó el relacionamiento entre sujetos y las máquinas y estableció otras formas de relacionamiento con el mundo que constituiría «la nueva normalidad», acompañada de nuevos discursos, retos y prácticas. De ahí que la muestra seleccionada sobre el archivo documental acerca las tensiones sobre las infancias de tercera generación —emergente dentro de la infancia contemporánea— aborde tres fuentes de producción: en primera instancia, la perspectiva anglosajona y europea; en segundo lugar, la infancia en el contexto latinoamericano; y, por último, la infancia desde la perspectiva académica colombiana, todo esto pretende develar el paso de la infancia moderna a la infancia contemporánea, donde surgen las infancias de tercera generación.

## HACIA UN BALANCE SOBRE LOS ESTUDIOS DE LA INFANCIA EN COLOMBIA

Los estudios sobre la infancia han sido un tema de interés académico e investigativo a lo largo de la historia que problematiza la temática sobre los niños en nuestro país, producto de los cambios de época donde este sujeto se reconstituye, y que se traduce en las prácticas de crianza familiar, las prácticas pedagógicas escolares, las prácticas de consumo televisivo, el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), las cuales representan

cambios sobre las formas de comunicarnos y relacionarnos entre los seres humanos en una era de la información, la comunicación y las tecnologías, que modificó sustancialmente el acercamiento, la interacción y el vínculo con los otros a través de los lenguajes digitales, mediáticos y sus impactos en las apuestas educativas. Estos cambios tecnológicos irrumpieron en la cotidianidad de los seres humanos en el mundo contemporáneo; transformaron la vida familiar, educativa y social y alteraron la tradición oral y escrita al incorporar dentro de sus lenguajes la informática, la hipermedia, la multiplicidad, la conectividad, la interacción, la virtualidad dentro del proceso de evolución y progreso de las sociedades actuales, donde emergen las infancias de tercera generación en el marco de «la nueva normalidad».

Durante los últimos veinte años, hemos observado una serie de acontecimientos que han transformado la realidad de las nuevas generaciones de niños y niñas como sujetos de derechos reconocidos desde la comunidad internacional, resulta de nuestro interés reflexionar sobre estos cambios y transformaciones, de carácter ante todo histórico, para dar cuenta de los discursos de las infancias en este período de tiempo como un ejercicio de apropiación del conocimiento; en segunda instancia, como un ejercicio «de investigación de la investigación»<sup>2</sup>, a partir del rastreo bibliográfico y, en tercer lugar, como un paso ineludible para establecer lo inédito de la temática y la investigación a realizar, categorizar una serie de discursos y enunciados de autores anglosajones y europeos, latinoamericanos y colombianos, analizando libros, artículos investigativos y algunas tesis doctorales sobre las investigaciones existentes acerca de los hallazgos más relevantes, para establecer la incidencia de los nuevos discursos investigativos que se han realizado en torno a este sujeto que, de entrada, se reconoce como efecto del discurso que lo objetiva, rodea y delimita en un momento de transición, que algunos han asumido como: *La era de la información* (Manuel Castells, 1999), *Las consecuencias de la modernidad* (Anthony Giddens, 1990), *La condición postmoderna* (Jean François Lyotard, 2006), *La modernidad líquida* (Zygmunt Bauman, 2003), o el paso de la sociedad disciplinar a la sociedad de control, como lo denominan algunos teóricos sociales (Michael Hardt y Antonio Negri, 2002).

De tal manera, los procesos de modernización de los sistemas económicos, políticos y sociales del mundo contemporáneo han afectado a las instituciones, a

2 Jiménez, A. (2004) El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. La práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá: UPN. 2004, p.35.

la organización familiar, escolar y cultural, así como también a la infancia como sujeto histórico. Además, existe un modelo de vida medido por las tecnologías y la economía de consumo que se expresa, en nuestro caso, en prácticas discursivas y no discursivas que atraviesan a las infancias de tercera generación, como lo vamos a desarrollar. Y en Colombia, discursos y enunciados sobre las infancias reconocidas, entre otros, por el trabajo pionero de López de la Roche, M., Barbero, J., Rueda, A. y Valencia, S. *Los niños como audiencias* (2000), financiado por el Ministerio de Comunicación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a partir del cual se reconoce a los niños como sujetos activos en el consumo televisivo, que interactúan cada vez más con los medios masivos de comunicación y se constituyen en fuente importante de información.

Además del reconocimiento de este sujeto histórico a partir de la denominación de *la infancia moderna*, propuesta por JJ Rousseau en Emilio (1762) cuyo espacio de socialización y educación fue hasta épocas recientes de manera predominante a partir de las experiencias que garantizaba la familia y la escuela; los análisis sobre “el tercer entorno” planteado por Javier Echeverría (1999), para quien existe un nuevo modelo de espacio social atravesado por las Nuevas Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones; y la infancia contemporánea denominada por el profesor Absalón Jiménez, como aquella «infancia de aquí y ahora, que a diario encontramos en la familia, la escuela, la ciudad y los medios de comunicación» (2012), de donde emergen infancias de tercera generación, entendidas como una categoría de análisis y una construcción social e histórica inmersas en el uso y la apropiación de las tecnologías, los medios de comunicación y los entornos virtuales, las cuales son abordadas desde la perspectiva del consumo cultural, las tecnologías digitales, Internet y el mundo globalizado, producto de la aceleración del mundo moderno, el continuo proceso de subjetivación y objetivación, y de las

transformaciones de los procesos de modernización de los sistemas económicos, políticos y sociales del mundo contemporáneo que han afectado tanto a las instituciones (familia, escuela y sociedad), como también a la infancia como sujeto histórico, lo que nos permite pensar a los niños y niñas del siglo XXI en «la nueva normalidad».

## PANORAMA DE LA INFANCIA DESDE LA PERSPECTIVA ANGLOSAJONA Y EUROPEA

En primer lugar, abordamos el discurso de infancia desde la perspectiva anglosajona, la cual plantea una infancia desmitificada que cuestiona su inocencia, pureza y fragilidad. De acuerdo con Giroux, H., «la inocencia robada de la infancia» se estructura en torno a la idea de que tanto la infancia como la inocencia reflejan aspectos de un estado natural que trasciende los dictados de la historia, la sociedad y la política. Citando a Warner<sup>3</sup>, esta concepción de sentido común se interpreta en que los niños son «inocentes porque son criaturas ajenas a la sociedad, prehistóricas, presociales, instintivas, sin razón, primitivas, afines a una naturaleza que sigue conservando su belleza natural».<sup>4</sup>

Entonces, a los niños se les concibe como seres puros y pasivos, se les otorga el derecho a la protección, y a la vez, se les niega su capacidad de actuar e interpelar al otro. En un mundo donde hemos sido:

*(...) incapaces de entender la infancia como una interpretación histórica, social y política, entremezclada con las relaciones de poder, muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo que elimina toda idea viable de responsabilidad adulta, aunque la evoque. (citado por Giroux, 2000, p.14).*

En otras palabras, donde el adulto olvida su responsabilidad de preparar a los niños para las situaciones de la vida, por considerarlos ingenuos, y se

3 Warner, M. (1995). *Six myths of our times*. New York: Vintage, p. 56.

4 Giroux, H. (2000). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Ediciones Morata, p. 11.

5 Para Giroux, la idea de que vivimos en un mundo en el cual todo se ha privatizado, transformado en espacios espectaculares de consumo... atrapa a la infancia en este contexto de globalización (2013, p. 3).



enfoca únicamente en brindar medios suficientes para su salud, alimentación y bienestar, abandonándolos a la industria mercantil.<sup>5</sup>

Luego, Steinberg, Sh. y Kincheloe J. (2000), desde una lógica de la cultura infantil y multinacional, nos plantean que la infancia es concebida como *artefacto social e histórico*<sup>6</sup>, y no simplemente una entidad biológica. Esto es que, en un período histórico de transformaciones y agitación social que produjo cambios en las condiciones sociales y culturales de la contemporaneidad, se pronosticó que los niños podrían sufrir dificultades emocionales y de conducta, producto de las experiencias vividas en sus hogares, a partir de la crisis familiar de finales de los años noventa, que aumentó la condición de las madres trabajadoras y solas, acosadas por los problemas económicos, lo que desembocó en la crisis contemporánea de la infancia. A partir de las realidades económicas de sus hogares y, a la vez, del acceso de los niños a la información sobre el mundo adulto, se alteró la infancia tradicional, de aquí emanan las posturas críticas sobre «la infancia perdida», el crecimiento rápido de los niños, su aislamiento del hogar y la fragmentación de la sociedad que acentúan la crisis de la infancia contemporánea por su experiencia ante el peligro, soledad o riesgo.

En esta lógica, Buckingham propone que, desde la década de los años sesenta, los niños pasaban la mayor parte de su tiempo viendo la televisión, más que las horas en las que asistían a la escuela. Entonces, la infancia se encuentra atravesada por el auge de los medios de comunicación modernos la televisión, el video, los videojuegos, la Internet, los teléfonos celulares y la música popular<sup>7</sup>, así como también por la inmensa variedad de mercancías vinculadas a los medios que constituyen la cultura contemporánea del consumo, donde las computadoras y otros dispositivos digitales son *tecnologías de representación* y, por tanto, tecnologías sociales y culturales que influyen

en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje y que no son vistas únicamente como *herramientas neutras*, inciden en las relaciones sociales, la economía y las áreas de la vida pública y privada. Estas se ven afectadas a partir de la incursión de la tecnología en la vida cotidiana, puesto que ofrecen recursos para la liberación y el desarrollo del potencial exponiendo a los sujetos a nuevas formas de desigualdad y explotación comercial.

Bajo esta premisa, el uso de la computadora en la educación significa aumentar la eficacia y proporcionar a los estudiantes las habilidades requeridas en el mundo laboral, situación que no resulta verdadera, sino que, por el contrario, la tecnología les concede a los estudiantes la libertad de seguir sus propios intereses individuales y elegir sus propios caminos de aprendizaje, lo que significa una era de la información masificadora que afianza las individualidades del sujeto sin oportunidad de interacción social y cultural<sup>8</sup>. Estas tensiones desembocaron en debates sociales, políticos y educativos entre *nuevos y viejos medios*.

Con esto, según Papert, citado por Buckingham, una nueva «brecha digital generacional» se gestaría, en virtud de que:

*los niños que se han criado conviviendo con los medios digitales viven, en apariencia, en un mundo diferente del de sus padres, que crecieron con la televisión. Se considera que la «generación digital» opera de maneras muy diferentes a las generaciones que la precedieron, tanto desde el punto de vista social como psicológico.* (Buckingham, 2008, p.106)

Así, los niños, día tras día, viven inmersos en un mundo atravesado por las tecnologías digitales, lo cual implica cambios en sus relaciones familiares, escolares y sociales, a partir de la emergencia de nuevas formas de socialización, donde la infancia se ve sumergida en las nuevas dinámicas interactivas con

6 Steinberg, Sh. y Kincheloe, J. (2000). Cultura infantil y multinacionales. Madrid: Ediciones Morata, p.106.

7 Buckingham, D. (2008). ¿Infancias digitales? Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. En Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, p.105.

8 Esta visión de los cambios que ha experimentado la infancia en los últimos años, responde a la experiencia de los niños con los entornos mediáticos, señalando los nuevos desafíos sobre la interacción con las nuevas tecnologías (Buckingham, 2002).

las TIC para comunicarse con amigos, pares, seres queridos o con personas desconocidas, la infancia actual está hiperconectada en el mundo digital.

Además, con la inmersión de la infancia contemporánea en las tecnologías digitales empezaron a surgir nuevos mercados para este tipo de población como los avisos comerciales y los programas animados; productos de consumo como los juegos, juguetes y ropa infantiles, con el fin de aprovechar al máximo artefactos y juguetería relacionada con la industria infantil. De hecho, Disney aparecería con la venta de productos dirigidos hacia los niños como tendencia en Estados Unidos y Gran Bretaña, lo que amplió la comercialización de equipos tecnológicos de calidad, la capacidad de Internet, la navegabilidad, portabilidad, y el acceso al mundo mediado por las habilidades y capital cultural, lo que acentuó las diferencias entre las clases sociales por el acceso desigual a los bienes y servicios culturales.

Con esto, la llegada de generaciones como los nativos digitales, considerados personas que se criaron con la tecnología, y los *inmigrantes digitales*, adultos que entraron en contacto con la tecnología en una etapa posterior de su vida, se tradujo en cambios en sus estilos de aprendizajes, manejo de la información, nuevas formas de comunicación e interacción en el mundo mediado por las TIC y surgieron oposiciones binarias entre tecnologías: televisión vs. Internet; y contraposición de generaciones como los *baby boomers*, que constituyen la *generación de la televisión*; los *ecos del boom*, que componen la *generación de la Red*, según Tapscott. Lo que se devela entre las tecnologías tajantes y absolutas como la televisión, por ejemplo, sería un medio pasivo que atonta a los usuarios; a diferencia de la Red, esta sería activa, y aumentaría la inteligencia, la posibilidad de interacción y la construcción de una comunidad, se argumenta que la tecnología genera cambios sociales, psicológicos y políticos entre los individuos.

En este mismo sentido, años más adelante, en Europa, Michel Serres propone que las sociedades occidentales han vivido por lo menos tres revoluciones comunicativas a lo largo de la historia: la primera, *el paso de lo oral a lo escrito*; la segunda, *la aparición de la imprenta*, y la tercera, revolución a la que se asiste hoy: *es la revolución guiada por el auge de las nuevas tecnologías*<sup>9</sup> (2013). Surge así un nuevo humano que bautiza Pulgarcita: en alusión a la maestría con la que los mensajes brotan de los pulgares. Una generación que emerge de una nueva colectividad anónima de las multitudes, donde los individuos forman parte de las estructuras del poder y del saber como proceso de advenimiento de un nuevo poder: *el poder de los datos* (Serres, 2013, p. 86); es decir, un sujeto atado a sí mismo por la información, sujetando a otros en las lógicas infocomunicativas, y siendo sujetado por el imperio de los grandes monopolios de la información: *Google, Facebook, Skype, Twitter*, entre otros. Entonces, ya no se trata únicamente de qué información comparte el sujeto, sino qué fuentes de información consulta; quién es el sujeto que consulta y comparte la información y cómo utiliza la información obtenida.

De acuerdo, con Serres (2013), los niños y jóvenes contemporáneos viven una vida completamente distinta que las generaciones anteriores. Estos sujetos no habitan el mismo espacio, no se comunican de la misma manera, no perciben el mundo del mismo modo y, por otro lado, las grandes instituciones datan de una época que ya no reconocen.<sup>10</sup> Estos cambios tan decisivos, que repercuten en la sociedad, la educación, el trabajo, la salud, el derecho y la política, afectan directamente a la infancia.

Entonces, en esta primera parte, encontramos una serie de contrastes históricos y conceptuales sobre la infancia moderna cuyo espacio de socialización y educación fue, hasta épocas recientes y de manera

9 Serres, M. (2013). Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p.1.

11 Entrevista a Michel Serres (2001) para el diario Le Monde, de París, "Lo virtual es la misma carne del hombre"; las nuevas tecnologías van a transformar a toda la sociedad: nuevas formas de democracia, nuevos derechos, nueva pedagogía

predominante, la familia y la escuela, que constituirían las infancias de primera generación. Unas infancias que, de acuerdo con los investigadores europeos y anglosajones, son pensadas desde las nuevas tecnologías y la economía de consumo, planteadas, por lo menos, desde la década de los años ochenta del siglo XX por autores como Postman<sup>11</sup>, Buckingham (2002), Steinberg (2000), Giroux (2013), Serres (2013), entre otros.

Frente a las tensiones entre la infancia moderna y la infancia contemporánea, se proyectan los discursos sobre las infancias de tercera generación, emergentes desde las lógicas de la comunicación y de la interacción por medio del uso de las tecnologías que se contextualizan a partir de los cambios y transformaciones propias del siglo XXI, específicamente en el año 2020 a partir de los cambios experimentados en el mundo producto de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19), que están relacionados con las otras formas de socialización e interacción, atravesados por las TIC y la economía de consumo, y acompañados de discursos y enunciados sobre «la nueva normalidad».

## LA INFANCIA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

En segundo lugar, al abordar los textos de América Latina, una de las primeras tendencias reconocidas sobre la infancia es aquella que plantea Mariano Narodowski en *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*<sup>12</sup>, en el que se habla de una infancia desrealizada y de otra hiper-realizada. En el primer caso, se podría ubicar una infancia pobre y excluida del acceso a la tecnología y a la comodidad del consumo; en la segunda, cierto tipo de infancia que goza de todas las ventajas del mundo contemporáneo. Más que una desaparición de la infancia moderna, este autor plantea la aparición de una infancia hiperrealizada, la cual demanda otras herramientas de carácter conceptual para su lectura, más allá de las

que facilitó la psicología y la pedagogía modernas. El escenario de experiencia de esta infancia es mucho más amplio que el de la infancia descubierta al inicio de la modernidad, cuyos espacios de socialización y educación eran solo la familia y la escuela. La infancia hiperrealizada puede ser pensada en América Latina en la lógica de las infancias, las cuales hacen presencia en la escuela y demandan un nuevo discurso pedagógico que conlleve a su análisis a partir de las relaciones de *poder y saber* con base en unas nuevas condiciones de posibilidad, pensadas desde la economía de consumo y las nuevas tecnologías.

Además, desde la perspectiva argentina, es obligado el abordaje de los trabajos realizados por la investigadora Sandra Carli, quien en su propuesta sobre *La cuestión de la infancia*<sup>13</sup> plantea que esta categoría se constituye en un analizador de la historia reciente que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad argentina y la construcción de la niñez como sujeto histórico cada vez más visible. De modo que las transformaciones experimentadas por la niñez se enmarcan en los cambios producidos en la relación de la infancia con la escuela, la calle y el *shopping*. Así, el consumo cultural infantil de la época año 2005 en Argentina, estuvo acompañado por la expansión de la TV satelital y la informática, lo que desató una nueva producción de espectáculos infantiles que configuraron la producción cultural, comercial y estética, y que además mostró como resultado que el 71,2 % de los hogares contaban con televisión por cable; el 37 % frecuentaban *shoppings* y el 28 % tenían computadora en casa; esto significó un cambio en las nuevas relaciones de los niños con agentes socializadores como los medios, la Internet y el mercado en general.

Asimismo, según la investigadora Valeria Llobet, en los años noventa del siglo XX en Argentina se gestaría la configuración de *los niños como sujetos de derecho* a partir del proceso de institucionalización e interpretación del discurso de estos sobre la infancia,

11 Postman, N. (1988). *La desaparición de la niñez*. Madrid: Círculo de Lectores

12 Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

13 Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping/compilado*. Buenos Aires: Paidós.

en el campo de las problemáticas institucionales de la *minoridad*<sup>14</sup>, un problema inscrito en el marco de las políticas de la infancia desarrolladas en Argentina desde la incorporación a la Constitución Nacional de la Convención Internacional de Derechos del Niño (CDN)<sup>15</sup>, que indaga tres dimensiones: a) lo que hay que hacer, en sentido de las prácticas; b) las definiciones de los problemas y los objetivos a alcanzar, y c) las construcciones alrededor de los niños y adolescentes que se supone tienen el problema.

Por lo tanto, *la infancia como sujeto histórico* articula las determinaciones provistas por la incursión de este sujeto en espacios públicos y políticos, a partir de los discursos que se reinterpretan y transforman en prácticas cotidianas. **La cuestión de la infancia**, desde la perspectiva de Argentina, debe ser pensada en el mundo contemporáneo, no solo desde las transformaciones que se han dado en el interior de la familia y la escuela, sino en las transformaciones vividas en el mundo jurídico, las lógicas propias del consumo capitalista y del acceso a las nuevas tecnologías.

Por otro lado, hacia el año 2012, desde la perspectiva mexicana, las historiadoras Susana Sosenski y Beatriz Alcubierre Moya, en compañía de la norteamericana Elena Jackson Albarrán, dan a conocer una serie de trabajos investigativos desde una perspectiva de carácter comparado, que toma cuerpo en el libro *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América latina: entre prácticas y representaciones*.<sup>16</sup> Se destaca que la historiadora Susana Sosenski ha realizado una

serie de cuestionamientos de carácter metodológico al acceso de las fuentes para la reconstrucción de la historia de la infancia en la región: la dificultad para su acceso, el carácter privado e íntimo de muchas de ellas y el grado de creatividad con el que el historiador las debe interrogar. En sus investigaciones sobre la memoria de la infancia, inspecciona dos autobiografías para abordar la revolución mexicana (1910-1917), acontecimiento histórico que se cobró un millón de vidas en su momento, constituyéndose en un suceso trágico, más aún si se tiene en cuenta que el país contaba con 15 millones de habitantes y que de ellos, 6 millones 375 mil eran menores de 14 años; es decir, el 40% de la población. Si bien los historiadores mexicanos pueden acceder a fuentes gráficas, orales y escritas que permiten construir las experiencias infantiles durante la revolución, Sosenski opta por dos autobiografías (Bustillo e Iduarte), que representan, a su vez, una reconstrucción y reinterpretación del pasado; se fusionan así, entonces, la experiencia infantil con la mirada y escritura del mundo adulto.<sup>17</sup> Para esta investigadora, en el pasado, al igual que en el presente, no existe un grupo homogéneo de niños, por lo cual se debe hablar de las *infancias*. En las narrativas de los entonces niños, se da a conocer el trasegar de sus vidas, el cambio continuo de vivienda, la representación de la patria desde el claustro de su hogar y el pasaje histórico de varias figuras de la revolución. Así, los autores de las autobiografías dan cuenta del conflicto que implica recuperar su voz de niños, porque el tiempo y espacio infantil les resulta lejano, ajeno e inclusive inaprensible, lo cual

14 Llobet, V. (2010) *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

15 «La Convención de Derechos del Niño en el ámbito del tratamiento estatal dado a la infancia, tuvo dos perspectivas: el impacto de las desigualdades sociales (las tasas de pobreza, desigualdad y desempleo) y la escasez de reformas institucionales y legislativas sustantivas, que agudizaron las críticas en torno al discurso retórico de la aprobación de la CDN que posibilita nuevas formas de gobierno, que imbrican el discurso de derechos con aspiraciones de control social... donde la institucionalización del paradigma derechos de niños, niñas y adolescentes en Argentina se dio en un contexto histórico, un marco institucional particular y desde la multiplicidad de discursos institucionalizados en un contexto específico». Tomado del capítulo «La producción de la categoría “niño-sujeto-de derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina», donde la autora retoma las ideas centrales de la tesis doctoral: *La CDN y los chicos de la calle. La institucionalización del discurso de derechos en instituciones para niños en situación de calle* (Llobet, 2014, p. 210).

16 Sosenski, S. & Jackson Albarrán, E. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América latina; entre prácticas y representaciones*. Ciudad de México: UNAM

17 Sosenski, S. y Osorio Gumá, M. «Memorias de infancia. La Revolución Mexicana y los niños a través de dos autobiografías». En Sosenski, S. & Jackson Albarrán, E. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América latina*. Ciudad de México: UNAM.



agrandada, en ocasiones, la dimensión de la experiencia infantil. Los recuerdos de infancia se constituyen en una bisagra generacional para la transmisión y conservación de valores, creencias y costumbres de la identidad de un pueblo, y de los acontecimientos históricos vividos por la nación mexicana que se dan por medio de esta serie de relatos.

Por su parte, Beatriz Alcubierre Moya ha realizado una serie de investigaciones que abordan temas novedosos como la población de zonas inhóspitas, marginales y fronterizas de México por parte de un grupo de niños expósitos que arribaron a la alta California en marzo de 1800 por disposición del Estado borbónico de la época. Así, el Estado mexicano se sirvió de los niños expósitos (10 varones y 11 mujeres) y le dio un sentido a su existencia al colocar en sus manos la responsabilidad de contribuir al crecimiento de la población, integración y prosperidad de los lejanos territorios californianos. El relato de este acontecimiento es bien singular al seguir la vida de Apolinaria, quien fue la única de las 11 niñas que no se casó con algún poblador; se dedicó a la docencia y se constituyó en una de las principales fuentes que relatan esa particular política del Estado mexicano que comprometió a un grupo de niños expósitos.<sup>18</sup>

Desde esta visión comparada, el profesor colombiano Pablo Rodríguez, reconocido en los años noventa del siglo pasado por sus investigaciones en el tema de historia de familia<sup>19</sup>, en el año 2007, con Emma Manarelli, publican el libro *Historia de la infancia en América Latina*<sup>20</sup>, el cual se constituyó en un gran ejercicio de historia comparada sobre este tema. En esta obra se pueden leer artículos sobre la infancia prehispánica en Perú, México y Brasil.

En general, la lectura de estas experiencias

investigativas nos permite vislumbrar la particular manera en la que los investigadores latinoamericanos comenzaron a abordar los temas de infancia, desde la segunda mitad de los años noventa del siglo XX a la actualidad, logrando dar cuenta, en esta inspección inicial, del abordaje temático, del registro de archivos, de los puntos de tensión con otras disciplinas como el psicoanálisis, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la pediatría y la política. Estos trabajos evidencian la pluralidad de la infancia en el pasado, particularmente, de las vivencias infantiles de la región a lo largo del siglo XX y de las primeras dos décadas del siglo XXI. Sin embargo, en 2020, la experiencia de la infancia estuvo marcada por cambios como el aislamiento, el confinamiento y el cierre de los espacios de interacción social —escuelas, parques, escenarios deportivos, centros comerciales, bibliotecas, entre otros— que transformaron las prácticas familiares, escolares y sociales a causa de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19). Esto conllevó a experimentar situaciones difíciles, de miedo, angustia y ansiedad; asumir retos inimaginables en la adaptación de los espacios familiares, educativos y sociales dentro del hogar, lo que permitió continuar «una nueva normalidad», acompañada por discursos sobre el cambio permanente, las oportunidades de acceso a las herramientas tecnológicas y el avance hacia otras pedagogías del saber de las infancias latinoamericanas.

## **LA INFANCIA DESDE LA PERSPECTIVA COLOMBIANA: DE LA INFANCIA MODERNA A LA INFANCIA CONTEMPORÁNEA**

Este tercer apartado aborda la producción bibliográfica colombiana y realiza un recorrido desde la infancia moderna hasta la infancia contemporánea. En este

18 Alcubierre Moya, B. (2012). El destino de los niños Lorenzana: expósitos pobladores de Alta California. En: Sosenski, S. & Jackson Albarrán E. (2012). Nuevas miradas a la historia de la infancia en América latina. Ciudad de México. UNAM

19 En realidad, en este balance inicial en torno al tema de la historia de la familia en Colombia, se deben mencionar dos trabajos: el primero, dado a conocer en 1997: Rodríguez, P. (1997). Sentimiento y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada, Siglo XVIII. Bogotá: Editorial Ariel, y, en segundo lugar, el libro de Ángel Urrego, M. (1997). Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá, 1880-1930. Bogotá: Editorial Ariel, Universidad Central.

20 Rodríguez, P. y Mannarelli, M. E. (2007) (Compiladores), Historia de la infancia en América Latina, Bogotá: Universidad Externado de Colombia.



ejercicio destacamos las investigaciones realizadas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, quienes han problematizado el tema de la infancia a partir de la incursión de este sujeto en el escenario de lo público por la puerta pedagógica y escolar, como lo presentan los investigadores Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz y Armando Ospina, en *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*.<sup>21</sup> Estos autores, al dilucidar el paso de la escuela tradicional a la escuela activa, el cual es vivido entre 1870 y 1930, evidencian cómo estos modelos pedagógicos, de manera implícita, conllevan un imaginario de infancia particular.

Posteriormente, en la incursión de la escuela activa, con la fundación del *Gimnasio Moderno* por parte de Agustín Nieto Caballero en 1914, se da cuenta de cierto grado de cientificidad con el que comienza a ser pensada la pedagogía, reconociéndose al niño como un *sujeto cognoscente*, que interactúa con el maestro y conquista conocimiento.

En segunda instancia, relacionaremos las investigaciones propuestas por Alexander Yarza y Lorena Rodríguez, quienes problematizan una nueva figura: la infancia *anormal*<sup>22</sup> que surge en Occidente en el siglo XX y que se institucionaliza por medio de un discurso científico a través del campo médico y pedagógico.

También, con relación a los temas de infancia, se destaca la investigadora Claudia Ximena Herrera Beltrán con una serie de trabajos sobre las prácticas corporales en la escuela, de carácter no discursivo, como lo son: *la práctica alimenticia, y el castigo físico*,<sup>23</sup> que respondían a una forma de gobierno en la pretensión de lograr en la infancia la obediencia, la utilidad a una sociedad que progresaba en la primera

mitad del siglo XX.

De igual modo, se ubican las pesquisas del maestro Alberto Martínez Boom, para quien la infancia, en las postrimerías de la colonia, hizo parte de las preocupaciones relacionadas con la población. Para este investigador, el alto número de mortandad de los niños y sus enfermedades, hasta entonces despreciadas, introdujo la preocupación por su salud y su bienestar. Además, el creciente interés por el aumento de la población, como pilar de la prosperidad del Estado, contribuyó a delinear una sensibilidad hacia los niños.<sup>24</sup>

Como otra propuesta de historia social, debemos nombrar los trabajos de las investigadoras Cecilia Muñoz y Ximena Pachón, quienes, a comienzos de los años setenta, abordaron el fenómeno de los llamados «chinos de la calle», o gamines, en su clásico trabajo: *Gamines, testimonios*.<sup>25</sup> Este trabajo, desde nuestra perspectiva, es importante al ser pionero en el uso de la fuente oral, de las entrevistas y, en general, del peso que tiene la narrativa en cierto tipo de investigación de carácter histórico y sociológico.

Así mismo, el historiador Absalón Jiménez B., en 2012, da a conocer un segundo libro, *Infancia: Ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia*<sup>26</sup>, en el que recoge cuatro ensayos inéditos, de corte investigativo, que abordan una serie de experiencias de lo que se podría denominar «la oscura historia de la infancia» en nuestro país, temas que, por lo general, los investigadores sociales prefieren evitar. Los cuatro ensayos son: «El cuerpo infantil, guardián de la verdad. Una mirada al maltratado infantil en Colombia»; en segundo lugar, «Una descripción desde la experiencia familiar de tres casos de psicópatas infantiles»; como tercero, «El gamín como parte del imaginario histórico de la infancia en Colombia

21 Saldarriaga, O; Sáenz, J. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.

22 Yarza, A. y Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

23 Herrera, C. y Galindo, J. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela*. Bogotá: Kimpres.

24 Martínez Boom, A. (2010). *Infancia, gobierno y educación. Una cartografía de prácticas silenciadas*. En *Escrituras silenciadas, memorias y procesos culturales*. Universidad de Alcalá, pp. 434-459.

25 Muñoz, C., y Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Bogotá: Editorial Planeta.

en las últimas décadas del siglo XX» y, por último, «Infancia y conflicto armado en Colombia». Para el autor, dichos ensayos, dan cuenta de cuatro rupturas y discontinuidades en torno a la historia reciente de la infancia colombiana, en momentos en que se ha vivido un proceso de positivización y reconocimiento de este sujeto en todos los campos sociales y académicos.

Por su parte, Alejandro Álvarez afronta el tema de los niños de la calle en Bogotá, entre 1900 y 1950, dando cuenta de cómo la sociedad, la Iglesia y el Estado, reivindican este tipo de infancia abandonada de comienzos de siglo XX bajo tres imaginarios: *pureza, fragilidad y promesa*.<sup>27</sup> Dichos imaginarios son el producto de, al menos, cuatro prácticas sociales: la caridad y la compasión, por medio de la cual toma cuerpo la política social; el menor delincuente, por medio de la cual toma cuerpo la práctica jurídica; la visión evolucionista del niño, por medio de la cual toma cuerpo la práctica pedagógica, y en la práctica psicológica y sociológica se ubica al niño abandonado.

Asimismo, referentes nacionales, como María Victoria Álzate, nos hablan sobre las concepciones de la infancia moderna que representan al niño como *una categoría, imagen, concepto o figura de la modernidad en momentos en que la infancia adquiere una significación psicológica y cultural*.<sup>28</sup> Toda vez que los cambios de la época implican un proceso de transición de una sociedad tradicional a una sociedad moderna, en donde la concepción social de la infancia y sus condiciones de vida sufrieron una profunda mutación. Para esta investigadora, el discurso de la pedagogía moderna, la infancia escolarizada, se constituye en una parte relevante de la población que es infantilizada por medio del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado escuela y las apropiaciones selectivas de los saberes modernos en Colombia, sobre la práctica pedagógica, en algunas

instituciones con orientación activa y posteriormente en la educación pública, derivando tres miradas sobre la infancia: desde el discurso biológico, una se dirige hacia el proceso evolutivo del niño; otra es la del niño de la psicología experimental, que cuantifica sus aptitudes e inteligencia; y luego está la mirada de la pedagogía activa experiencial y social, que veía al niño desde la etapa evolutiva biológica como sujeto único, con personalidad autónoma y con intereses sociales e individuales producto de su experiencia.

También, se debe destacar la investigación *Experiencias de Infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)*<sup>29</sup>, por medio del cual se aborda de manera novedosa la historia de la infancia en nuestro país, articulando la historia de la infancia, desde tres acontecimientos: *la historia de la pedagogía*<sup>29</sup>, *la escuela y el maestro* (Cárdenas, 2018, p. 21), como parte del proceso de modernización de la sociedad en la mitad del siglo XX, del surgimiento de nuevos problemas sociales asociados a los niños y a las mujeres, de los discursos y las prácticas sobre la anormalidad y el despliegue de instituciones dedicadas a la protección, la educación y la correlación de los niños. Entonces, la infancia como experiencia «posibilita reconocer al sujeto niño como parte de un entramado social y cultural...» desde una construcción intersubjetiva entre la infancia y su contexto mediado por los discursos referentes a las prácticas pedagógicas, médicas, jurídicas y religiosas que constituyen una forma de reconocimiento histórico de la infancia como actor social que se configura desde su experiencia en diferentes contextos socioculturales y que comprenden a la infancia como experiencia vivida.<sup>30</sup>

De otro lado, citamos a Javier Fayad Sierra, de la Universidad del Valle y miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, quien da a conocer,

26 Jiménez Becerra, A. (2012). Infancia: Ruptura y discontinuidades de la historia de la infancia en Colombia, 1968-2006. Bogotá: ECOE Ediciones

27 Álvarez, A. (2002). Los niños de la calle: Bogotá, 1900-1950. En Historia de la educación en Bogotá, tomo II, Bogotá: IDEP.

28 Álzate, M. (2003). Concepciones de la infancia como sujetos de políticas sociales. En La infancia: concepciones y perspectivas. Pereira, Risaralda, Colombia: Editorial Papiro, p. 77.

29 Cárdenas, Y. (2018). Experiencias de infancia: niños memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950). Bogotá: La Carreta Editores.

en 2012, el libro *La niñez en Santiago de Cali a comienzos del Siglo XX. Genealogía de instituciones y construcción de subjetividad*<sup>31</sup>, en el que se traza como objetivo principal analizar, desde una perspectiva histórica y cultural, el proceso de construcción de las instituciones que cumplen con la tarea de intervenir, a través del cuidado y la atención de los niños y que a su vez participan en la constitución del ciudadano en la ciudad de Santiago de Cali entre 1910 y 1950. Su libro es un ejercicio académico de un modelo particular de genealogía de las instituciones del orden social y del bienestar alrededor de los temas de infancia.

Y, en esta parte final, desde la perspectiva de la historia social y de la cultura, se inspecciona una serie de trabajos que han dado cuenta de las transformaciones de la infancia en Colombia, vividas desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, encontrando las últimas investigaciones realizadas por los intelectuales colombianos a partir de los cambios históricos, sociales y culturales vividos desde de los años noventa hasta el auge de la tecnología a mediados del año 2000, donde la experiencia de la infancia se halla atravesada por los medios de comunicación e interacción tecnológica, como lo presentan los investigadores Antonio Quintana y Rocío Rueda, en su texto, *Ellos vienen con el chip incorporado*<sup>32</sup>, en cuya investigación propuesta, abordan el impacto de las TIC en la educación, la ciencia y la cultura.

También se tuvo en cuenta la infancia contemporánea, conceptualmente pensada desde los medios de comunicación, la economía del consumo y el *capitalismo infantil*, que, de acuerdo con Bustelo<sup>33</sup>, incorpora a la niñez en las dinámicas del biopoder como un público potencial. El niño contemporáneo, en cuanto sujeto de derecho, bajo las dinámicas democráticas del libre comercio, es también

consumidor o generador de consumo que conecta directamente con la construcción de una subjetividad de los niños, configurada por los medios de comunicación, las redes sociales, los videojuegos y la publicidad.

Asimismo, el investigador Juan Carlos Amador, con el fin de comprender las transformaciones ontológicas y sociales de los niños y niñas, bajo los avatares del cambio de época, plantea las experiencias con las tecnologías info-comunicacionales que comprenden los entornos materiales, simbólicos y socioculturales de las formas de comunicación digital en red y del tratamiento de los datos<sup>34</sup>, que constituyen los mundos de la vida de las personas, las nuevas relaciones entre los humanos y las máquinas; entonces, las nuevas pantallas están modificando los procesos de socialización. Es decir, la dimensión de la cibercultura exige nuevos recursos de comprensión sobre conceptos como la realidad, la objetividad y la substancialidad, puesto que con

*la llegada al ciberespacio (...) el texto, la tridimensionalidad, la hipermedialidad y la interactividad, han hecho posible la construcción contemporánea de conexiones virtuales, que han mutado a simulaciones y a la experimentación de la vida.*<sup>35</sup>

Por tanto, en este proceso, la constitución del sujeto contemporáneo coexiste con otro proceso en el que los sujetos son capaces de concebir la creación, lo colectivo, lo múltiple y el agenciamiento de manera asociada a los conceptos de nomadología, singularidad y multiplicidad.

Y, por otro lado, la infancia contemporánea se constituiría en referente de múltiples investigaciones

30 Dicha experiencia puede comprenderse en el marco de los estudios de la infancia en América Latina, como lo describe Carli (2013), citada por Herrera y Cárdenas: «la experiencia infantil a través de los recuerdos sobre sus propias vivencias conserva los adultos, como una vía para mapear significaciones sobre las particularidades de un tiempo histórico y desde los sujetos».

31 Fayad, J. (2012). *La niñez en Santiago de Cali a comienzos del Siglo XX. Genealogía de instituciones y construcción de subjetividad*. Bogotá: UPN.

32 Rueda, R., y Quintana, A. (2007). Una aproximación a la cultura informática escolar. En *Ellos vienen con el chip incorporado*. Bogotá: IDEP.

33 Bustelo, E. (2007). El capitalismo infantil. En *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp.57-99.



de autores como el profesor Absalón Jiménez, para quien, en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, se observa la *naturalización* de una serie de enunciados y discursos que establecen otros tipos de vigilancia sobre la infancia, al parecer más proporcionales, inmanentes, sutiles y democráticos, que dan cuenta de un nuevo tipo de control y, a la vez, de la constitución genealógica de un nuevo tipo de dispositivo, expresadas en su primer libro, *Emergencia de la Infancia Contemporánea en Colombia, 1968-2006*.<sup>36</sup>

Así, en la actualidad el concepto de infancia como experiencia vital es cuestionado por el hecho de que los medios de comunicación han puesto a disposición de los niños, abundante información que antes estaba reservada a los adultos, por ejemplo, en materia de la sexualidad, de vida íntima y de violencia; y, como consecuencia, los niños ya no son percibidos como inocentes y frágiles, sino, por el contrario, son vistos como precoces, complejos e inacabados. Por tal razón, desde la perspectiva investigativa, la infancia contemporánea representa una organización discursiva en la que los niños tienen un lugar, cumplen una función y tiene una finalidad cultural, social y moral.

Entonces, la infancia contemporánea como sujeto, ha vivido un proceso de naturalización, socialización y objetivación que constituye *la emergencia de las infancias* en el marco del reconocimiento del niño como sujeto activo, social y político como sujeto de derechos, desde las prácticas familiares, educativas y culturales, a través de las transformaciones y de la proyección social sobre la infancia contemporánea, con la presencia del computador, el acceso a Internet, la navegación en la Web, los teléfonos celulares y sus aplicaciones, que constituyen nuevos consumos

infantiles que transforman los imaginarios de la infancia moderna en los de una infancia contemporánea.<sup>37</sup>

Además, estudios recientes propuestos por la investigadora Ana Brizet Ramírez Cabanzo, *Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación*<sup>38</sup>, presenta el cuestionamiento por la subjetividad de la infancia, a partir de la interacción con nuevos repertorios tecnológicos (NRT), por las consideraciones respecto a la formación de niños, niñas y jóvenes, sus nuevas narratividades, la configuración de la subjetividad en los ecosistemas tecnomediados, reivindica así las narrativas de los niños en el entorno tecnológico y propone la condición de educabilidad como derivada del proceso de formación inacabado.

De hecho, la situación experimentada por los niños, niñas y jóvenes, a partir de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19), que paralizó al mundo y, a la vez, visibilizó las nuevas formas de reinventarnos a través de las tecnologías digitales, desencadenó nuevos marcos de referencia interdisciplinar para el abordaje de estos sujetos, influidos por los medios de comunicación y las tecnologías digitales e Internet, que permearon los discursos de refamiliarización, pedagogización y digitalización de los procesos educativos y sociales de las infancias de tercera generación, dentro de los espacios familiares, lo que posibilitó la reorganización, adecuación y profundización del desarrollo de sus actividades escolares en casa a través de las pantallas de los celulares, las *tablets* y las computadoras, lo cual se establece como una necesidad en «la nueva normalidad».

Así, entonces, *Infancias de tercera generación: una mirada a la niñez desde «la nueva normalidad»* evidencia cómo dichas situaciones experimentadas

34 Amador, J. (2012). *Infancias, cibercultura y subjetividades*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

35 Amador, J. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva: consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. En *Revista Signo y Pensamiento*, 57, pp. 142-161.

36 Jiménez Becerra, A. (2012). *Emergencia de la Infancia Contemporánea en Colombia, 1968-2006*. Bogotá: UDFJC-CIDC.

37 Jiménez Becerra, A. (2018). Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI. En *Revista Humanidades*, pp. 151-174.

38 Ramírez, A. (2013). *Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación*. En *Signo y Pensamiento*. 63, Vol. XXXII, julio-diciembre, pp. 52-68.

por estos sujetos transforman las dinámicas de la familia, la escuela y la sociedad, a partir de los cambios en la experiencia infantil de las últimas dos décadas sobre esta construcción histórica y social. Entonces, desde el momento en que se conoció que el mundo paralizaba las actividades cotidianas fuera del hogar, los múltiples confinamientos, y lo experimentado en la escuela como el lugar privilegiado que se abre a la diversidad infantil que debía cerrar sus puertas para navegar por las múltiples ventanas de los ordenadores, las plataformas digitales y los entornos virtuales, los niños, niñas, jóvenes y maestros, articularon estrategias como «aprender en casa» para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediados por la NTIC, convirtiendo dicha transformación en un proceso híbrido de aprendizaje, entendido como aquel que se desarrolla de manera presencial en las aulas, interactuando con distanciamiento social, medidas de bioseguridad y límites en la socialización;

o el aprendizaje remoto, aquel que se desarrolla desde los hogares.

En consecuencia, las infancias de tercera generación emergerían a partir del cambio de estilo de vida mediado por las TIC, la transformación de las prácticas familiares, escolares, sociales y culturales en torno a la «nueva normalidad», donde estas generaciones han de ser pensadas desde las tecnologías digitales, el capitalismo y la economía de consumo, como una nueva categoría de análisis emergente de la organización familiar, escolar, social y cultural, atravesada por los medios de comunicación masivos, las plataformas digitales, las redes sociales y los entornos virtuales; en última instancia, una generación inmersa en el consumo capitalista, las nuevas tecnologías digitales, Internet y el mundo globalizado desde la «nueva normalidad».

## BREVE CURRÍCULUM INSTITUCIONAL

Diana Carolina Pardo Quevedo, Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos. Magíster en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación del Énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, en la Línea de Investigación Infancia, Familia y Escuela en Colombia. Durante ocho años me desempeñé como docente e investigadora de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo CIDE (Institución de Educación Superior) en la Facultad de Educación. En la actualidad, maestra Titular en el Ciclo Inicial de la Institución Educativa Distrital María Mercedes Carranza. He participado como ponente en el XIX CONGRESO COLOMBIANO DE HISTORIA Armenia- Quindío en 2019; ha sido conferencista en el II Seminario Internacional Redes de Conocimiento, Escuela e Interdisciplina desarrollado a través de metodología virtual, 2020 y ponente en el “III Seminario Internacional Redes de Conocimiento, Escuela e Interdisciplina, una mirada desde Freire” desarrollado a través de la metodología virtual, disertando con la ponencia titulada “Las sombras de la infancia”. Durante mi experiencia laboral e investigativa he sido participe de los procesos de análisis, redacción y construcción de documentos educativos, a fin del fortalecimiento pedagógico e institucional a través del diseño, orientación, evaluación y actualización de módulos temáticos desarrollados en diferentes Programas Curriculares: Facultad de Educación CIDE, Diplomados, Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD e investigación. Asesora metodológica y disciplinar de proyectos de investigación de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo CIDE, con experiencia en prácticas pedagógicas, seguimiento de los procesos formativos de los estudiantes, sistematización de las experiencias investigativas, orientadora de propuestas pedagógicas situadas en los contextos educativos públicos y privados donde se llevan a cabo las intervenciones pedagógicas, concedora de los lineamientos pedagógicos y curriculares actuales

sobre la educación inicial, líder de los procesos pedagógicos que involucran las competencias disciplinarias, interdisciplinarias, sociales, investigativas, comunicativas de los licenciados y profesionales no licenciados. Docente participe del equipo de trabajo, elaboración y sustentación del proceso de Autoevaluación y Trazabilidad de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo CIDE en el año 2012.



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

## REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2002). Los niños de la calle: Bogotá, 1900-1950. En Historia de la educación en Bogotá. Tomo II. Bogotá: IDEP.
- Álzate, M. (2003). Concepciones de la infancia como sujetos de políticas sociales. La infancia: concepciones y perspectivas. Pereira, Risaralda, Colombia: Editorial Papiro.
- Álzate, M. (2004). El «Descubrimiento» de la Infancia (I): Historia de un sentimiento. Revista Electrónica de Educación y Pedagogía, (1), 1-11.
- Amador, J. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva: consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. Revista Signo y Pensamiento, (57), 142-161.
- Amador, J. (2012). Infancias, cibercultura y subjetividades. Bogotá: Editorial UDFJC.
- Amador, J. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. Revista Educación y Ciudad, (25), 11-24.
- Barbero, M. et al. (2000). Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios. Bogotá: ICBF y Ministerio de Comunicaciones.
- Barbero, J y Téllez, M. (2006). Los estudios de recepción y consumo en Colombia. Revista Diálogos de la comunicación, (73), 57-69.
- Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá: Editorial Norma.
- Buckingham, D. (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos. Madrid: Ediciones Morata.
- Buckingham, D. (2008) ¿Infancias digitales? Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Bustelo, E. (2007). El capitalismo infantil. El recreo de la infancia. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp.57-99.
- Cárdenas, Y. (2018). Experiencias de infancia: niños memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950). Bogotá: La Carreta Editores.
- Castells, M. (2000). La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I. Segunda edición. Versión castellana de Carmen Martínez Gimeno y Jesús Alborés. Madrid: Alianza Editorial.
- Carli, S. (1999). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Carli, S. (2006). La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping/compilado. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente. Revista

Educación. 26, 351-382.

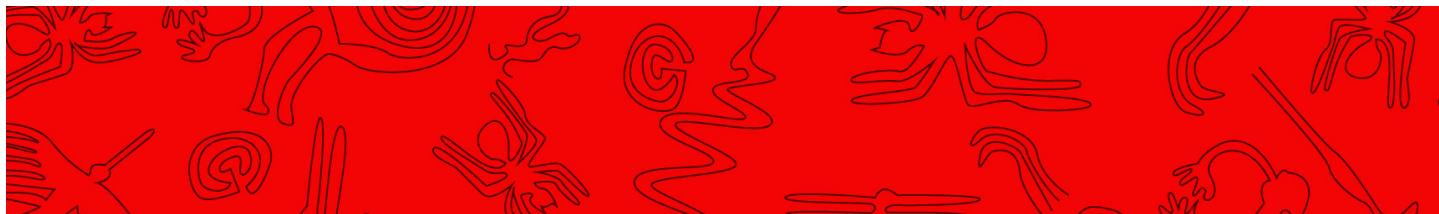
- Echeverría, J. (1999) Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno. Barcelona: Ediciones Destino
- Echeverría, J. (2000, septiembre-diciembre). Educación y tecnologías telemáticas. Revista Iberoamericana. 24,17-36.
- Fayad J. (2012). La niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo XX. Genealogía de instituciones y construcción de subjetividad. Bogotá: UPN-Fundación Francisca Radke.
- Fayad, J. (2015). Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural. Revista Colombiana de Educación, 69, 121-133.
- Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (1990). Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Giroux, H. (2000). La inocencia robada juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. Revista La Praxis Educativa, 1, 13-26.
- Gómez, M. & Alzate, M. (2014). La infancia contemporánea. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12, 77-89.
- Hard, M. y Negri, A. (2002). Imperio. Barcelona: Paidós.
- Herrera, M. y Cárdenas, Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina (1930-1960): una aproximación histórico-cultural para pensar la educación y lo educativo. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2, 279-311.
- Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. La práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá: UPN.
- Jiménez A. (2003). Las reseñas y las fichas de rastreo como propuestas metodológicas para la investigación social. Bogotá (inédito).
- Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. Anuario colombiano de historia social y de la cultura. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 35, p.155-188.
- Jiménez, A. (2010, enero-diciembre). Transformación de la familia en Colombia: mujer e infancia (1968-1984). Revista Científica, 12, Bogotá.
- Jiménez, A. (2012). Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006. Bogotá: Editorial CIDC-UDFJC.
- Jiménez, A. (2012). Infancia. Ruptura y discontinuidades en Colombia. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Jiménez, A. (2018). Historia del pensamiento pedagógico colombiano. Bogotá: CIDC-UDFJC.
- Jiménez, A. (2018, diciembre). Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI. Humanidades: Revista de la universidad de Montevideo, 4, 151-176.
- Jiménez, A. (2019). Cuatro escritos sobre Michel Foucault: una mirada metodológica y conceptual para pensar la historia de la educación. Bogotá: Editorial UDFJC.
- Jiménez, A. y Reina, C. (2019). Infancia y juventud en Colombia: aproximación historiográfica. Bogotá: Editorial UDFJC.
- Llobet, V. (2010). ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Llobet, V. (Comp.). (2014). La producción de la categoría «niño-sujeto-de-derechos» y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina: una reflexión sobre el proceso de transición institucional. Pensar la infancia desde América Latina, un estado de la cuestión. Buenos Aires: Clacso.
- López de La Roche, M., Martín-Barbero, J., Rueda, A., y Valencia, S. (2000). Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios. Proyecto Comunicación para la Infancia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Bogotá: Editorial Da Vinci.
- Lyotard, J.F., (2006). La condición postmoderna. Madrid: Cátedra.
- Martínez Boom, A. (2010). Infancia, gobierno y educación. Una cartografía de prácticas silenciadas. Escrituras

silenciadas, memorias y procesos culturales. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 434-459.

- Muñoz, C., y Pachón, X. (1991). La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo. Bogotá: Editorial Planeta.
- Muñoz, C., y Pachón, X. (2018). Los niños de la miseria. Bogotá: Siglo XX. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. Revista Brasileira de Educación, 2, 191-214.
- Postman, N. (1988). La desaparición de la niñez. Madrid: Círculo de Lectores.
- Rousseau, J.J. (1762). Emilio o de la Educación. Editado por elaleph.com Copyright www.elaleph.com Disponible en línea.
- Ramírez, A. (2013, julio-diciembre). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. Signo y Pensamiento, 63, XXXII, 52-68.
- Rodríguez, P. y Mannarelli, M.E. (2007). (Compiladores). Historia de la infancia en América Latina, Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rueda, R., y Quintana, A. (2007). Una aproximación a la cultura informática escolar. Ellos vienen con el chip incorporado. Bogotá: IDEP.
- Sáenz, J. (1997). Hacia una pedagogía de la subjetivación. Revista Educación y Pedagogía, 19,1-23.
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó., y Ospina, A. (1997). Mirar la Infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Serres, M. (2001). Lo virtual es la misma carne del hombre. París: Le Monde.
- Serres, M. (2013). Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sosenski, S. y Jackson Albarrán, E. (2012). Nuevas miradas a la historia de la infancia en América latina. Entre prácticas y representaciones. México: UNAM.
- Steinberg, Sh. y Kincheloe, J. (2000). Cultura infantil y multinacionales. Madrid: Ediciones Morata.
- Yarza, A. (2013). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación. Revista Contextos de Educación, 14.
- Yarza, A. y Rodríguez, L. (2007). Educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



## EL LENGUAJE AUDIOVISUAL Y LA LABOR DEL TUTOR EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA



**Juan Fundora Lliteras**

**Filiación institucional:** Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba.

**Correo electrónico:** juanfundera@infomed.sld.cu

**Pedro García Darías**

**Filiación institucional:** Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba.

**Correo electrónico:** pedromgarcia@infomed.sld.cu

**Leonardo Carreras Tamayo**

**Filiación institucional:** Facultad Calixto García de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba.

**Correo electrónico:** tacaleog@gmail.com

**Campos de conocimiento:** Educación, Comunicación, Historia.

**Fecha de recepción:** 27 de julio de 2021

**Aceptación Final:** 12 de enero de 2022

### RESUMEN:

La educación a distancia es una modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que, según diferentes referentes, viene desarrollándose en los sistemas educativos de todo el mundo desde hace varias décadas. El desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones la han proyectado a la búsqueda de nuevas maneras de dirigir y ejecutar los procesos instruccionales y educativos que tienen lugar en las instituciones de la educación. Pero la virtualización de la educación está íntimamente ligada al lenguaje audiovisual que potencian las TICs. El objetivo del presente artículo es revelar la íntima relación de la educación a distancia con el lenguaje audiovisual y el trabajo del tutor, en pos de contribuir a la didáctica necesaria para esta modalidad.

### PALABRAS CLAVES:

Educación a distancia, Tutor, Comunicación

audiovisual, Medios de enseñanza.

### THE AUDIOVISUAL LANGUAGE AND THE TUTOR'S WORK IN REMOTE LEARNING

#### ABSTRACT:

The covid - 19 has triggered the alarms for the use of remote learning in the development of educational systems, all over the world, as the pandemic has called for lockdowns. The development of information and communication technologies have projected this modality of education in search of new ways of directing and executing instructional and educational processes. But the virtualization of education is closely linked to the audiovisual language that ICTs enhance. The objective of this article is to reveal the intimate relationship of remote learning with audiovisual language and the work of the tutor in order to contribute to the necessary didactics for this modality.

**KEY WORDS:**

Remote learning, Tutor, Audiovisual communication, Teaching means.

**A LÍNGUA AUDIOVISUAL E O TRABALHO DO TUTOR NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA****RESUMO:**

A covid-19 tem disparado os alarmes para o uso da Educação à Distância no desenvolvimento dos sistemas educacionais, em todo o mundo, pois a pandemia tem clamado pela imobilidade. Enquanto o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem projetado esta modalidade de ensino em busca de novas formas de direcionar e executar processos instrucionais e educacionais. Mas a virtualização da educação está intimamente ligada à linguagem audiovisual que as TICs aprimoram. O objetivo deste artigo é desvelar a relação íntima da Educação à Distância com a linguagem audiovisual e a atuação do tutor, a fim de contribuir com a didática necessária para esta modalidade.

**PALAVRAS CHAVES:**

Educação à distância, Tutor, Comunicação audiovisual, Material didático.

**INTRODUCCIÓN**

La educación a distancia (EaD) ha dejado de ser una alternativa para convertirse en una modalidad de urgencia. Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) la potenciaron notablemente en lo que va de siglo, pero la pandemia mundial de la covid-19 dio la alarma definitiva para su utilización masiva, fue impuesta por la inmovilidad causada, como recurso para evitar la propagación de la epidemia.

Hace algo más de un año la EaD resultaba una opción para determinados grupos poblacionales e instituciones educativas, hoy es un camino obligatorio en la mayoría de los sistemas

educativos del mundo, especialmente de la educación superior. Y como andan los problemas medioambientales, con la agresión antropogénica a la naturaleza y con ello el peligro de nuevas epidemias y enfermedades masivas, todo indica que no será una situación ocasional. De manera que el perfeccionamiento de la EaD es una de las enseñanzas que deja esta pandemia tan agresiva.

También las características de esta modalidad han demostrado su utilidad en la solución de una vieja problemática pedagógica de los sistemas tradicionales de educación, la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje con centro en el estudiante. Ninguna orientación didáctica ha logrado poner al estudiante en el centro del proceso como la EaD, aun cuando el intento por lograrlo en sistemas presenciales no ha faltado (Doris Castellanos, Beatriz Castellanos, Jorge Llivina y otros, 2001; Ana González, Silvia Recarey, & Fátima Addine Fernández, 2004; Rolando Valdés Castro & Pablo Valdés Castro, 2000; Gerardo Meneses Benitez, 2007).

Esto hace que en Cuba, donde los sistemas educativos instaurados en los diferentes niveles de educación mantienen características típicas de la sociedad en construcción, se impone que, con toda intención, se dirijan las miradas pedagógicas en esta modalidad acorde a las condiciones e intereses educativos.

Una intención de este trabajo es valorar la unidad estrecha entre la comunicación audiovisual y la EaD. El soporte informático que las TICs ofrecen a la EaD potencia el lenguaje audiovisual como la vía de comunicación preferencial, lo que coincide con la prioridad que esta forma de comunicación está teniendo en las sociedades contemporáneas. La intención de desarrollar una didáctica de la EaD (Sylvia Lima Montenegro & Francisco Fernández Nodarse, 2017) necesita entender la unidad de esta modalidad con la comunicación audiovisual, toda vez que esta es la vía a través de la cual llegará la mayor parte de la información cognoscitiva y la intención formativa del proceso.

No son pocos los didactas cubanos que han puesto su atención en esta modalidad de enseñanza-aprendizaje (Gilberto García Batista, Fátima Addine Fernández, & Sylvia Lima Montenegro, 2014), sin embargo, aún no existe una cultura pedagógica en buena parte del magisterio sobre esta modalidad, que por demás requiere de mucha innovación didáctica para su completa aplicación en las condiciones educativas cubanas, signadas por la necesidad de una formación humanista y enfrentadas a una hostilidad ideológica permanente.

El objetivo de este artículo es revelar la íntima relación de la Educación a Distancia con el lenguaje audiovisual y el trabajo del tutor en pos de contribuir a la didáctica necesaria para esta modalidad.

## DESARROLLO

Como refiere Sylvia Lima (2005, p. 1): «Los avances de la ciencia y la tecnología demandan nuevas formas de enseñar, aprender y administrar la educación». Pero esto que resulta una realidad incuestionable y que ha demandado la introducción paulatina de la Educación a Distancia (EaD) se ha convertido en una demanda urgente ante la crisis provocada por la pandemia de covid-19, dada la paralización de la mayor parte de la educación presencial, en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Cuba ha desarrollado un sistema educativo totalmente inclusivo y con concepciones didácticas y pedagógicas congruentes con las tendencias más progresistas a nivel mundial y con una producción científica propia, abundante, por lo que las concepciones didácticas con que se asuma la EaD deben tener, también, un alto componente de la producción científica nacional en el campo de la pedagogía. Son exponentes de esta producción: María Yee Sewret y Antonio Miranda Justiniani (2006); Gilberto García B, Fátima Addine F., Sylvia Lima M. (2014); Sylvia Lima M. y Francisco Fernández, (2017); Centro Nacional de Educación a Distancia UCI (2017);

Carlos Yordan González y Yaniel Lázaro Aragón Barreda (2020); Grisel Zacca González (2020); Liliana Casar Espino y Norabis De Armas Rodríguez (2021).

La educación cubana ha refrendado en la práctica los elementos instructivos y educativos que tienen que prevalecer como un par dialéctico en la labor educativa (Delci Calzado Lahera, 2004). Es un comportamiento profesional ajustado a toda la concepción humanista de la sociedad que se construye y que se revela en todas las profesiones de la que salen los egresados de las universidades. Un ejemplo elevado de esa visión humanista y profesional que prevalece en la pedagogía de la Isla es la tan elogiada actitud del médico cubano, en la atención a sus pacientes por el mundo. Ese profesional cordial y humanitario es un resultado flagrante de la educación cubana.

La unidad de los elementos instructivos y educativos, expresión de considerar con elevado rigor la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, se refrenda, en toda la orientación metodológica y didáctica en general, en los sistemas presenciales. Esta práctica educativa tiene una coherente vinculación con la ética del profesional y su proceder educativo, lo que da una orientación humanista a los contenidos en estudio y revela la obra material y espiritual de la sociedad que se construye en Cuba.

¿Cómo hacer presente esa influencia educativa en la educación a distancia que dimana de la gestión personal del profesional de la educación cubana? Esta es una problemática digna de ser debatida en la labor pedagógica y en la cual se pretende insistir mediante la discusión del papel del tutor y de la comunicación audiovisual, en el contexto de la EaD.

## PAPEL DEL TUTOR EN LAS CONDICIONES DE LA EAD EN CUBA.

Todas las cualidades que se puedan suponer de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) y su utilización en la

educación, presencial o virtual, solo son efectivas como mediadores en dependencia de la forma en que el profesor sea capaz de ponerla a disposición del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Por eso el tutor (profesor mediador) (Lima M.S., 2005) tiene una presencia determinante en la EaD. Su capacitación y preparación en el uso y explotación de las TICs es determinante en las condiciones actuales.

Piter Henry Escobar Callejas, reconociendo las cualidades del tutor, que coinciden con sus funciones magisteriales en la educación presencial, revela otras habilidades que deben caracterizar al tutor en la educación virtual, las que se relacionan a continuación:

- Capacidad de interactuar con diseñadores gráficos y programadores de sistemas que apoyarán el montaje y rodaje del curso (para página web).
- Conocimientos y habilidades en el manejo de las TICs: Internet, correo electrónico, foros, chat, grupos de discusión y búsqueda de información en bases de datos electrónicas.
- Conocer y poner en práctica estrategias metodológicas que estimulen la participación de los estudiantes.
- Mantener una comunicación fluida y dinámica con los estudiantes a través de medios sincrónicos o asincrónicos de comunicación, entendiendo que gran parte del rol docente en el aprendizaje de los estudiantes, se da gracias a un buen acompañamiento y orientación del profesor.
- Utilizar las tecnologías de la comunicación para generar un tipo de interacción, socialización y comunicación entre participantes, empleando estrategias en los trabajos cooperativos, colaborativos y entre pares. (Escobar C. H.P., 2009, pp 12,13)

Según se puede interpretar de estas habilidades,

todas están muy vinculadas al exitoso trabajo con las TICs. En particular con el elemento de la comunicación, apoyado por las herramientas informáticas. Es que el lenguaje audiovisual, que las TICs proporcionan, se impone cada vez más en la comunicación contemporánea y sobresale en todas las formas de interacción que se suceden en la educación virtual, desde todos los ángulos en los que esta se produce: entre estudiantes y profesor, entre los propios estudiantes y entre los estudiantes y los medios técnicos que funcionan como mediadores excepcionales en la transmisión de la información y el contenido de la enseñanza. (Lima M.S., 2005)

Pero en la EaD, el rol y funciones de los tutores demandan la capacitación pedagógica en un escenario diferente y donde las habituales funciones del profesor y su gestión de educador se siguen cumpliendo, solo que en condiciones distintas que requieren de adaptación, entrenamiento e innovación en las formas y métodos de trabajo. Esta resultó una de las enseñanzas aportadas, al tener que asumir con urgencia, en medio de la pandemia, la modalidad de educación a distancia virtualizada, explotando todos los medios digitales disponibles en las instituciones de educación superior. En la formación médica en particular, numerosos cursos online se han generado sobre las funciones y los métodos de trabajo del profesor tutor, utilizando su plataforma de *infomed* para superar al profesorado que se encuentra dirigiendo los cursos a distancia en numerosas asignaturas básicas. La Universidad de Ciencias Informáticas (UCI) también ha desarrollado programas de posgrado en modalidad a distancia para la superación de los profesores en sus funciones de tutor, atendiendo a la urgencia que en este campo impuso la generalización de la educación a distancia en condiciones de pandemia.

Entender y comprender al docente en su rol de tutor en la EaD parte de entender este espacio en su perfil pedagógico tal y cual ha sido entendida la labor del maestro siempre. Instruir educando y educar instruyendo es una función inviolable del

maestro, en cualesquiera sean las condiciones en que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje en Cuba. Especial atención en los procesos de superación y trabajo metodológico ha tenido este particular, pues la labor educativa no puede abandonarse, sobre todo en los escenarios contradictorios y complejos a los que la pandemia llevó a la nación en sus procesos orgánicos.

La motivación por aprender, la responsabilidad ante su propio aprendizaje, la constancia en el estudio y la persistencia en alcanzar los niveles que se ponen en juego tienen que disponer del estímulo constante de los docentes. Solo que en las condiciones de la Educación a Distancia, en medio de la pandemia, tienen que encontrarse nuevos métodos y diferentes procedimientos a los que habitualmente los profesores usan en el sistema presencial.

Por eso se considera muy importante entender las valoraciones que hace Sylvia Limas (2005) en su artículo *La Mediación Pedagógica de las TICs*. En la labor del tutor se centra la necesidad de crear nuevos ambientes de aprendizaje, es decir, de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje con el empleo de recursos tecnológicos de punta y de “no punta” que faciliten diseñar situaciones educativas cuyo centro sean los alumnos, su actividad y comunicación, no importa que estén presentes y/o a distancia (Lima M.S., 2005). En dicho artículo la autora utiliza un concepto más general y vigotskyano para significar las habilidades del docente en las nuevas condiciones del empleo de las TICs en la educación: «El maestro mediador» al que se le atribuye un conjunto de habilidades que le permiten mediar, es decir, ser intermediario entre el alumno que aprende y el contenido de enseñanza de que él mismo deberá apropiarse. Como dice la autora, entre esas habilidades están aquellas que:

- Permiten negociar lo que se debe enseñar y aprender.
- Ofrecen ayuda individual y colectiva acorde

con dificultades y necesidades manifiestas.

- Dan libertad a los alumnos responsables y comprometidos para hacer y crear.
- Propician la expresión de lo aprendido por diferentes vías, formas y maneras.
- Permiten el error e inducen a sacarle partido educativo al mismo.
- Respetan los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- Indagan con qué conocimientos y habilidades, así como actitudes y valores con que cuenta el alumno para la tarea de aprendizaje.
- Precisan el resultado esperado de la actividad docente de manera tal que el alumno la haga suya por encontrarle sentido y significado.
- Favorecen el contacto y confrontación directa con el contenido de enseñanza (interactividad) y las relaciones sociales (interacción) entre iguales para explorar las potencialidades del alumno en las diferentes áreas del desarrollo. (Lima M.S. , 2005, p 8)

Pero en las condiciones de la EaD, el maestro mediador, convenido llamarlo tutor, tendrá que recurrir a la comunicación audiovisual que las TICs proporcionan con una actividad creativa constante, innovando permanentemente en la forma comunicacional con la que interactúa con su alumnado, en un proceso constante de identificación de los estilos de aprendizaje de cada uno, sin disponer de la presencialidad. Aquí, el diagnóstico educativo se ha de tomar de una diferente manera a la habitual, puesto que es más urgente el conocimiento de cada individualidad.

## LOS MEDIOS AUDIOVISUALES DIGITALES Y EL MEDIADOR COGNITIVO AUDIOVISUAL

Entre los cambios producidos por la tecnologización e informatización acelerada

de la sociedad cobra singular importancia el creciente papel del lenguaje audiovisual en los procesos cognitivos del hombre moderno. La comunicación audiovisual es el proceso en el cual existe un intercambio de mensajes entre dos o más sujetos a través de un sistema (de uno o más canales) sonoro y/o visual. Es un lenguaje múltiple, complejo, cuenta con una gran diversidad de códigos constituyentes que pueden ser analizados tanto por separado como en conjunto (Jorge Grau Rebollo, 2002). A pesar de esto, aún resulta admirablemente intuitivo y de fácil comprensión. La mediación tecnológica es un elemento indispensable en este tipo de comunicación. Gracias al desarrollo de este lenguaje, en las condiciones de pandemia, se han podido establecer canales de comunicación diferentes en la EaD, utilizando a tal fin la diversidad de dispositivos en poder de la población escolar y profesional y de las instituciones universitarias, fundamentalmente.

Pero el lenguaje audiovisual es anterior a la avalancha de las TIC. Los autores Pedro Hernández Herrera, Iván Barreto Guelles, Elina Hernández Galarraga y Ernesto Vázquez Castro en el libro *Mundo audiovisual, el secreto de sus palabras* (2011) declaran que el lenguaje audiovisual es la base estructural de los medios cinematográficos y televisivos. Estos medios se valen del lenguaje audiovisual para la creación de cada uno de sus productos. La audiovisibilidad de todos y cada uno de sus mensajes la proporcionan los elementos propios de este tipo de lenguaje que son: fotografía, edición, montaje, sonido. En este lenguaje, la imagen y la banda sonora se articulan a través de la edición y el montaje. Estos autores entienden por medio audiovisual a aquellos «[...] medios técnicos que tienen la posibilidad de ofrecer sus mensajes mediante la combinación de la imagen y el sonido, simultáneamente» (Hernández H. P.A. et. al., 2011, p. 84). El cine es el primer medio existente con estas características. La TV, el video y sus diferentes variantes son también medios audiovisuales, así como también el sistema constituido por el acople simultáneo de diapositivas con sonido y multimedia.

Con el advenimiento de las TIC, los nuevos dispositivos digitales son capaces de producir mensajes integrados por sistemas de signos visuales y sonoros, que se constituyen en mediadores cognitivos, integrados en un sistema de códigos que se manifiesta como lenguaje audiovisual. El extremadamente diverso y extendido conjunto de los dispositivos e instrumentos digitales generados por las TIC se ha constituido en los nuevos mediadores que, como aquellos tradicionales, soportan mediadores cognitivos, pero en estos casos radicalmente nuevos. Herramientas y dispositivos digitales tales como las computadoras, los dispositivos móviles, los dispositivos de todo tipo digitalmente controlados, la internet y el conjunto de los servicios que ella soporta constituyen también el soporte material de mediadores cognitivos, integrados por sistemas de signos digitales portadores de contenidos cuyos significados son socialmente determinados: la palabra oral y escrita, la imagen fija y en movimiento, así como también el sonido portador de significados no lingüísticos. Pero, en este caso, estos mediadores se diferencian, entre otras muchas cosas, de aquellos tradicionales en que ofrecen una interactividad que ningún otro mediador propició, que permiten al sujeto escoger sus propios derroteros y ritmos de aprendizaje y ponen a su disposición un campo casi infinito de contenidos fácilmente accesibles.

Estos sistemas de signos digitales, constituidos en mediadores cognitivos, se han integrado en un sistema de códigos que conforman lo que pudiera llamarse lenguaje audiovisual digital. Tanto los contenidos y significados de estos signos, como las estructuras en las que se organizan y el sistema de reglas que constituyen la sintaxis de este lenguaje audiovisual, también se forman bajo el influjo de la actividad social de los individuos. En consecuencia, se define a los medios audiovisuales digitales (MAD) como aquellos medios técnicos digitales que tienen la posibilidad de ofrecer mensajes, socialmente codificados, soportados por unidades coherentes de combinaciones de imagen y sonido, que

pueden ser internalizados por el sujeto en forma de mediadores cognitivos audiovisuales (MCA) decodificables y comprensibles gracias a la experiencia sociohistórica que acumuló el sujeto en el ejercicio de su práctica social.

Conviene precisar las diferencias entre MAD y MCA. El medio audiovisual digital (MAD) es el dispositivo o herramienta digital donde se generan los estímulos materiales portadores de determinada información en ellos codificada, que es reflejada en la mente del sujeto y comprendida por él. Por ejemplo, una computadora es un MAD. En sus periféricos de salida se producen fenómenos y procesos físicos generadores de luz y sonido, que también tienen un carácter material y que tampoco son en sí mismos los MCA. Cuando ese conjunto de señales luminosas y sonoras, percibidas por el sujeto como signos con significados, es reflejado en su psiquis en forma de unidades conceptuales y coherentes susceptibles de ser decodificadas y comprendidas sobre la base de la experiencia sociohistórica del individuo, entonces se está en presencia del mediador cognoscitivo audiovisual (MCA). Ese reflejo psíquico, portador de significados comprendidos gracias a la experiencia sociohistórica del sujeto, constituye el mediador cognitivo audiovisual (MCA), que como se dijo es un reflejo ideal.

La comprensión de esta dicotomía del mediador digital resulta imprescindible para la ulterior explicación y comprensión de las potencialidades del medio de enseñanza audiovisual digital.

Estos mediadores digitales tienen un efecto predominante sobre los que nacieron sumergidos totalmente en la cultura del audiovisual digital. Tal mediación digital, entre otras cosas, aporta nuevos elementos al entorno sociocultural del sujeto que aprende y se desarrolla: una rica interacción sujeto-objeto de aprendizaje, caracterizada por la posibilidad que tiene el sujeto de seleccionar el contenido de aprendizaje y regular su ritmo en función de sus intereses y necesidades; y un acceso significativamente aumentado a todo tipo

de información y contenidos. Además, como se aclara más adelante, la mediación audiovisual digital proporciona cierta extensión espacio-temporal a la capacidad de percepción del sujeto que aprende.

El papel de mediador cognitivo del lenguaje oral y escrito en los procesos de internalización de las relaciones intersíquicas para formar relaciones intrapsíquicas (Lev Semiónovich Vigotsky, 1987) está siendo desempeñado cada vez más en las sociedades modernas por el lenguaje audiovisual digital, contenedor del lenguaje oral y escrito, pero más amplio, intuitivo y universal. No se trata de que el lenguaje audiovisual asociado a dispositivos digitales esté sustituyendo al lenguaje oral y escrito en los procesos de comunicación cotidianos entre los individuos, se trata de que el lenguaje audiovisual mediado por dispositivos digitales, al contener, ampliar y potenciar al lenguaje oral y escrito, se está constituyendo en el mediador cognitivo más efectivo en los procesos de aprendizaje formales y no formales del hombre moderno (Juan Fundora Lliteras, Leonardo Carreras Tamayo, & Pedro García Darías, 2018). Tampoco se trata de que por primera vez el lenguaje audiovisual juegue este rol de mediador en los procesos cognitivos del hombre. Con el cine primero y con la televisión después, el lenguaje audiovisual desempeñó este rol. Se trata de que, con el advenimiento de las TIC, esta forma de comunicación se digitalizó, adquirió nuevas características y progresivamente se constituyó en el modo de comunicación social por excelencia. El lenguaje audiovisual, y los MCA que este implica, está presente hoy en prácticamente todas las formas de comunicación social, se ha convertido en elemento distintivo de los procesos de informatización de las sociedades modernas.

## LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL EN LA EAD.

El lenguaje audiovisual juega un rol esencial en la transmisión del contenido de enseñanza, de manera que sirva a cada uno según sus estilos de aprendizaje. Esta forma de comunicación, muy

asimilada por las nuevas generaciones y cada vez más difundida por la disposición de tecnologías más eficientes en poder de la población en el uso de este lenguaje, proporciona la ventaja de una más fácil comunicación interactiva, bidireccional y con altos niveles de presencialidad virtualizada.

En la comunicación en general la descodificación del mensaje por parte del receptor ha sido la esencia de un entendimiento entre las partes que se conectan. Este es un asunto vital en la comunicación que se establece en el PEA. Una comunicación bilateral entre el profesor y sus estudiantes siempre ha estado condicionada por lo que los estudiantes puedan descodificar del mensaje que les trasmite el docente. Para ello, históricamente, los medios de enseñanza han apoyado esa intención en el PEA desde la pizarra hasta los más sofisticados medios técnicos de hoy. Los medios audiovisuales han hecho acto de presencia en la educación desde hace ya algún tiempo.

Hoy, los medios audiovisuales digitales resultan medios de enseñanza muy eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vicente González Castro (1986, p. 80) definió los medios de enseñanza como: «[...] los componentes del proceso docente-educativo que actúan como soporte material de los métodos (instructivos o educativos) con el propósito de lograr los objetivos planteados». En la virtualidad, adquieren preferencia entre los componentes del proceso, pues este transcurre bajo la dirección del docente a través de MAD.

Mientras que en la enseñanza presencial se podía dar una clase con solo la alocución del profesor o cuando más a tiza y pizarra, sin ningún otro medio de enseñanza, en la EaD, en la virtualidad, es imposible prescindir de los medios de enseñanza audiovisuales digitales (MEAD), portadores de un lenguaje cuyo predominio en la actualidad alcanza un impacto social altamente significativo y que configura cada vez más la forma de comunicación preferencial de las sociedades modernas.

La aceptación tan general del lenguaje audiovisual por las generaciones modernas tiene que ver con su semántica mejorada. Para Álvarez Rodríguez (2002), extraído de (Ana Vanessa Leguizamó León, 2010):

*[...] la semántica del pensamiento conlleva una dimensión de significación y de comprensión más allá del mero juego formal entre símbolos, una significación que siempre va mediada por la subjetividad y en ocasiones también por la intencionalidad del fenómeno mental. (p. 294)*

Esto es coherente con la idea más arriba planteada de que la comprensión por el estudiante del mensaje que el medio de enseñanza audiovisual exporta está condicionada por la capacidad de este de descodificar las unidades integrales de signos audiovisuales que percibe, lo que depende fundamentalmente de su experiencia sociohistórica acumulada.

*El contenido propio y exclusivamente lingüístico es, en consecuencia, el significado. Así, el lenguaje confiere el “ser” a las “cosas”, no crea los entes sino su ser: los hace ser esto o aquello. El lenguaje no crea los árboles, sino su “ser árboles”, [...]. Al delimitar las características del ser, el lenguaje permite reconocer en el mundo los entes correspondientes a estas características y permite la posibilidad de realizar búsquedas en función de las “cosas” estableciendo nuevas delimitaciones, éstas ahora más objetivas, aplicadas en el mismo contexto de las cosas y para las cuales se pueden tener nuevos términos; [...] (Leguizamó L. AV, 2010, p. 294).*

La más dispuesta descodificación del mensaje, en la educación, a través del lenguaje audiovisual, viene dada por la representación en imagen y sonido del significado de las palabras, lo que le da carácter más objetivo a los signos del lenguaje, con la posibilidad de interactuar repetidas veces con el mensaje, si ello está soportado por las TICs.

Por ello, la investigación pedagógica realizada



por los autores (Colectivo, 2020, pp. 57-59), respecto a los medios de enseñanza portadores del lenguaje audiovisual digital ha derivado en la determinación de las siguientes ideas rectoras en la utilización de los mismos en el PEA, de forma que desempeñen el papel que les corresponde en estos tiempos, más aún en una enseñanza-aprendizaje virtualizada.

Dichas ideas quedaron formuladas de la siguiente manera:

### **1.El carácter de mediador del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje con empleo de las TICs.**

La efectividad del uso de estos medios depende de la profesionalidad y capacidad del maestro mediador, llamado tutor en la EaD, al diseñar y utilizar los medios portadores del lenguaje audiovisual.

### **2.El carácter potenciador del interés y la motivación, al ajustar el lenguaje audiovisual con soporte en las TIC, en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA).**

La calidad con que se produzcan los medios portadores del lenguaje audiovisual y la selección apropiada del contenido incide directamente en el aprendizaje que depende de despertar el interés y la motivación en la EaD.

### **3.El carácter interactivo que promueven los Medios de Enseñanza Audiovisuales Digitales (MEAD) soportados por las TICs.**

La elevada y compleja interactividad que pueden propiciar los MEAD en los marcos de la EaD favorece no solo la interacción de carácter instrumental del sujeto con el medio, sino la interacción de este con otros participantes (discusión y cooperación), lo que propicia el proceso de internalización generador del reflejo psíquico de la realidad vivenciada y que potencia el contenido de la zona de desarrollo próximo del estudiante.

### **4.El carácter amplificador que tiene el lenguaje**

### **audiovisual, soportado por las TICs, en el horizonte cognitivo-educativo de los discentes.**

Esta posiblemente sea la idea rectora más distinguida respecto a las concepciones didácticas tradicionales. La posibilidad de amplificar los conocimientos respecto a los que formalmente se tratan en los currículos establecidos siempre ha existido, pues consultar textos diferentes por iniciativa propia siempre ha sido una práctica de estudiantes destacados. Sin embargo, a través del lenguaje audiovisual que las TICs promueven, se genera una estimulación natural a la búsqueda de información interesante respecto de los temas que se tratan, sin que ello sea, exclusivamente, interés de estudiantes aventajados. Por otra parte, el lenguaje audiovisual ensancha el alcance sensorial del estudiante, el cual constituye una especie de extensión de sus sentidos, a modo de sentidos teóricos que pueden superar barreras temporo-espaciales y de seguridad que dificultan considerablemente la percepción humana. El estudiante puede ver un átomo, una galaxia o el interior de un reactor atómico en funcionamiento.

Estas ideas, determinadas en la investigación educativa sobre el empleo de las TICs en la educación y en particular de los Medios de Enseñanza Audiovisuales Digitales en la Facultad Preparatoria de la UCMH (Colectivo, 2020), funcionan como principios de la introducción de las TICs en la educación, cualesquiera sean las modalidades pedagógicas que se desarrollen y que, por tanto, condicionan, al potenciar el lenguaje audiovisual, la vía de comunicación preferencial en los tiempos actuales, sin dejar de considerar la labor del maestro en los nuevos escenarios donde las TICs ocupan un espacio significativo en el proceso.

En la propia investigación se relacionan las acciones y los indicadores (Colectivo, 2020, pp. 59-62) encaminados a lograr una aplicación acertada de los principios (Addine F., González S. y Recarey S., 2002. p.82) en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lo cual se tienen en

cuenta las exigencias que Urbina S. Salina (2007) esboza para el diseño, producción y uso de los MEAD en el PEA.

Atendiendo las exigencias relacionadas por Salinas (2007 pp. 4-62) y las consideradas por los autores, se asumen las siguientes:

### **1. Estimular en el alumno la actividad intelectual y el deseo de acudir a otros recursos.**

Los materiales no deben limitar el esfuerzo de reflexión del alumno, para ello se deben proponer problemas sin resolver, con apoyo audiovisual, tareas que exijan cierto esfuerzo intelectual. Esto supone potenciar desde el mismo material la participación del estudiante. Se trata de dotarlo de un planteamiento más dinámico y estimulador. Sin dejar de proporcionar la información precisa, la introducción oportuna y equilibrada de sugerencias, problemas y apelaciones a la afectividad, así se permitirá que, de alguna forma, se estimule la actividad intelectual, además de colaborar en el desarrollo afectivo-social del estudiante. Esto despierta el interés y la motivación.

### **2. Tener en cuenta que la eficacia del mensaje depende tanto del contenido como de la presentación de ese contenido.**

Esto significa considerar muy seriamente la relación del contenido y la forma como una condición indispensable para la aceptación del mensaje. La eficacia didáctica no puede ser atribuida solamente a la oportunidad y adecuación de ese contenido. La audiovisualidad del material ha de potenciar cierta originalidad, asimilable por el repertorio en formación del discente. Esta optimización de originalidad tanto se ha de dirigir a la cantidad de información, como a la forma de presentación.

### **3. Promover la ascensión de lo abstracto a lo concreto.**

Como dice V.V. Davidov (1981, p. 352), lo concreto, en el pensamiento teórico aparece dos veces: «como punto inicial de la contemplación y

la representación que se elaboran en el concepto, y como resultado mental de la asociación de las abstracciones».

Al respecto, José Julián Martí Pérez (1963) enfatizó:

*Bueno es que en el terreno de la ciencia se discutan los preceptos científicos. Pero cuando el precepto va a aplicarse; cuando se discute la aplicación de dos sistemas contrarios; [...], es necesario que se planteen para la discusión, no el precepto absoluto, sino cada uno de los conflictos prácticos, cuya solución se intenta de buena fe buscar. (p. 335)*

La ascensión de lo abstracto a lo concreto se mejora con el acompañamiento de la audiovisualidad. De esta forma, el material que se elabora para el aprendizaje requiere que el audiovisual permita la descodificación del mensaje que porta el conocimiento abstracto sobre la base de la experiencia sociohistórica que el sujeto ha acumulado.

### **4. Permitir cierta flexibilidad de utilización.**

Para ello, conviene utilizar materiales didácticos que, acomodándose a las características anteriores, puedan trabajarse desde una perspectiva múltiple (es decir, presentando sugerencias variadas de aplicación). Todo material debe ser dotado de la suficiente flexibilidad en el tratamiento del contenido para que pueda ser explotado en procesos didácticos de enfoque diverso.

### **5. Tener clara la delimitación de la audiencia, que (,) considerando a los distintos estadios de madurez y la diversidad cultural, se adecue a la estructura del sistema educativo.**

La adecuación al estudiante supone que se ha de tener en consideración su experiencia anterior, su vocabulario y sus intereses. Todo ello supone que en el momento del diseño del material deben considerarse aquellos aspectos que posibiliten

adecuar la estructura del material al ritmo de aprendizaje y a las características individuales de los estudiantes.

### **6. Adaptarse a las características específicas del medio.**

El diseño de medios debe realizarse teniendo presente los condicionamientos técnicos que estos imponen, la estructura comunicativa que configuran. Por otra parte, se ha de considerar si el contenido, el tema a abordar, es adecuado para el tratamiento planteado. En suma, en el diseño de materiales didácticos audiovisuales se han de considerar aquellas normas generales que lo dotan de la calidad técnica necesaria.

### **7. Reunir las condiciones que la hagan adaptable a las características de un entorno tecnológicamente limitado.**

Esto supone un análisis previo de la realidad educativa a la que se dirige el material. Se trata de diseñar cumpliendo las exigencias anteriormente descritas para adaptarse teniendo en cuenta las limitaciones de equipamiento y los procedimientos de explotación.

### **8. Facilitar una práctica educativa activa y eficaz.**

Facilitar dicha práctica nos ha de llevar a diseñar materiales que, reuniendo las anteriores exigencias, incorporen los instrumentos adecuados para facilitar al profesor-usuario su incorporación al proyecto didáctico. El profesor es, en último término, el elemento determinante en el papel que jugarán los materiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al propio tiempo, el diseño, producción y utilización del MEAD debe estimular en el estudiante la búsqueda de información adicional aunque utilice incluso otras plataformas.

Para poder ajustarse a estas exigencias, derivadas de las ideas rectoras, los esquemas tradicionales de producción resultan insuficientes. Adaptarse a las exigencias descritas supone, en consecuencia,

buscar vías alternativas de diseño de materiales didácticos con una alta dosis de creatividad. El profesor con pocas habilidades en la elaboración de materiales didácticos digitales, no debe limitarse a buscar ayudas especializadas que le permitan presentar, en sus cursos, materiales que garanticen los requerimientos antes planteados, junto con un alto espíritu de superación en el dominio mínimo de las TICs, para cumplir su función docente.

La capacitación permanente que supone lograr un diseño, producción y utilización de materiales eficientes para la EaD que se exige es una cualidad profesional que debe distinguir el accionar del profesorado y una preocupación constante en la preparación metodológica que se realiza, continuamente, a nivel de cada colectivo.

El diseño de los cursos, y en consecuencia la preparación de los materiales y medios, tiene que tener en cuenta la obligación de que sean producidos con calidad para atrapar el interés y la motivación del estudiante, al tiempo que se exige una estética que configure los intereses más específicos de la educación cubana en materia de la formación de una personalidad cargada de valores patrios, morales y éticos acordes a la sociedad que se construye. Hay que partir del diseño desde los fundamentos pedagógicos didácticos, tecnológicos y sociales como refiere la doctora Silvia Lima (2017), para garantizar la oferta educativa con la calidad requerida. La construcción del conocimiento y la formación de habilidades, donde se ponderen los valores éticos, exige mucha profesionalidad intencionada en alcanzar las cualidades humanas de los discentes que el país necesita.

### **CONCLUSIONES.**

La experiencia vivida a causa de la pandemia de covid-19 ha generado alarmas sobre el despliegue de la educación a distancia a nivel mundial, especialmente en la educación superior. Tales exigencias, lejos de ser

coyunturales, se manifiestan como directrices de desarrollo futuro. Para Cuba esa realidad se combina también con la necesidad de mantener los sistemas educativos al nivel de formación humanista y científica que ha logrado en sus instituciones escolares. En tal institución, el papel del profesor mediador, convenido en llamarle tutor, tiene la responsabilidad de desplegar una actividad profesional donde el uso de las TICs y, en particular, que los Medios de Enseñanza Audiovisuales Digitales se proyecten como los medios principales para el ejercicio de la labor educativa y que sea donde se prime la innovación y creatividad científica, pedagógica y tecnológica

para elevar el interés y la motivación de los estudiantes por alcanzar la formación educativa y científica que el sistema educativo cubano se fija, como objetivo supremo del proyecto social trazado.

Las ideas rectoras (principios) que rigen la implementación de los medios de enseñanza audiovisuales digitales, según la investigación pedagógica realizada por los autores y sus exigencias didácticas, contribuyen a lograr los objetivos de formación que se esperan de la Educación a Distancia.

## BREVE CURRÍCULUM INSTITUCIONAL

### JUAN FUNDORA LLITERAS

Graduado de Profesor de Física en el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona en 1977. Doctor en Ciencias Pedagógicas y Máster en Didáctica de la Física. Profesor Titular. Actualmente Jefe Departamento Docente Metodológico de la Facultad. Con 40 años de experiencia en la Educación Superior. Tiene trabajos en Didáctica de la Física, Pedagogía y Educación Energética.

### PEDRO GARCÍA DARIAS

Licenciado en Educación. Especialidad Física y Astronomía, 1982 en el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Máster en Ciencias de la Educación, 2009 en el ISPEJV. Profesor auxiliar con 19 años de experiencia en la educación superior. Actualmente se prepara para alcanzar el grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Se desempeña como responsable del grupo audiovisual de la Facultad.

### LEONARDO CARRERAS TAMAYO

Se graduó en Licenciatura en Educación, en la especialidad de Física y Astronomía, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Es profesor asistente y obtuvo la Maestría en Ciencias de la Educación. Actualmente se prepara para alcanzar el grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Tiene 30 años de experiencia en la Educación Superior. Ha trabajado en docencia de informática.



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

## REFERENCIAS

- Addine F., González S., Recarey S. 2002. Principios para la Dirección del proceso pedagógico en Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana pp 80 - 101)
- Calzado Lahera, D. (2004). La ley de la unidad de la instrucción y la educación. En F. Addine Fernández, Didáctica teórica y práctica (pp. 21 - 32). La Habana: Pueblo y Educación.
- Casar Espino , L., & De Armas Rodríguez, N. (2021). La organización Tutorial de la Educación Virtual. UCI. LA Habana: UCI.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, J., Reinoso, C., Soveiro, M., & García, C. (2001). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.
- Centro Nacional de la Educación a Distancia Universidad de las Ciencias Informáticas. (2017). Modelo de la Educación a Distancia en la Educación Superior en Cuba. La Habana: MES.
- Colectivo, d. (2020). Concepción didáctica para la implementación del medio de enseñanza audiovisual digital en la Facultad Preparatoria de la UCMH. Facultad Preparatoria de la UCMH, Docente Metodológico. La Habana: FPUCMH.
- Davidov V, V. (1981). Tipos de generalización en la enseñanza (Primera reimposición ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Escobar Callejas, P. H. (2009). EL docente tutor en la educación virtual. En P. H. Escobar Callejas , Conceptos básicos y enfoques pedagógicos en la Educación Virtual (pp. 12 y 13). La Paz, La PAZ, Bolivia: Fundación CIDES.
- Fundora Lliteras, J., Carreras Tamayo, L., & García Darías, P. (ene-feb de 2018). El audiovisual digital: su producción para el proceso de enseñanza aprendizaje en la contemporaneidad. Órbita Científica, 24(100).
- García Batista , G., Addine Fernández, F., & Lima Montenegro, S. (2014). La formación a distancia: una importante opción para la superación de docentes. Experiencias y resultados. La Habana: MES.
- González Ana, M., Recarey, S., & Addine Fernández, F. (2004). El proceso de enseñanza aprendizaje: un reto para el cambio educativo. En F. Addine Fernández , Didáctica Teoría y Práctica (pp. 43 - 65). La Habana.
- González Castro, V. (1986). Los Medios de enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Herrera, C. Y., & Aragón Barreda, Y. L. (2020). La educación a distancia en Cuba: Modelo de educación a distancia en la Universidad de Ciencias Informáticas. Serie Científica De La Universidad De Las Ciencias Informáticas., 13(10), pp 157 - 167.
- Grau Rebollo, J. (2002). Antropología Audiovisual. Barcelona: Bellaterra.
- Hernández Herrera, P. A., Barreto Gelles, I., Hernández Gallarraga, E., & Vázquez Castro, E. (2011). Mundo audiovisual el secreto de sus palabras. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leguizamo León, A. V. (5 de julio de 2010). Aspectos semánticos en los entornos virtuales de Formación. Educación y cultura de la Sociedad de la Información., 2(11), pp 284 -302.
- Lima Montenegro, S. (2005). La Mediación Pedagógica con uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). IPLAC. La Habana: Educación Cubana.
- Lima Montenegro, S., & Fernández Nodarse, F. A. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas. Atenas, 3(39), pp 32-39.
- Martí Pérez, J. J. (1963). La polémica Económica - A conflictos propios, soluciones propias - La cuestión de los rebozos -Cuestiones que encierra. En J. J. Martí Pérez, Obras completas (Vol. Tomo 6, pág. 335). La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza aprendizaje el acto didáctico. NTIC, Interacción y aprendizaje en la Universidad, pp 31 - 65.
- Paci, J. (7 de febrero de 2012). El alumno debe ser el protagonista de las clases. no el maestro. La Nación.
- Salinas J, U. S. (2007). Bases para el diseño, la producción y la evaluación de procesos de Enseñanza -Aprendizaje

mediante nuevas tecnologías. MacGraw-Hill/Interamericana, pp 4-62.

- Valdés Castro, R., & Valdés Castro, P. (2000). La orientación cultural de la educación científica. Varona, 31, pp 10 - 28.
- Vigotky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico Técnica.
- Yee Sewret, M., & Miranda Justiniani, A. (14 de diciembre de 2006). Cuba:La Educación a Distancia en la Univrsidad de La Habana. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 9(1 y 2), pp 185-213.
- Zacca González, G. (julio de 2020). Guía para la rápida implementación de cursos en red. Metodología del Aula Virtual de Salud. (C. infomed, Ed.) La Habana: Universidad Virtual de Salud.

# LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVA EN LA EDUCACIÓN RURAL SECUNDARIA EN LA NUEVA NORMALIDAD.



**Mg. Jorgelina Chale**

**Filiación institucional:** Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina.

**Correo electrónico:** jorgelichale@gmail.com

**Campos de conocimiento:** Educación e Historia

**Fecha de recepción:** 31 de julio de 2021

**Aceptación Final:** 26 de enero de 2022

## RESUMEN:

El presente artículo describe el surgimiento de un nuevo modelo organizativo de escuela rural en la provincia de Santa Fe, núcleos rurales secundarios que se configuran sobre la base de los agrupamientos territoriales en el marco de la obligatoriedad del Nivel Secundario sancionada por la Ley 26.206.

En esta nueva organización se producen tensiones entre el ejercicio de las prácticas de gestión tradicionales, las nuevas reconfiguraciones y la emergencia sanitaria.

Se reconoce la importancia de la gestión donde anidan las acciones que motorizan la mejora institucional en contexto de pandemia y pospandemia.

Se realiza un aporte reflexivo que resignifica las prácticas de gestión que orientan la mejora de la escuela secundaria en contexto rural, con atención a los desafíos de la nueva normalidad.

## PALABRAS CLAVE:

Núcleos Rurales, Prácticas de Gestión, Mejora Institucional.

## THE PRACTICE OF DIRECTIVE MANAGEMENT IN RURAL SECONDARY EDUCATION WITHIN THE NEW NORMAL

### ABSTRACT:

This article describes the emergence of a new organizational model of rural schools in the Province of Santa Fe, Secondary Rural Nuclei that are configured based on territorial groupings in the framework of the compulsory Secondary Level sanctioned by Law 26.206.

In this new organization, tensions arise between the exercise of traditional management practices, the new reconfigurations and the health emergency.

The importance of management is recognized, where the actions that drive institutional improvement in the context of pandemic and post-pandemic are nested.



A reflective contribution is made to redefine management practices that guide the improvement of secondary schools in rural contexts, in view of the challenges of the new normal.

#### **KEY WORDS:**

Rural Nuclei, Management Practices, Institutional Improvement.

### **AS PRÁTICAS DE GESTÃO DIRETIVA NA EDUCAÇÃO RURAL SECUNDÁRIA NA NOVA NORMALIDADE**

#### **RESUMO:**

Este artigo descreve a emergência de um novo modelo organizacional de escolas rurais na Província de Santa Fé, Centros Secundários Rurais que se configuram a partir de grupos territoriais no âmbito do Nível Secundário Compulsório sancionado pela Lei 26.206.

Nessa nova organização, surgem tensões entre o exercício das práticas tradicionais de gestão, as novas reconfigurações e a emergência sanitária.

É reconhecida a importância da gestão, a partir da qual são tomadas ações que promovam a melhoria institucional no contexto da pandemia e pós-pandemia.

Uma contribuição ponderada foi feita para redefinir as práticas de gestão que orientam a melhoria das escolas secundárias em contextos rurais, diante dos desafios da nova normalidade.

#### **PALAVRAS-CHAVE:**

Núcleos Rurais, Práticas de Gestão, Aperfeiçoamento Institucional.

#### **INTRODUCCIÓN**

La educación rural secundaria presenta un avance expansivo en los últimos años en Argentina, para

el cual son relevantes las diferentes propuestas superadoras de modelos organizativos sobre los cuales se ha organizado la enseñanza y el aprendizaje.

Partiendo de la vacancia en los abordajes por parte de los intelectuales de la gestión directiva en los contextos rurales, surge el interés por focalizar las prácticas de gestión desarrollada por los equipos directivos en situación de pandemia y pospandemia.

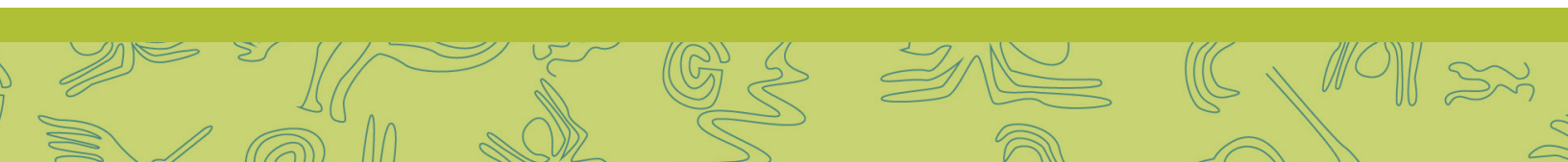
Vinculados a la localización de los establecimientos y a la organización institucional, propio de los núcleos rurales en la provincia de Santa Fe, se configuran las prácticas de gestión de los equipos directivos. La organización institucional y pedagógica de esta nueva oferta se configuró localmente a partir de las características de los contextos y los recursos disponibles en las regiones.

Es necesario mencionar la normativa y los documentos del Consejo Federal de Educación, que desarrollan orientaciones para el marco de la implementación de la educación rural secundaria. Se describe el cambio en la conformación de los equipos de gestión diferenciando los roles y funciones de quienes ejercen las prácticas.

En esta transformación irrumpe una figura de coordinador, que proviene del Nivel Secundario designado y está legitimado por la normativa, con asignación de tareas administrativas y centrado en la dimensión pedagógica, lo que implica que en la gestión se conformen equipos entre los directivos de las escuelas secundarias de los que dependen los núcleos y los coordinadores.

La situación en contextos de crisis pandémica situados en 2020 y 2021 en los Núcleos Rurales nos permite interrogarnos sobre las prácticas de gestión que se sostuvieron en las aulas de pluri-año para el sostenimiento del vínculo pedagógico.

Las miradas se entran en las condiciones





de gestión que se habilitan en la voz de los sujetos directores y coordinadores. Las mejoras en la dimensión pedagógica que aprovechan las influencias del medio natural cobran vida en las aulas organizadas en pluriaño. El ABP y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios son una oportunidad de organizar la enseñanza y el aprendizaje, la tutoría entre pares es posible como forma de acompañamiento y trabajo colaborativo.

## DESARROLLO

En un recorrido inicial e inaugural de la educación rural cabe mencionar que es la modalidad del sistema educativo que integra los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria que atiende las necesidades y particularidades de la población que habita en contextos rurales que nos plantean desafíos en la tarea de gestionar la dimensión pedagógica.

En el nivel secundario es aún un reto para la política educativa nacional y jurisdiccional que todos los jóvenes y adolescentes que habitan los espacios rurales tengan disponible la oferta educativa completa.

En el recorrido realizado a través de la lectura sobre la educación rural en Argentina se reconoce a esta como una modalidad específica; esto implica reconocer su rasgo distintivo e involucrar al Estado a comprometerse en la toma de decisiones y propuestas educativas respecto de ella, teniendo en cuenta las necesidades, particularidades y potencialidades de las poblaciones que habitan un espacio rural.

La Ley Nacional de Educación aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, abrió nuevos retos y fortaleció oportunidades para educar en la ruralidad, en su Artículo 49 se expresa:

*(...) la educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial,*

*primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Ley 26.206 (2006)*

En el Documento Base 128 del Consejo Federal de Educación de diciembre de 2010 se reconocen las regularidades en todo el país, se establecen como ejes de la modalidad de educación rural la conformación de agrupamientos, la determinación de formas de organización institucional para garantizar la escolarización en contextos rurales y la atención de las condiciones a la enseñanza-aprendizaje según el nivel educativo del que se trate. Se concibe al agrupamiento como una unidad de análisis de necesidades y posibilidades que comparten condiciones por su localización, tendiente a superar el aislamiento de las escuelas, estudiantes y comunidades mientras se piensa una escuela vinculada a otras escuelas.

La implementación se lleva a cabo en las escuelas que son definidas como rurales, según criterios consensuados con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y con las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación. La política de implementación federal concertada para la transformación de la escuela secundaria pone foco en la organización, tal como lo expresa el Documento Federal 2030. Los principales objetivos son lograr el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con aprendizajes fundamentales para la vida.

Las propuestas para esta modalidad se enmarcan en los lineamientos de organización y gestión curricular para el nivel secundario acordado en la Resolución 93/09 (CFE), e incorporan el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado. Llevado esto al territorio rural, se requiere imprescindiblemente centrar la atención en los modelos organizativos que, conviviendo con los formatos de la escuela urbana y ofreciendo instancias de calidad equivalente, pongan a disposición de todos los adolescentes la posibilidad de completar el nivel sin dejar de atender a los rasgos pedagógicos



propios de las escuelas rurales producto del modelo organizativo propio de la Delegación VI del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

### **EL RECORRIDO DE LA RURALIDAD DEL PROYECTO 7 A LOS NÚCLEOS RURALES**

Existen dos aspectos que se reconocen como centrales para la toma de decisiones relativas a los contextos rurales si se tienen en cuenta sus particularidades. En primer término, cabe consignar el aislamiento relativo y la dispersión de las familias que habitan los espacios rurales que, así como caracterizan a sus poblaciones, imponen particulares condiciones a la asistencia de los alumnos a la escuela y consecuentemente al trabajo docente.

En la provincia de Santa Fe, desde el año 1998 y hasta el 2008, la ruralidad estaba organizada por los lineamientos que instrumentan el 3er ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB) de carácter obligatorio, delimitados en el denominado Proyecto 7 según el Dto. N° 60 del 28 de enero. Considerando la baja matrícula y el aislamiento geográfico, se organiza el servicio en torno a las denominadas Unidades de Gestión Local (UGL). Un número variable de escuelas primarias de baja matrícula vinculadas a una escuela secundaria que actúa como sede en la red; así se vincularían dos grupos de actores con formación, saberes e idiosincrasia diferentes, los maestros rurales y los profesores de educación media que recorren las distintas escuelas rurales de la (UGL).

En el contexto de la política educativa, en el año 2008 en la Provincia de Santa Fe, en correlato con la Ley Nacional de Educación, se sanciona el Dto. N° 3194 de 2008 (que rige a partir de 2009) que en su considerando explicita dejar sin efecto la estructura de Proyecto 7 (habilitando 90 núcleos rurales); en la mencionada norma se menciona que es necesaria una propuesta superadora, por lo que se estima conveniente para la educación rural proceder a la creación de nuevas formas organizativas de Nivel Secundario

radicadas en pequeñas comunidades tendientes a incorporar todo aquello que signifique incluir, mejorar, extender la educación rural secundaria y la organización pedagógica en pluriaño, tanto para 1ero y 2do de la educación básica como para 3ero, 4to y/o 5to de la formación orientada, lo que permitirá contar con servicios educativos de nivel secundario aun en zonas de escasa población escolar como medio para que los jóvenes tengan oportunidades de continuar sus estudios, esta es una metodología que encuentra fundamento en diversas experiencias pedagógicas realizadas en el contexto de la ruralidad.

### **CAMBIO EN EL MODELO ORGANIZATIVO INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICO**

Se observa un cambio importante en la estructuración del escenario rural, ya que el modelo organizativo rompe con el formato de educación rural del Proyecto 7 que se venía desarrollando con un sistema de itinerancia rural. Según la nueva estructura se establece la creación de núcleos de Educación Secundaria en contexto rural que unifiquen en una sola sede 1° y 2° año (ex 8° y 9° año de E.G.B.) de escuelas primarias rurales próximas. En concreto, el cambio radica en que los profesores itinerantes dejarán de recorrer, desde 2009, las primarias rurales existentes en el territorio santafesino para dictar las disciplinas a los alumnos de 8° y 9° año (hoy 1° y 2° del secundario). Los que deberán trasladarse ya no son los docentes sino los estudiantes, que tendrán que movilizarse hasta la escuela núcleo más cercana a su lugar de residencia, para poder hacer el secundario, que ahora es obligatorio hasta el quinto año. El sentido de la dependencia de varios núcleos de una misma escuela sede se alinearán con la construcción de vínculos formales entre un conjunto de escuelas geográficamente cercanas que están inmersas en una región con actividades productivas semejantes, para la articulación recíproca en torno a un proyecto común.

En esta reconfiguración del territorio en nuevos agrupamientos, considerada como eje de la

ruralidad, se determina la forma institucional para garantizar la escolarización en contextos rurales y la atención de las condiciones a la enseñanza-aprendizaje según el nivel educativo del que se trate. Se concibe al agrupamiento como una unidad de análisis de necesidades y posibilidades que comparten condiciones por su localización, unidad tendiente a superar el aislamiento de las escuelas, estudiantes y comunidades que piensa una escuela vinculada a otras escuelas.

Surge un nuevo modelo organizativo en el cual, a pesar de que el servicio de ruralidad continúa localizado en la escuela primaria de la localidad, el gobierno de los mencionados núcleos está a cargo del director de las Escuela Secundaria Orientada (ESO) de la cual depende y desde la cual se designa un coordinador que desempeñará tareas en el núcleo.

El CBS localizado en la primaria comprende 2 o 3 años de escolaridad, dependiendo de la estructura definida por cada provincia para el sistema educativo (primaria de 6 o 7 años). En caso de funcionar como anexo de una secundaria completa, esta se constituye en sede administrativa para la designación de los profesores, las reuniones de equipo, la asistencia técnica de los coordinadores, etc. En estos casos, la conducción implica una tarea articulada y compartida ya que los profesores dependen de la dirección de secundaria, pero la responsabilidad sobre la cotidianidad de las tareas de docentes y estudiantes es de la escuela primaria.

En función de la demanda, los CBS están organizados en pluriaño: todos los estudiantes de 1°, 2° / 3 er año comparten el mismo espacio, al mismo tiempo, con la misma materia.

Cuando existe matrícula suficiente se conforman secciones por año de escolaridad. La asistencia diaria de los estudiantes está a cargo de un docente tutor que da continuidad a la propuesta de los profesores de cada área o disciplina. Los profesores son itinerantes —asisten una vez por semana o cada 15 días a cada escuela— y dan

clase en diferentes ciclos básicos de una misma zona.

Esta nueva configuración territorial conlleva a configurar prácticas que surgen de este modelo organizacional, que es fundamental para la coordinación de acciones y es el centro que entrama y dinamiza las prácticas de la gestión directiva.

Lo antes expuesto permite explicar que en los últimos años la expansión de la oferta de la educación secundaria rural en las provincias se haya realizado mediante el despliegue de diversos tipos de establecimientos educativos que se sumaron, o se ampliaron, a partir de una oferta ya existente. Se expanden aulas para ciclos básicos localizados o articulados a establecimientos primarios, se incorporan progresivamente (dependiendo de la demanda) ciclos orientados, se conforman planteles docentes fijos, itinerantes o en sedes remotas según lo permiten las distancias y la densidad de la matrícula, se incluyeron las tecnologías de la información y la comunicación para proporcionar entornos virtuales a la enseñanza, se sumaron roles como el tutor o el de coordinador, que acompañan a los y las estudiantes y complementan el papel de los/las profesores/as en la enseñanza, entre otros.

Pensar la escuela rural requiere tomar en consideración el territorio en el que se localiza, así como también las voces de los sujetos involucrados en sus actividades.

## VOCES Y MIRADAS

Se presentan a continuación voces y miradas que se entraman en quienes ejercen las prácticas de gestión en contextos rurales, algunas expresiones son las siguientes: “tenemos la camiseta puesta”, “cargamos la escuela sobre los hombros”. Pero, creer que “somos la escuela” quizás puede también encerrar algunos riesgos, sentir la realidad escolar como algo tan familiar, tan conocido, puede impedirnos verla tal cual es.



De tan cercano, a veces pasa a ser incorporado como algo “natural” y la naturalización (entender que las cosas son así y no podrían ser de otra manera) suele impedir o limitar la posibilidad de hacernos preguntas sobre nuevos posibles” (Blejmar, 2005).

Ese pensar y sentir sobre la escuela suele reflejar el profundo compromiso y el enorme sentido de pertenencia de muchos directores y docentes que tienen, en el ámbito rural, un profundo amor por la tarea y una enorme vocación por lo que hacen. Y estamos convencidos de que ese profundo compromiso es una condición casi insuperable como punto de partida para emprender el camino de la mejora escolar.

Entre otras voces se reconoce la significación social de la escuela secundaria en el contexto rural que construyen las familias. Para Jara (2019), surge un reconocimiento por parte de los integrantes del grupo familiar, siendo a veces la escuela su único espacio de socialización.

*El reconocimiento social a la escuela secundaria es más intenso en las familias de los jóvenes que asisten a la secundaria rural, en tanto la educación es vista como un derecho alcanzado y, en éste sentido, la educación secundaria en el medio rural asume una significación social muy alta. (p.127)*

## **LAS PRÁCTICAS DE LOS EQUIPOS GESTIÓN EN CONTEXTO RURAL Y EL COMPROMISO CON LA MEJORA**

El actual requerimiento de la educación es, sin duda, mejorar la gestión para mejorar las instituciones, en un sistémico y sostenido esfuerzo destinado al cambio en la organización y en los procesos institucionales para garantizar las mejores condiciones de aprendizaje.

Cuando se habla de mejorar, se alude a un concepto simple y de unánime significación: lograr que algo sea más positivo, tenga más valor, otorgue mayores beneficios; en definitiva,

cambiar para lograr resultados esperados o deseados. (2010, p. 15).

Se considera la gestión escolar como fundamental en el desarrollo del servicio educativo, lo que coincide con las expresiones de varios analistas de la gestión escolar, entre ellas Claudia Romero (2010).

Los equipos de gestión de las zonas rurales enfrentan algunos problemas ya que esta encierra una complejidad en sí misma, en referencia a ello citamos a Blejmar (2005):

*De tan cercano, a veces pasa a ser incorporado como algo natural y la naturalización (entender que las cosas así y no podrían ser de otra manera), impedir o limitar la posibilidad de hacernos preguntas sobre esa realidad y de suele soñar o imaginar “nuevos posibles”. (p. 59)*

El director de la escuela sede y el coordinador se ocupan de las funciones expresadas en la normativa dictada a los efectos. En el modelo organizativo propuesto se definen roles y funciones para la figura de coordinador del núcleo, a la que se designa atendiendo a un proceso de reubicación y se le asignan tareas en la dimensiones administrativa y pedagógica. Cabe mencionar que no se consideró un código presupuestario para dicha función ni se reconoce antigüedad en cargo de gestión, lo que genera tensiones permanentes.

El objetivo de la gestión educativa es ampliar los principios generales de la gestión en el campo de la educación. Esta no es una disciplina teórica, por el contrario, es una disciplina que aplica a la cotidianidad de su práctica (Casassus, J., 2000, p. 18).

Desde el punto de vista de Casassus, la gestión se torna en el proceso de responder a las necesidades de los sujetos involucrados en él. Por ello, se vuelve más ligada a temas concretos. Hay distintas maneras de concebir la gestión según cuál sea el objetivo del cual se ocupe y cuáles



los procesos involucrados (Casassus, 2000, pp. 2-3). Expone el autor que, dependiendo del objetivo o del proceso involucrado, la definición de gestión hace énfasis en los componentes de la organización, la articulación de los recursos, los objetivos, o en la interacción de las personas. En las distintas visiones de gestión están presentes temas tales como: el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones, las representaciones mentales y la comunicación.

Partimos de considerar que “la gestión escolar es agente y, al mismo tiempo, factor de mejora” en la vida institucional. El modo de estar y gestionar lleva implícito un posicionamiento, es decir, el modo en que se concibe la gestión y las implicancias del rol” (Romero 2010, p. 13).

La Gestión Educativa reconoce dimensiones básicas para su realización. Como se dice en Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011), se puede pensar que un equipo directivo opera sobre tres dimensiones:

*Dimensión técnico-administrativa: incluye las tareas administrativas, burocráticas y organizativas. Por ejemplo, atender a proveedores, completar formularios con información y organizar el uso de los lugares comunes. Esta dimensión hace al funcionamiento de la escuela como organización, de ahí su importancia. Sin embargo, es común que el equipo directivo se vea absorbido por estas tareas, lo que quita tiempo a las otras dimensiones.*

*Dimensión socio comunitaria: incluye crear y mantener vínculos hacia adentro y hacia afuera de la escuela. Hacia adentro, el director define el gobierno de la institución, y busca que sus decisiones sean viables y legítimas. Esto implica habilidad para comunicar, generar consensos, posicionarse como autoridad y atender demandas. Hacia afuera, el equipo directivo busca conocer el medio social donde la escuela está inmersa, vincularse positivamente con las familias y articular con las instituciones que trabajan en*

*temas de infancia y juventud, para crear redes que articulen políticas sociales relacionadas.*

*Dimensión pedagógico-didáctica: es la razón de ser del equipo directivo. Implica saber y coordinar qué y cómo se enseña. El equipo directivo debe liderar el proceso curricular de la organización: debe proponer, problematizar y orientar la reflexión sobre las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos; debe orientar a los docentes ante las problemáticas o dificultades que se presenten; debe acompañarlos en la planificación, el diseño de secuencias y la selección de recursos, etc. Toda acción del equipo directivo debe tener como objetivo mejorar las prácticas educativas de la escuela.*

En el desarrollo de las prácticas de gestión se realizan en forma simultánea tareas de las distintas dimensiones y por momentos se superponen, sus convergencias suceden en función de los aprendizajes de los estudiantes.

Para Blejmar, como para varios, sentir la realidad escolar como algo tan familiar, tan conocido, puede impedirnos verla tal cual es. De tan cercano pasa a ser incorporado como algo natural y esa naturalización suele impedir que nos preguntemos sobre esa realidad y soñar o imaginar nuevos posibles. (2005, p.58)

Respecto a las prácticas y escenarios para la gestión, Romero (2017) define un conjunto de cinco prácticas consideradas relevantes en el nuevo modelo organizativo para la formulación de preguntas y procesos de reflexión sobre la realidad escolar a partir del manejo de la información para llegar a la problematización.

La planificación de la acción y el proceso de planificación, según Romero (2017), resultan necesarios en el desarrollo de la gestión ya que permiten enlazar acciones en función de los recursos y del norte institucional.

La participación necesaria para establecer políticas y procedimientos que estimulen y



faciliten la habilitación de la voz de todos los estudiantes, docentes y de la comunidad crea un fuerte sentido de comunidad que acrecienta el compromiso. Se promueven, en este sentido, políticas y procedimientos que estimulen la participación y la generación de un clima abierto que cuide los mecanismos formales e informales de comunicación.

La formación permanente y el desarrollo profesional docente para mejorar las prácticas y saberes permite el aprendizaje colaborativo y alienta la capacitación, en este caso propuesta desde el propio ministerio de Educación de la Provincia así como también la de la formación que brinda Nación a través del Postítulo en Ruralidad.

En la educación rural es relevante señalar la importancia de la configuración de los tiempos y los espacios, ya que la propuesta de pluri-año amerita un trabajo pedagógico que requiere del trabajo en equipo para llevar a cabo el trabajo interdisciplinar con la generación de proyectos de trabajo.

La autora Romero sostiene que “La práctica de la planificación pone a la gestión ante el compromiso de pensar a mediano y largo plazo, requisito fundamental para gestionar la mejora escolar.” (2017, p. 33). Se desprende de ello que las acciones están orientadas hacia la estrecha relación entre la visión de la escuela y los planes de acción que desarrollan; y que otorgan importancia a la planificación, lo que promueve la participación y el trabajo en equipo, siendo necesaria su permanente actualización.

Resulta interesante y central poner la mirada en la planificación de las acciones para el desarrollo de las prácticas de los equipos directivos, por tanto, se abordará el concepto de planificación institucional teniendo en cuenta sus renovados enfoques que definen tres modelos: el planeamiento normativo, estratégico y el situacional. Considerando que este último se enfoca en los problemas:

*La participación de los estudiantes, docentes, servicios de apoyo externo, familias y la comunidad. Para Romero, como para otros “las buenas escuelas crean un fuerte sentido de comunidad, que acrecienta el compromiso y fortalece el logro de buenos resultados”. (2017, p.34)*

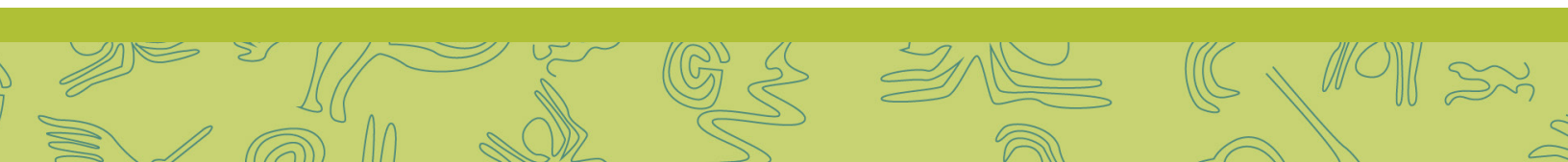
Se considera que los desarrollos del conjunto de las prácticas de gestión mencionadas configuran escenarios para la mejora en la educación rural.

## **LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y LA PLANIFICACIÓN**

En los últimos años se ha trabajado en torno a las prácticas de planificación. Romero menciona “tres modelos importantes de planeamiento: normativo, estratégico y el situacional, considerando que éste último se enfoca en los problemas” (2017, p.40). Parafraseando a Gvitz, relacionados con la mejora centrada en cuatro componentes para su concreción: momento explicativo, momento normativo, momento estratégico y el momento de poner en marcha las acciones. A continuación se abordarán las categorías conceptuales relacionadas con este plan de mejora: momento explicativo, es el hoy partiendo del contexto y de las necesidades o problemas institucionales, será necesario buscar los datos de la realidad cualitativos y cuantitativos.

El segundo componente es el escenario buscado, denominado momento normativo; el plan de mejora no parte de objetivos sino que parte del contexto y los objetivos aparecen en segundo lugar y se desprenden de un diagnóstico real. Este momento construye visiones compartidas y establece metas ambiciosas pero viables en función del punto de partida.

El tercer componente es el puente para recorrer el camino denominado estratégico, el cual implica el enorme desafío de pensar acciones que nos permitirán pasar del estado real al estado ideal, posible y viable para la gestión en los núcleos rurales de la Delegación VI en pandemia y pospandemia.



El cuarto componente denominado etapa táctica, de la acción concreta, es el momento de poner en marcha las acciones pensadas (Gvitz, et. al. 2007).

En relación a lo desarrollado se abren algunos interrogantes que se cruzan y entrecruzan en la urdimbre de los nuevos escenarios:

¿Qué prácticas de gestión habilitaron la propuesta curricular en el período de pandemia y pospandemia?

¿Qué prácticas pedagógicas y estrategias se han desarrollado en tiempos de confinamiento en los contextos rurales?

Se proponen a continuación tres narrativas, la primera corresponde al Núcleo Rural Secundario Orientado N° 1585, la autora es la coordinadora.

En la localidad de Cepeda ubicada al Sur del departamento de Constitución en la provincia de Santa fe, corría el 2009, cuando comenzó un sueño en nuestro pequeño pueblo: tener la primera escuela secundaria. Sus comienzos se iniciaron en una casa de familia donde los alumnos se ubicaban en el garaje y el comedor y la cocina era la sala de docentes. En ese entonces comenzó la Gripe A, pero fue otro tiempo, otro momento. Los docentes y la asistente escolar debíamos cumplir horario, los estudiantes no asistían a clase debido a la situación sanitaria. El período fue aproximadamente de un mes y se trabajaba con el ministerio de la provincia y las indicaciones de epidemiología del sector salud de la localidad de Rosario.

Resulta interesante mencionar las diferencias entre la situación de cierre de instituciones por gripe A, con la situación de cierre ocasionada por la grave pandemia que produjo la grave y profunda crisis del Covid-19. El efecto de pandemia perdura en el tiempo, afectando la salud, la educación y desbastando la economía de los hogares a nivel mundial.

Es así como de un viernes para un lunes de marzo se produjo un quiebre en nuestras instituciones educativas, el núcleo rural cerró sus puertas... quedamos fuera de nuestro espacio, sin caras, sin voces, sin gestos.

Nada nos detuvo, casi inmediatamente cada espacio se transformó en un lugar para aprender. Tuvimos que reinventarnos, sin embargo, y a pesar de todos los esfuerzos, sentimos que la escuela es el único lugar que brinda los espacios materiales y comunicativos, en presencialidad, que posibilitan aprendizajes.

Transcurría el 2020 y la incertidumbre invadió nuestro país: ¿qué hacer con nuestros estudiantes, con los contenidos? ¿cómo organizamos esto nuevo que estaba apareciendo... el aprendizaje ubicuo? y así comenzamos... Los docentes fueron acomodando y armando grupos de WhatsApp con sus cursos y se comenzó a aprender y a usar las plataformas de *meet*, *classroom*, *zoom*, etc.

Durante este periodo la escuela era asistida por la coordinadora pedagógica, quien se encargaba de repartir la copa de leche y que aprovechaba esos días para entregar material impreso enviado por los docentes, PDF o material bibliográfico, ya que en la escuela se trabajó con las planificaciones de los docentes.

Durante este año tan difícil, muchos alumnos (se debe tener en cuenta que, al ser un núcleo rural, se cuenta con poca matrícula, aproximadamente 20 de 1° a 5° año, teniendo en cuenta el trabajo en pluriaño) se quedaron sin realizar sus actividades, sin participar de sus clases, sin la explicación personalizada de cada docente. Esta situación que se evidenció en la escuela es la realidad que vive nuestra localidad, no hay horarios ni hay escuela y ese tiempo se usa para trabajar; y así sucedió, muchos se fueron a realizar trabajos en los campos, a cortar césped, limpiar taperas y otros barrían las calles del pueblo.

También es necesario señalar la problemática de que muchos no tienen conexión de internet



en sus hogares ni disponen de celulares o computadoras; y que en otras ocasiones no pueden conectarse, hasta que regresa su papá o mamá, para entregar actividades pendientes.

Otra situación problemática que fue notoria es que muchos desconocen las plataformas virtuales para comunicarse y presentar las actividades en tiempo y forma.

Así transcurrió el tiempo y volvimos a la presencialidad, donde los docentes comenzaron a organizar los trayectos pedagógicos para que los estudiantes puedan recuperar los contenidos durante el período 2020-2021. Solo los alumnos de 5° año fueron los únicos que pudieron ser evaluados de forma cualitativa en su nota final, mientras que el resto de los estudiantes fueron evaluados cuantitativamente a través de grillas.

Comenzamos el 2021 con entusiasmo, pero con cambios que sabíamos que iban a ir modificando la convivencia escolar: el protocolo sanitario, el ingreso, la distancia, el izamiento de nuestra bandera, los actos escolares...todo cambió.

Los horarios habituales, entonces, se transformaron en bloques, con recreos más largos para la desinfección del aula, durante los que se prepara con anterioridad una mesa con infusiones individuales (té, café, leche, mate cocido y azúcar) y los alumnos dejan sus tazas para que la asistente escolar se encargue de colocar el agua caliente, así ellos se preparan lo que quieren beber. Todo esto acompañado con galletitas que vienen en paquetes individuales. También tuvimos que modificar el horario habitual: antes ingresábamos de 7.45 a 12.45 y ahora estamos trabajando por bloques de 8.00 a 11.30 para poder desinfectar todo y dejar la institución preparada para la escuela primaria. Estas reducciones de horas son compensadas con el trabajo bimodal virtual-presencial.

En la presencialidad la asistencia es favorable, si se llega a sentir mal alguno de los alumnos los padres enseguida avisan, especialmente si

aparecen síntomas de dolor de garganta, fiebre, etc. Este año hemos recibido alumnos/as de otras localidades vecinas. En este periodo actual hemos vuelto a la virtualidad pero, teniendo la experiencia de lo aprendido y trabajado anteriormente, hemos notado que el gran problema de los alumnos es la conectividad y la carencia de teléfonos o computadoras.

Por tal motivo, antes de concurrir los docentes a las escuelas, y con las autorizaciones pertinentes, empezamos a trabajar diferente en nuestro núcleo; todas las mañanas la coordinadora abría las puertas de la escuela en su horario habitual para que los alumnos que no tenían conexión en su domicilio puedan participar de las clases y así no perder los contenidos. En varias oportunidades les presté mi celular personal, porque los que asistían no eran todos del mismo año lectivo (y la única computadora de escritorio que tenemos es exclusiva para usos administrativos), para descargar PDF así se los entregaba en tiempo y forma. Por tal motivo la coordinadora, con anticipación, se organizaba los horarios para que los alumnos/as asistan a la escuela y pudieran disponer de su celular.

Estos momentos de la virtualidad me demostraron que la escuela es el único lugar donde los alumnos pueden aprender y donde es necesaria la transposición didáctica para que el contenido pueda ser enseñado, ya que cada uno necesita esa explicación personal, dedicada en tiempo y forma. En esos momentos me di cuenta que había alumnos que no tenían idea lo que era el *meet*, o *zoom*, o de que el celular era un recurso pedagógico donde ellos estaban integrados de forma separada y a través de la pantalla en un solo lugar: la clase.

Esta decisión fue muy satisfactoria, pero sigo notando que las diferencias están por la desigualdad en la conectividad en cada hogar y la falta de aparatos (celulares, computadoras).

Sería de suma importancia, como propuesta, brindar esos insumos para la escuela en beneficio





de los alumnos que no vengan con nombre y apellido y que sean herramientas pedagógicas, de trabajo; así se garantizaría el trabajo en la escuela, teniendo también la adecuada velocidad de internet. Entonces no se llevarían nada, no se arruinarían, ni se romperían los aparatos. En nuestra escuela se han entregado computadoras del Conectar Igualdad, pero muchas han sido enviadas al equipo técnico de Buenos Aires y nunca más regresaron, estas serían de suma importancia para los alumnos que continúan estudiando.

Si volvemos a la virtualidad es necesario que las escuelas estén abiertas para que los alumnos que no tengan posibilidades de conectividad puedan seguir construyendo aprendizajes, teniendo en cuenta su derecho a la educación.

Se evidencia entonces una práctica renovada la que posibilita la educación de los estudiantes garantizada por acciones que confluyen en brindar las mayores posibilidades para garantizar el vínculo pedagógico y los aprendizajes en entornos virtuales.

La segunda narrativa corresponde a una profesora de Ciencias de la Educación, quien comparte la siguiente vivencia personal en relación a las prácticas de gestión en su desempeño como directora de los núcleos rurales. Asevera lo siguiente: “si quieres vivenciar satisfacciones plenas en la educación, te aconsejo que, en tu larga trayectoria educativa, transites por una escuela rural”.

Las escuelas rurales secundarias santafesinas formaron parte de un proyecto que surgió por el año 2009. Como profesora en Ciencias de la Educación, fui citada para organizar y poner un núcleo en marcha en una pequeña localidad del sur de Santa Fe y, en el inicio, me encontré con una casa-habitación de una escuela primaria, en donde debía transformar esos espacios en espacios pedagógicos.

No fue fácil no contar con los elementos mobiliarios adecuados en un primer momento,

pero eso no importó, era más fuerte la emoción de iniciar este proyecto, por lo cual lo simple se convirtió en lo adecuado.

De los núcleos rurales, podríamos decir que tienen una cultura familiar, ya que todos se conocen, intervienen y proponen. A veces se debe reiterar en recordar los límites y funciones de cada uno de los personajes. La comunicación es fluida e informal la mayor parte del tiempo.

La convivencia, los vínculos que se crean, las relaciones que surgen, son los de un grupo pequeño de personas que tienen el mismo interés y sentido de pertenencia.

Una amena anécdota significativa para compartir: un alumno del pueblo, que cursaba su secundaria en un pueblo vecino, venía con un concepto de alumno revoltoso, violento y desmotivado para el aprendizaje. Ese mismo alumno resultó ser un compañero amigable, un alumno compinche y un protector. Nunca voy a olvidar lo que sentí al verlo, mi juicio hacia él, un adolescente alto e imponente, y el concepto que traía. Nunca hubiese creído que se convertiría en uno de los personajes que quedó en la historia del inicio de este proyecto.

Esa comunidad educativa se formó con varios condimentos: la familia presente en su mayoría, docentes que trabajaron en conjunto, instituciones del pueblo que se brindaron para mejorar la calidad educativa, colegas de otras instituciones que te hacen sentir parte de un gran equipo, superiores que te acompañan en los logros y en las dificultades.

En relación a la dimensión administrativa, esta está a cargo de la coordinadora pedagógica. Ella se encarga de todo: horarios, informes, sistema informático de los cargos, licencias, reemplazos, reuniones de padres, reuniones con profesores, proyectos interinstitucionales, entre otras tareas. Aquí se aprende a realizar todo lo que en una institución escolar compete.



Los espacios y los tiempos son aquellos que se necesitan para los grupos, no son rígidos, aunque sí se respeta la estructura escolar básica. Todo espacio es propicio para el aprendizaje, y todo tiempo se adapta a las necesidades que surgen.

La mayor aliada es la persona que está continuamente en la escuela, que es el asistente escolar, se convierte en tu mano derecha. Es la persona que está no solo para encargarse de la limpieza, sino para sacar fotocopias, acompañar a un alumno a su casa porque se siente mal, participar en los proyectos como la huerta, la panadería y otras tareas que le encomendamos.

La escuela rural trae aparejados ideales para humanizar la educación, que muchas veces se han perdido en las grandes ciudades.

Hoy, viendo ese tiempo vivido, y desde mi rol de directora, creo que es uno de los mejores espacios para ese encuentro maravilloso entre el que aprende y el que enseña. Aquí todos aprenden, sea cual sea el rol. El aprendizaje va acompañado de las emociones, y sabemos que ellas aseguran que aquel se quede en la memoria, para aprender y recordar en un futuro.

La gestión escolar en los establecimientos educativos es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservan la autonomía institucional, para así responder, de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales.

Con el inicio del 2020, y con una pandemia que atravesó a la sociedad entera, la escuela tuvo que reinventarse con lo que tenía en su momento para salir a enfrentar una nueva organización escolar, donde los pizarrones fueron pantallas, donde el aula era un espacio del hogar, donde nuestras parejas pedagógicas fueron los padres o adultos que acompañaban a ese niño/a en su trayectoria escolar a distancia.

La organización escolar pasó a ser totalmente diferente, desde lo administrativo hasta lo pedagógico: reuniones virtuales, rehacer de planificaciones, selección de contenidos a desarrollar y acordes a este nuevo contexto, tiempos en destiempo, agrupamientos invisibles, etc.

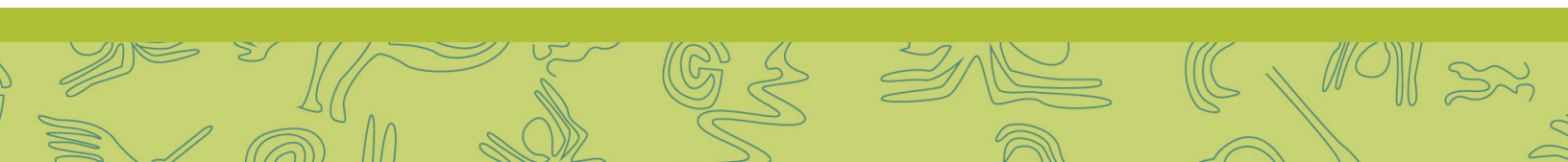
Y a un año y medio de ello, cuando volvemos con una semipresencialidad, podemos decir que la presencialidad en el aula, ese acto entre el docente y alumno, no puede ser reemplazado desde ningún lugar.

En las escuelas rurales donde gestiono, en dos pequeñas localidades, el inicio del año escolar 2020 nos planteó un desafío inesperado en la búsqueda de nuevas oportunidades para cada uno de nuestros estudiantes, nos planteó desafíos pedagógicos, lo que terminó creando una nueva escuela. Brindando herramientas como cuadernillos de trabajo, grupos de WhatsApp, clases por *meet* o *zoom* y encuentros bimodales cuando la situación pandémica nos lo permitía pudimos llegar a todos nuestros alumnos, de diferentes maneras según la necesidad de cada uno, de esta manera la familia y los estudiantes son los actores más importantes de la escuela.

Los cambios vertiginosos que se dieron obligaron a los sistemas escolares a repensar y rediseñar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Nuevas formas de entender y aprehender el conocimiento.

El plan de contingencia se dispuso, en primera instancia, como una posibilidad de encuentro y de acompañamiento integral a los estudiantes y a las familias, se trabajó con la gestión de la incertidumbre, en especial con los factores emocionales, como la angustia y los miedos.

Buscamos constantemente dar respuestas nuevas a este problema pandémico. Indagamos nuevas propuestas que pudiesen impactar positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Buscamos también orientar todos los esfuerzos



hacia la mejora continua y la transformación constante, en función de mejorar la relación del conocimiento con los estudiantes.

Buscamos nuevas propuestas educativas con base en el desarrollo de habilidades y competencias, asignándole al docente un lugar nuclear con la responsabilidad que le corresponde: acompañar en el desarrollo de esas competencias.

Así, como siempre, el docente adquiere un rol clave en el diseño, implementación y evaluación de un proyecto de trayectorias especiales dentro de este contexto, y de nuestras Instituciones específicamente.

Nuestro mayor anhelo como instituciones en contextos de ruralidad es impactar más allá del caso particular que estamos viviendo, aspiramos a trascender y convertirnos en motor de cambio, para lo cual la tecnología resulta la promotora fundamental de los vínculos entre las personas y los conocimientos.

El miedo nos paraliza, el no saber qué va a suceder en nuestro futuro cercano nos inquieta y nos despierta ansiedad y también a nuestros alumnos, por lo que vimos necesario focalizar y fortalecer la educación emocional, lo cual reforzó los lazos y la comprensión compartiendo momentos “virtuales”, generando tolerancia, practicando el respeto y encontrando en la empatía la suficiente capacidad de ponerse en los zapatos del otro y, en estas nuevas circunstancias, crear nuevas miradas y herramientas para enfrentarlas, potenciando así la creatividad que busca alternativas que lo ayuden a pararse de otra manera frente a este u otro problema que se le presente.

Repensamos el lugar del alumno, poniéndolo en un lugar donde sean sus inquietudes, cuestionamientos y motivaciones los que orienten el sentido y alcance de las comunicaciones virtuales, un lugar de estudiantes con preguntas y desafíos por resolver. Les conferimos así un espacio en el que pueden despertar su curiosidad.

Este nuevo contexto nos desafió a encontrar e incorporar distintas herramientas, y entre ellas las digitales, de modo tal que den a nuestros estudiantes oportunidades genuinas para el desarrollo de habilidades y competencias que les serán requeridas no solo en este momento, sino en la vida.

La tercera narrativa corresponde al director de la escuela secundaria sede, quien tiene a su cargo dos núcleos rurales y conforma equipo de trabajo con los coordinadores de la localidad de Cepeda y de la Vanguardia.

La experiencia pedagógica en núcleos rurales con la modalidad del pluriaño es una prueba de que la mejor educación no necesariamente debe ajustarse a un currículum rígido y con un aula estructurada y homogénea.

En los núcleos rurales la educación es concebida como un proceso social que parte de los intereses de los alumnos, donde la participación de la familia se hace muy relevante y el objetivo principal es lograr la autonomía del alumno.

La intención no es comparar la escuela rural con la urbana con el propósito de demostrar que la primera es mejor, se trata de comentar que, dadas las características de la escuela rural, esta permite llevar a cabo algunas estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje más personalizadas.

Como punto de partida podemos mencionar que estas escuelas se encuentran insertas en comunidades muy pequeñas, de 800 habitantes aproximadamente.

La cantidad de alumnos se reduce a 7 u 8 alumnos por aula, con la modalidad de pluriaño en el caso de primero y segundo por un lado; y de tercero y cuarto por el otro. Se comparten el aula y el docente. Al ser distintos cursos, los contenidos son diferentes, lo que lleva al alumno a desarrollar la capacidad de ser autónomo.



El alumnado es heterogéneo en cuanto a los niveles culturales, económicos y de capacidades, por ende, el docente lleva a adelante distintas estrategias para alcanzar a todos. Por lo general, se trabaja a partir de proyectos y en forma interdisciplinar, se trata, en lo posible, de buscar ejes de aprendizaje que apunten a desarrollar en el alumno la capacidad emprendedora, ya que las posibilidades de conseguir empleo en relación de dependencia son escasas y la mayoría de los alumnos provienen de hogares con dificultades económicas.

Al ser comunidades pequeñas la relación entre familia y escuela es directa y existe un importante grado de involucramiento por parte de ellas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje personalizado y cooperativo, la autonomía y la escuela abierta a la comunidad son prácticamente la esencia de las escuelas rurales, es muy frecuente la elaboración de eventos y talleres en los que participan las familias de los alumnos y la comunidad en general.

## CONCLUSIÓN

La gestión directiva tuvo, y sigue teniendo, un papel preponderante en este contexto de excepcionalidad y de cambio en el que estamos inmersos, enmarcado en la contingencia que colmó de desafíos la cotidianeidad de las escuelas.

En el territorio de la Delegación VI del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe la educación rural presenta un nuevo modelo organizativo denominado núcleo rural. El gobierno institucional de los mismos se modificó en virtud de la localización de los núcleos en localidades con baja densidad poblacional, las cuales dependían administrativamente de la escuela secundaria denominada sede ubicada a una distancia considerable.

Algunos núcleos alcanzaban los 25 estudiantes en total, conformando las aulas en pluriaño; en

otros casos, aumentaron su matrícula y lograron independizarse como escuela secundaria completa.

Se configuraron nuevas prácticas de gestión a causa de la dependencia de escuelas secundarias y del ejercicio de la coordinación de un docente nombrado a los efectos de organizar la tarea en territorio, que se configura como el más cercano a los estudiantes, el que habita la escuela, que la recorre, que conoce su micropolítica y el que puede dar cuenta de las dinámicas institucionales.

El director de la sede ejerce el poder y la autoridad sobre las realidades del coordinador y la escuela; este coordinador, a pesar de ser una figura temporal sin garantía de estabilidad y continuidad de trabajo, manifiesta intereses por atender y ocuparse de las prácticas en gestión.

El formato de organización y los modos fueron variando durante las distintas etapas de la pandemia, en primer lugar, se quebraron el tiempo y el espacio con el inaugural momento de los encuentros sincrónicos y asincrónicos, por lo que se reconfiguró la clase como tal.

Las prácticas de gestión que se han desarrollado en este período se describen teniendo en cuenta las dimensiones de la gestión y la planificación en tiempos de incertezas e incertidumbre. En el marco nacional de la Resolución CFE 369/Anexo: acompañar puentes de igualdad con el diseño de acciones de revinculación de estudiantes que han fragilizado sus lazos con la escuela. Acompañan en la jurisdicción las resoluciones ministeriales de la provincia de Santa Fe N 216/20. Declaración conjunta: "Todas las chicas y los chicos en la escuela aprendiendo".

En la dimensión pedagógica, se manifiestan la apertura del coordinador, así como también la de los directores que han logrado, en momentos, el trabajo en conjunto para participar de los formatos del modelo organizativo en este período de crisis.



Asistimos a un presente que exige que el ser humano esté por encima de alguna nota, un contenido, o la aprobación de un curso. Hoy, los valores humanos se han visto sacudidos por esta condición donde, si bien es importante generar espacios de encuentro, estos no deben ser para saturar de contenido o hacer exigencias instruccionales de acuerdo a lo pactado previamente en la materia.

Las prácticas de gestión se han focalizado en el acompañamiento pedagógico que exige una interpelación a la didáctica tradicional, requiere interacción horizontal, espiralada, con la recreación o reconfiguración de diversos ambientes de aprendizaje que permitan tanto favorecer espacios de configuración interdisciplinar, como la generación de proyectos ABP y pensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para mejorarlas.

Las escuelas rurales pueden llevar a cabo metodologías muy innovadoras que permiten a los alumnos y alumnas adquirir un aprendizaje significativo.

Las aulas del pluriaño son una propuesta pedagógica que permite que alumnos y alumnas de diferentes edades puedan convivir en el aula y aprender juntos, en estas se destacan las metodologías activas, los docentes proponen estrategias adecuadas que permitan atender a todos sus estudiantes. En muchas ocasiones los mayores adoptan el rol de docentes y los más pequeños el de alumnos, así pues, los pequeños aprenden conceptos nuevos y los mayores afianzan sus propios conocimientos. La tutoría entre pares es una propuesta que colaboró durante la pandemia.

También destacan estrategias como el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) y el Aprendizaje Cooperativo, las cuales permiten que los alumnos trabajen de manera autónoma, generando confianza, mientras el docente ejerce su rol de facilitador de contenidos, orientador y guía, ayudando a aquellos que lo requieran.

Se aprovechan las oportunidades que nos regala el entorno, donde se encuentran espacios de aprendizaje que motivan en el alumnado la posibilidad de trabajar la Interdisciplinariedad; y, entonces, el rol de los docentes transita hacia un perfil más polivalente, es decir, que imparten una gran parte de los espacios curriculares que adoptan una visión global del aprendizaje.

La ruralidad en su formato pedagógico se presenta como una propuesta flexible y libre, en estas escuelas los docentes pueden alterar sus programaciones, dedicar más tiempo a una actividad que está resultando efectiva y en la que los alumnos están motivados, pueden improvisar sin tener que pedir demasiados permisos.

Durante la situación pandémica y de aislamiento obligatorio, hubo un actor de la comunidad educativa que cobró amplia relevancia: la familia, con esta se mantiene una relación fluida y de buena comunicación que forma parte de la convivencia institucional. Sin ella, la continuidad pedagógica no hubiese sido posible. Mayoritariamente, se comprometieron fuertemente con el trabajo educativo en los hogares, acompañando en las tareas, asumiendo responsabilidades que nunca antes habían tenido, lo que dio como resultado un fortalecimiento en los vínculos entre directivos, docentes y familias. Los estudiantes piden que las consignas para las actividades sean más claras y las familias piden que no se manden tantas actividades.

Las escuelas rurales ayudan a crear aulas abiertas en donde las familias y la comunidad educativa tienen una gran participación. Este hecho permite que haya más adultos en el aula, lo cual permite hacer más personalizado el aprendizaje y proponer dinámicas y contenidos aprovechando los conocimientos de las personas voluntarias y fomentando la participación de todos los agentes educativos para enriquecer la educación de nuestros estudiantes.

Se observa el fortalecimiento del trabajo en equipo y las prácticas colaborativas que se configuran



en ese modelo organizativo donde se ensamblan la tarea del director y la del coordinador de la sede, que están territorialmente a distancia y consolidan eficientes equipos de trabajo. Se logra entamar las dimensiones de la gestión a través de prácticas específicas de continuidad pedagógica, centradas en trayectos pedagógicos que garantizan los vínculos y el aprendizaje.

Se atiende a los cuidados de fortalecimiento de las trayectorias escolares en contextos de aislamiento con una dedicación especial al pluri-año y con atención a las recomendaciones de los equipos de gestión. Si bien se pusieron en marcha múltiples estrategias para sostener la relación con los y las estudiantes, existen situaciones diversas que llevan a que la continuidad del vínculo pedagógico esté en riesgo, debido a la dificultad o falta de acceso a la conectividad o conexión en red.

En los relatos se refuerza el término “reinventarse”, se evidencia actualmente en los equipos docentes y directivos la voluntad de pensar en la posibilidad de diseñar recorridos de formatos alternativos superadores de la didáctica tradicional.

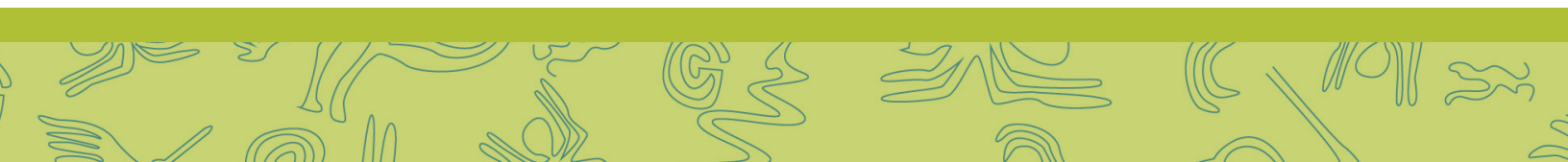
La existencia de dificultades se presentó en la continuidad educativa: las limitaciones en la conectividad a internet, la falta de recursos tecnológicos y la falta de experiencia en el uso y la aplicación de herramientas digitales con fines pedagógicos.

La variedad de realidades que se vivieron entre

los alumnos y sus familias: problemas de conectividad, dificultad de adaptación al modo virtual, desatención (no acompañar a hacer), sobreayudar (no permitir hacer y por el contrario resolver los adultos las tareas), problemas de salud, situación económica-laboral, entre otras. En cuanto a los dispositivos celulares: uno por familia y a veces eran en cada una hasta seis los estudiantes que debían recibir actividades; las zonas de contexto rural aún cuentan con deficiencia en los servicios de conectividad, por lo que se dispuso contar con la escuela abierta y con la voluntad de los coordinadores de facilitar sus celulares, además de recurrir a otros formatos y medios para distribuir actividades.

La normalidad nos da la oportunidad de resignificar los recorridos y las trayectorias de enseñanza y de aprendizaje, significa además una oportunidad para revisar las trayectorias didácticas y seguir pensando con los docentes cómo revisar la dimensión pedagógica.

Por definición, se puede afirmar que la escuela es un lugar donde se construye futuro y es donde se trabaja la gestión con una responsabilidad inherente al cargo y a la función que le compete, se plasma en los relatos la transformación en los formatos y en la propuesta pedagógica y la centralidad en los estudiantes como sujetos, reconociendo en ellos sus derechos, fundamentalmente sus emociones, que permiten visibilizar el paradigma humanizador de las prácticas de gestión.



## BREVE RESEÑA CURRICULAR

Jorgelina Chale es Mg. en Docencia Universitaria. Doctorando en Educación. Esp. Conducción Educativa. Esp. en Investigación Educativa. Esp. Educación y TIC. Lic. en Calidad de la Gestión Educativa. Publicaciones Textos y artículos. Supervisora en el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Capacitadora en CEMEI de la Fac. de Humanidades. UNR.



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

## REFERENCIAS

- Blejmar, B. (2005). El lado subjetivo de la Gestión. Buenos Aires. AIQUE.
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Blejmar, B. (2009). De problemas, amarras puntos de imposible y reuniones de equipo. El rol del supervisor en la mejora escolar. Buenos Aires: Aique
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y del tipo B). UNESCO. Recuperado el 26 de febrero, de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2007). La educación ayer, hoy y mañana. Buenos Aires: Aique. (El ABC de la pedagogía)
- Gvirtz, Zacarías y Abregú. (2011). Construir una buena escuela. Herramientas para el director. Buenos Aires: Aique.
- Jara, J.M. (2019). La valoración social de la Escuela Secundaria Rural en el Chaco: entre tensiones y significaciones familiares. Rattero, C.(Coordinadora). Escuela en Contexto Rural. NOVEDUC
- Rendón, J. (2009). Modelo de Gestión Educativa. Secretaría de Educación Pública, 2009 Argentina
- Romero, Claudia (2010). Hacer de una escuela una buena escuela- AIQUE.
- Ley 26.206 de 2006. Sistema Educativo Nacional (14 de diciembre de 2006). [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf)
- Decreto 60 de 1998. Aprueba la instrumentación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en las Escuelas Rurales para el año 1998 (28 de enero de 1998). <https://www.santafe.gov.ar/normativa/getFile.php?id=163185&item=104677&cod=bd79971a4db56be619a1c89972b5d899>
- Decreto 3194 de 2008. Aprueba el Régimen de Organización y funcionamiento de los Servicios Educativos de Nivel Secundario en Contexto Rural (29 diciembre de 2008). <https://www.santafe.gov.ar/boletinoficial/ver.php?seccion=08-01-2009%20decreto3194-2008.htm>
- Resolución N° 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la

Educación Obligatoria. (17 de diciembre de 2009). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

- Resolución CFE N° 369/2020 Anexo I. Acompañar Puentes de igualdad (1 de septiembre de 2020).
- [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_369\\_anexo\\_i\\_if-2020-57801131-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_369_anexo_i_if-2020-57801131-apn-sgcfeme.pdf)
- Secundaria Rural 2030. Documento Marco. (2019).
- <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150671/secundaria-rural-2030-documento-marco/download>
- Resolución N° 216. Todas las chicas y los chicos en la escuela aprendiendo (28 de abril



## FREIRE Y MARTÍ EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS.

**Dr.C. Carmen Bárbara Reinoso Cápiro**

**Filiación institucional:** Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (Cuba)

**Correos electrónicos:**  
carmenreinosocápiro@gmail.com  
carmenbrc@ucpejv.edu.cu

**Dr.C. Rosa María Medina Borges**

**Filiación institucional:** Universidad de Cs. Médicas de La Habana (Cuba)

**Correo electrónico:** rmm@infomed.sld.cu  
**Campos del conocimiento:** Educación e Historia

**Fecha de recepción:** 24 de agosto de 2021

**Aceptación Final:** 4 de enero de 2022

### RESUMEN:

La Educación Superior en Cuba es considerada como un bien público social, un derecho humano y un deber del estado al servicio de nuestros pueblos, tiene como rasgos centrales la vinculación con la sociedad y el compromiso de favorecer el desarrollo socioeconómico del país.

Desde el triunfo revolucionario se entendió que sin cultura no hay avance y que la cultura no es solo instrucción, sino que hace falta la educación del hombre con el más sentido enfoque cultural y humano.

Sobre la base de puntos coincidentes entre las ideas de Martí y Freire, las autoras plantean sus experiencias, en la que retoman la metodología de la educación popular y del diálogo en sus prácticas pedagógicas para la formación del profesional.

El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre algunas ideas de Freire y de Martí que han sido inspiradoras en las experiencias de la enseñanza

de la comunicación educativa para la formación profesional en las universidades.

### PALABRAS CLAVES:

Freire, Martí, Formación profesional, Experiencias.

### FREIRE AND MARTÍ IN UNIVERSITY EDUCATION: EXPERIENCES.

### ABSTRACT:

Higher Education in Cuba is considered as a social public good, a human right and a duty of the state at the service of our people, it's linked with society and it's committed to favor the socioeconomic development of the country.

Since the revolutionary triumph, it has been understood that without culture there is no advancement and that culture is not only instruction, but rather the education of men where the most meaningful cultural and human approach is needed.

Based on matching points between the ideas of Martí and Freire, the authors present their experiences in which they take up the methodology of popular education and dialogue in their pedagogical practices for professional training.

The article aims to reflect on some ideas of Freire and Martí that have been inspiring in the experiences of teaching educational communication for professional training in Universities.

#### **KEYWORDS:**

Freire, Martí, Professional training, Experiences.

#### **FREIRE E MARTÍ NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIAS.**

#### **RESUMO:**

A Educação Superior em Cuba é considerada um bem público social, um direito humano e um dever do Estado a serviço de nossos povos, tem como traços o vínculo com a sociedade, seu compromisso em favorecer o desenvolvimento socioeconômico do país.

Desde o triunfo revolucionário, entendeu-se que sem cultura não há avanço e que cultura não é apenas instrução, mas sim que a educação do homem com a abordagem cultural e humana mais significativa é necessária.

A partir de pontos coincidentes entre as ideias de Martí e Freire, os autores apresentam suas experiências em que assumem a metodologia da educação popular e do diálogo em suas práticas pedagógicas para a formação profissional.

O artigo tem como objetivo refletir sobre algumas ideias de Freire e Martí que têm se inspirado nas experiências de ensino de comunicação educacional para a formação profissional em Universidades.

#### **PALAVRAS-CHAVE:**

Freire, Martí, Formação profissional, Experiências

#### **INTRODUCCIÓN**

Un mundo complejo y cambiante que impacta a la región y al país impone desafíos y conduce a la búsqueda de alternativas orientadas a resolver los problemas de la formación integral. No se trata solamente de formar sujetos expertos en conocimientos, se trata de formar hombres y mujeres comprometidos/as con su país, sensibles ante las injusticias y con pensamiento crítico y reflexivo para su transformación. Esto es posible con la educación como vía para elevar la cultura.

La labor educativa es una actividad comunicativa por excelencia; y es que el sistema de influencias educativas se logra desde las propias funciones y mecanismos de la comunicación.

Martí y Freire expresaron el valor del diálogo y de la comunicación educativa en la formación humana.

Precisamente, el artículo tiene como objetivo reflexionar sobre algunas de las ideas de Freire y de Martí que han sido inspiradoras en las experiencias de la enseñanza de la comunicación educativa para la formación profesional.

Las autoras dividen el artículo en dos importantes secciones: una primera, que parte del papel otorgado a la educación desde el mismo triunfo revolucionario el primero de enero del 1959. La revolución triunfante, inspirada en las doctrinas martianas, tenía claridad respecto de la necesidad social de elevar la cultura del pueblo. Desde una verdadera revolución educacional, dentro de otra revolución, la educación popular suponía equidad y justicia social y ello se sustentaba en el hecho de que ningún país puede ser verdaderamente libre y soberano, si no tiene bien educado a sus hijos en la instrucción del pensamiento y en la educación de sus sentimientos.

Freire valora la importancia de la educación concientizadora y otorga relevancia a la cultura del diálogo en esta formación. Sobre la base de puntos coincidentes entre las ideas de Freire y de Martí, las autoras plantean sus experiencias en la formación profesional y destacan el valor y la necesidad del taller como forma de organización para la educación de las nuevas generaciones de profesionales. Esta constituye la segunda sección del presente artículo.

## NUESTRA REALIDAD Y RAÍCES

En Cuba, desde el propio triunfo revolucionario, decir educación es decir igualdad y equidad, supone protagonismo y participación; que el sujeto sienta, piense y reflexione para transformar la realidad.

La educación en Cuba prepara a las futuras generaciones para que sean continuadoras de la obra humana que es el socialismo, que a decir de Betto, F (2008): "(...) es el nombre político del amor, vivir en el socialismo es saber compartir, ser generoso, pensar primero en lo comunitario, antes que en lo individual." (p. 9).

Betto deja esclarecido que es necesario una educación inclusiva y democrática y que por eso se luchó en Cuba, para lograr el respeto a la dignidad plena del hombre y de la mujer, que se inspira, continuamente por el pensamiento martiano vigente en la Constitución: "Yo quiero que la ley primera de nuestra República sea el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre." (Constitución de la República de Cuba, 2019, p. XI).

Nuestra Revolución alcanzó su triunfo un primero de enero de 1959, y en el mensaje educativo al pueblo cubano, Armando Hart Dávalos, entonces Ministro de Educación, en su discurso pronunciado el 30 de noviembre de 1959 en la ciudad de Santiago de Cuba, expresó:

*Y es que, por fin, en nuestro horizonte nacional se comienza a conocer algo sobre lo que es*

*cultura, y comienza ya a advertirse —y a advertirse de veras en los hechos y en las realizaciones trascendentes— que cultura no es sólo la recopilación de conocimientos técnicos ni el asomo a las distintas inquietudes del espíritu humano; sino que cultura es fundamentalmente comunión entrañable con la vida, y que no puede olvidarse que toda cultura humana, es antes que todo y por encima de todo, realización del hombre. Y esta nueva cultura cubana que ha de ser como los primeros intentos fundamentales de la etapa constructiva de nuestra Revolución, que tiene su inicio en ese aprendizaje elemental de nuestra niñez y de nuestros adultos analfabetos, es una cultura transida de hondo sentido humano, porque a ella arribamos previo el esfuerzo heroico de todo un pueblo. (MINED 1960. Mensaje educacional al pueblo de Cuba La Habana, p. 4)*

Se reconoce la necesidad de elevar la cultura del pueblo cubano y la vía es la educación. La revolución es un hecho cultural en sí mismo. Es lo que hace al individuo persona, forja sus sentimientos, lo hace libre y soberano.

*Hemos ganado el derecho a ser libres, pero no seremos definitiva y totalmente libres en nuestra Patria, sino cuando alcancemos la absoluta libertad y la total independencia económica, y no habrá aquí libertad —que es fundamental conciencia de necesidad y de futuro—, no habrá en nuestra Patria libertad, mientras exista un niño o un adulto que no sepa leer y escribir. (MINED. 1960. Mensaje educacional al pueblo de Cuba La Habana p. 4)*

Plantea entonces el deber insoslayable del desarrollo integral de la educación y expresa que la unánime aspiración de todos ha de ser "la redención del hombre cubano por la vía de la educación y la cultura." (p.4).

Se aprecian los puntos de contactos con las ideas del pensamiento crítico de Freire cuando su razonamiento se dirige hacia una educación como práctica de la libertad y como concientización.

Martí guía al expresar:

*La educación suaviza más que la prosperidad: no esa educación meramente formal (...) sino aquella otra más sana y fecunda, (...) que revela a los hombres los secretos de sus pasiones, los elementos de sus males (...) la obra negativa y reaccionaria de la ira, la obra segura e incontrastable de la paciencia inteligente.* (Martí, J. (1883). *Prólogo de Martí a Cuentos de hoy y de Mañana*, de Rafael de Castro Palomino, La América, Nueva York, octubre de 1883. En: O.C. T 5 (1965), pp. 101-102)

Desde el mismo triunfo revolucionario se entendió que sin cultura no hay avance y que la cultura no es solo instrucción, sino que hace falta la educación del hombre con el más sentido enfoque cultural y humano.

Así, emprendimos nuestro camino para elevar la cultura del pueblo guiándonos por las ideas más avanzadas del siglo XIX y XX, considerando nuestras raíces e insertándonos en el mundo, tomando lo positivo pero nunca olvidando lo que Martí expresó en su escrito *Nuestra América*:

*Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento es el único modo de liberarlo de las tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas, de acá ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe los arcones de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra (...). Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido, que no hay patria en que pueda tener más orgullo que nuestras repúblicas americanas.* (Martí, J. (1891). *Nuestra América*, El Partido Liberal México, 30 de enero de 1891, En: OC. Tomo 6, p.18)

Por eso, la formación del hombre y de la mujer parte de fundamentos de la concepción martiana en su naturaleza humana, en la unidad de la instrucción y la educación, de lo

sensible y lo racional, en el optimismo y la fe en el mejoramiento humano, en su ideal de hombre caracterizado por la orientación social, la creatividad, la independencia, el patriotismo, el latinoamericanismo, el antimperialismo, la unidad entre el estudio y el trabajo, la importancia de la práctica.

Observamos puntos coincidentes con Freire cuando, en la *Pedagogía del oprimido*, expresa:

*Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problemas. (...) El problema de la humanización (...) asume hoy un carácter de preocupación ineludible (...) La violencia de los opresores deshumanizándolos también no instauro otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos: liberarse a sí mismo y liberar a los opresores (...) ¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién mejor que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella (...) Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren, siendo sus verdaderos creadores y recreadores. (...) la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación (...) debe realmente ser: compromiso.* (Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores (15 edic.), Argentina, 2005, Capítulo 1)

Freire entiende la praxis social como unidad entre la reflexión y la acción y asume que su papel es contribuir a desarrollar la criticidad en los sujetos, para que los procesos liberadores se desplieguen en toda su potencialidad, a esto le llama concientización.

Martí, por su parte, expresa:



*Edúquese en el hábito de la investigación, en el roce de los hombres y en el ejercicio constante de la palabra, a los ciudadanos de una república que vendrá a tierra cuando falten a sus hijos esas virtudes. Lo que estamos haciendo son abogados (...) comerciantes; pero ¿dónde están los hombres? (...) (Martí, J. Bronson Alcott, el platoniano, T. 13, p. 189)*

Martí y Freire revelan la importancia de la educación, de la práctica y de la cultura para la liberación, dejan ver la importancia de la problematización de la realidad, del cuestionamiento, de la participación y protagonismo de los sujetos, la importancia de la colaboración, de la cooperación y del intercambio para la concientización sobre los problemas y la transformación de sí mismo y de la realidad, para la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a los hombres y mujeres de buena voluntad. Estas son esencias en el proceso educativo universitario.

## EXPERIENCIAS

La Educación Superior en Cuba es considerada como un bien público social, un derecho humano y un deber del estado al servicio de nuestros pueblos, tiene como rasgos la vinculación con la sociedad y el compromiso de favorecer el desarrollo socioeconómico del país.

En la actualidad, y con el impacto de la covid-19, sus estudiantes participan activamente: pesquistan para conocer el estado de salud de la población, trabajan en la zona roja ayudando a los más vulnerables. Los científicos cubanos han aportado valiosas informaciones sobre los enfermos: su distribución geográfica y el análisis estadístico matemático de los posibles brotes y rebrotes, lo que posibilita demostrar si los protocolos de atención a los casos son efectivos o no. El liderazgo en nuestro país se asienta sobre tres bases: la ciencia e innovación, la informatización y la comunicación social.

Un país pequeño como Cuba, y asediado por un feroz bloqueo, tiene cinco propuestas vacunales

y se está efectuando la intervención sanitaria en vacunación, pronto el pueblo tendrá el 100 % de sus hijos vacunados y podrá ayudar a otros de la región y del mundo que lo necesiten para enfrentar esta terrible pandemia que ha azotado al planeta. Ello es posible, entre otros factores, por la contribución que hacen las universidades en íntima relación con la sociedad, y ello expresa su responsabilidad social. En correspondencia con las demandas del país y a partir de su misión, que es preservar, desarrollar y promover cultura a través de sus procesos sustantivos, esta institución, en vínculo con la sociedad, hace posible la formación de profesionales en distintos campos del saber. Con ello, la educación llega a todos los ciudadanos con pertinencia y calidad y contribuye al desarrollo sostenible del país.

La Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, en su práctica pedagógica, atiende las dinámicas de aprendizaje que supone ver el aprendizaje no solo como solución de problemas y tareas, sino también como formulación de problemas y de tareas, desde la práctica investigativa pedagógica.

En los planes de estudio existe un vínculo estrecho entre los componentes académicos, laborales e investigativos; ocupa el centro lo laboral-investigativo, para que el futuro maestro que se forma no sea contemplativo de su realidad pedagógica, sino que sea un profesional innovador y transformador de ella con la visión de un perfeccionamiento continuo.

El hecho de problematizar la realidad educativa para su transformación por vía del método científico hace que la disciplina de la comunicación educativa sea esencia del proceso formativo en la Universidad, la cual aparece en los planes de estudios de la formación magisterial como disciplina del currículo, ya sea obligatorio, propio u optativo/electivo, de cada carrera profesional pedagógica.

A continuación, se exponen algunas experiencias que la Universidad de Ciencias Pedagógicas



Enrique José Varona ha tenido en la enseñanza de la comunicación educativa.

Ojalvo, V. (2017) plantea que:

*La comunicación educativa es un proceso de interacción entre profesores, estudiantes y estos entre sí y de la escuela con la comunidad que tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable para optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes. En ella se destaca el papel de la interacción y de la construcción conjunta de conocimientos entre los participantes, desde un ambiente positivo y abierto al diálogo donde prima el respeto al criterio ajeno. (p.171)*

Esta asignatura responde a la formación de un profesional que sea capaz de enfrentar los múltiples problemas que la educación, la escuela y la formación de las nuevas generaciones demandan, sobre todo en esta época de constante desarrollo de la ciencia, la técnica, los medios técnicos de comunicación, así como también de las nuevas políticas educativas que se gestan en nuestro continente.

Parte de la concepción dialéctica y humanista de la educación es expresada a través de la teoría de la actividad y la comunicación, donde el sujeto tiene un papel transformador; y el colectivo y la sociedad ejercen una influencia decisiva sobre la formación y desarrollo de la personalidad tanto en lo afectivo como en lo cognitivo.

La comunicación educativa como asignatura le sirve al profesional de la educación para sustentar la dirección del proceso pedagógico y, además, solucionar posibles problemas y formular otros que en torno a la comunicación se presenten.

En ella se considera que la arista importante que se está tratando responde al enfoque psicosocial de la educación y de la enseñanza; y ello pone énfasis, entre otros aspectos, en los procesos de interacción interpersonal de la educación, donde

la comunicación educativa se integra.

Se entiende que la comunicación es un proceso complejo y polisémico; se aborda desde la perspectiva de las ciencias de la educación, desde la sociología de la educación, desde la arista psicológica, desde un enfoque más personalológico y psicopedagógico.

Los profesionales de la educación tienen como misión fundamental contribuir a la educación de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes; y esto se produce en la actividad y en la comunicación.

¿Cómo es posible lograr los objetivos de una actividad educativa, de una clase, sin que medie el proceso comunicativo?

La esencia de la educación es social, constituye un sistema de influencias y eso es comunicación, no por gusto algunos autores han planteado que el fin de la educación es la comunicación.

Es prácticamente imposible que exista alguna actividad entre las personas sin que medie la comunicación, pero puede ocurrir que la calidad comunicativa no sea la mejor, por la forma en que se trasmite el mensaje o por las características de la personalidad o del contexto en el que esta se desarrolla. El profesional de la educación debe ser un comunicador por excelencia y por ello debe desarrollar habilidades, capacidades y competencias comunicativas a partir del conocimiento de los procesos comunicativos, sus componentes, mecanismos, lo que va configurando su propio estilo comunicativo.

La enseñanza-aprendizaje de la comunicación educativa, en mi práctica pedagógica, es coherente con lo que su contenido exige.

Pero eso no siempre fue así, eso ocurrió después de que una de las autoras de este trabajo, junto con un grupo de colegas que estaban “locamente sanos” o “sanamente locos” se reunía todos los fines de semanas, debajo de un árbol frondoso

con ricos y jugosos mangos, para aprender sobre la Educación Popular. Allí conoció y estudió la obra de Freire y otros seguidores de la Educación Popular, entre ellos Carlos Núñez, esposo de Graciela Bustillo.

El CIE Graciela Bustillo, organización no gubernamental vinculada con la Asociación de Pedagogos de Cuba y dirigida por la pedagoga Nidia González Rodríguez, premio nacional de pedagogía, ayudó a descubrir “sus propias debilidades” e hizo ver que esa enseñanza centrada en los contenidos, esa enseñanza tradicionalista, hegemónica, bancaria y monologada con la que se trabajaba cuando se desarrollaban contenidos en la disciplina de formación pedagógica general antes del 1997, no podía seguir. Es entonces cuando, a partir del año 1997, se realiza la investigación sobre el tema de la comunicación educativa. La experiencia es recogida en libros sobre comunicación educativa, *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía* (2002), *Temas de introducción a la formación pedagógica* (2004), *Técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa en los profesionales de la educación* (2007).

Junto con la Dr.C. Ana María Fernández y otro grupo de estudiosos de la comunicación educativa (Álvarez, M.I., Durán, A., Gutiérrez, G., Valcárcel, N., por solo citar algunos), a partir del año 1997 y hasta la actualidad, no se ha cesado de demostrar la importancia de la comunicación educativa en la formación magisterial; y esto se ha extendido a otras universidades como la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana a partir de la formación académica de doctorado y de otros cursos de posgrado.

La comunicación educativa, en 1997, se propuso en los planes de formación en la UCP Enrique José Varona como eje curricular pero, poco a poco, se separó como disciplina pedagógica independiente en la carreras de Pedagogía-Psicología y como tema importante en la disciplina formación pedagógica general que se imparte a todas las carreras de la Licenciatura en

Educación en la formación continua.

Desde el componente investigativo, se organizó en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona el primer proyecto de gabinete para el desarrollo de la competencia comunicativa en los profesionales dirigido por la Dr.C. Ana María Fernández González (1997) y otros. Ese proyecto produjo conocimientos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa desde un enfoque personológico, y posibilitó la construcción de los componentes de la competencia comunicativa y la elaboración de técnicas de diagnóstico e intervención para el desarrollo de habilidades comunicativas. De este proyecto se derivó, desde su enfoque integrado, el Diplomado de Comunicación Educativa para egresados del nivel superior, que gozó de gran prestigio.

En la actualidad, se ejecutó otro proyecto institucional, dirigido por Reinoso, C. (2016) e integrado por un equipo multidisciplinario de profesores, filósofos, sociólogos, lingüistas, psicólogos, pedagogos, didactas e informáticos que construyeron un modelo pedagógico para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes y profesores de las carreras pedagógicas. Este proyecto, al igual que el anterior, dio valiosos frutos en la formación académica de especialistas, masters y doctores, posibilitó el perfeccionamiento del contenido comunicativo y estimuló la motivación de estudiantes y profesores por el tema de la comunicación educativa. El proyecto, aunque finalizó, se sigue generalizando y ampliando en sus posiciones teóricas, las cuales se socializan en eventos y en libros utilizados para la formación magisterial de la carrera Pedagogía-Psicología. Existe una página en Facebook que tiene muchos seguidores interesados en el estudio de este tema. Actualmente se creó la cátedra Gustavo Torroella “Aprender a convivir”, que agrupa los estudiantes y profesores de la UCPEJV que trabajan la línea de comunicación educativa y de habilidades sociales.

El trabajo relacionado con la Educación Popular,

en el CIE Graciela Bustillo, a partir de la década de los 90, hizo descubrir otros elementos: la comunicación educativa debía ser impartida con coherencia entre el pensar, el sentir, el hacer, y el decir; tenía que utilizar una metodología dialógica, concientizadora, problematizadora, contextualizadora, de modo que se superara la relación de poder entre educador y educando y que todos aprendiéramos de todos, como un ejercicio permanente de práctica de la libertad en el proceso educativo y para ser coherente con lo planteado por Freire.

Aprender esto hizo que cambiaran las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se eliminó el monólogo de la conferencia y se valoró la importancia del taller como forma de organización en la educación superior.

El taller supone construcción y parte de las siguientes etapas:

- Acercamiento
- Diagnóstico de la práctica
- Construcción de saberes
- Profundización teórica
- Perfeccionamiento de la práctica
- Evaluación final.

La metodología que se sigue en la práctica pedagógica trata de distribuir las acciones hacia esas etapas: un primer acercamiento a la problemática para crear un clima grupal favorable hacia la creación conjunta; un segundo elemento de búsqueda de información diagnóstica e incluso de autodiagnóstico, como reflexión y regulación metacognitiva que los estudiantes reconozcan de su propia práctica, que opinen sobre ella, que digan qué sienten acerca del tema, se intercambia con otros sus opiniones y, para nosotros, toda idea es válida, aquí se

trata de que los estudiantes venzan el miedo de no decir por temor a equivocarse (impacto en su vida por haber transitado por modelos educativos tradicionalistas que no ven el error y la equivocación como parte de su proceso de aprender); el trabajar estos miedos constituye etapas importantes en el quehacer pedagógico, siempre se parte de la idea de que todo lo que dice un estudiante es válido, lo que hay que preguntarse es por qué lo dice, en qué momento lo dice y qué significa eso para él. Se evita lo que dice Freire en Pedagogía del oprimido sobre la palabra oprimida, la adecuación a la dominación, la aceptación acrítica de todo lo que dice el maestro, sin cuestionarse, sin refutar; por el contrario, se los estimula a decir, a hablar a participar, con respeto y consideración a lo que dicen los otros, con escucha activa y empática. Por lo que esto se relaciona con la tercera fase.

La tercera fase es la construcción de saberes que exige de la participación; y el profesor solo provoca reflexiones para que el estudiante vaya sacando sus propias conclusiones, asumiendo sus propios saberes, con el gusto de haberlo descubierto que siempre es muy importante para elevar su autoestima. Luego se continúa profundizando teóricamente, lo que supone orientación de la lectura de autores que han escrito sobre el tema, algo que se les trae como regalo o que ellos me lo regalan al grupo, para valorar juntos como corresponsables que somos de la formación; se produce entonces la valoración de lo ofrecido y se les interroga sobre cuánto se acerca o se aleja lo que se plantea en lo escrito por ellos o lo asumido por el grupo y lo planteado por investigadores relevantes, cuando los estudiantes valoran que no existen grandes diferencias, se gana en autoafirmación y autoconfianza y se entusiasman en crear y recrear lo estudiado, se estimula la autogestión por el conocer.

Todo esto da sustentos para transformar la práctica, para su perfeccionamiento, es decir, se generan propuestas creativas e innovadoras que permiten mejorar las prácticas pedagógicas





desde los nuevos saberes construidos por el grupo.

La evaluación se va realizando a lo largo de todas las acciones. Al final, se puede hacer una devolución del recurso metodológico empleado, ya que es importante para su formación como educador que quede claro la intencionalidad de su uso para favorecer estilos democráticos y participativos donde el diálogo de saberes está presente, a esta fase se le llama recuperación metodológica.

El taller termina con la apreciación de lo aprendido, desde el punto de vista cognitivo, afectivo y valorativo, lo cual es expuesto y sintetizado por un acto creativo.

Se promueve la autoevaluación, para que se gane en autoconciencia, en autoconocimiento y automotivación. Todo esto va acompañado de procedimientos que se apoyan en técnicas que dinamizan la participación individual-grupal.

La metodología anterior se sistematiza en el libro de comunicación educativa y se representa con frases que surgieron desde la experiencia en el trabajo realizado por Reinoso, C. (2008) con los profesores de una escuela de educación media. Los profesores de dicha escuela no tenían conciencia de los problemas de comunicación que entre ellos se presentaban. Solo la metodología empleada en la capacitación, apoyada en la forma organizativa de taller, dio la respuesta; y de los debates y procesos de concientización surgieron las frases que nombraron las fases en el proceso pedagógico desarrollado:

*Fase 1: ¿Para qué reflexionar o conocer si no tengo problemas comunicativos? ¡Ya me di cuenta!*

*Fase 2: ¿Cómo soy? ¿Cómo estoy? Solo sé que me comunico o mejor dicho me incomunico mediante barreras.*

*Fase 3: ¿Cómo debo ser? ¿Qué debo hacer para lograr ese cómo?*

*Fase 4: ¡Lo estoy haciendo!*

*Fase 5: ¿Cómo me está saliendo lo que estoy haciendo? ¿Qué resultados obtengo? (p. 65)*

El impacto de la metodología para una educación liberadora, a decir de Freire, hizo ver que en la Educación Superior la labor educativa exige currículos flexibles, significativos, inclusivos, equitativos y centrados en el sujeto que aprende, que posibiliten la autogestión de su conocimiento desde los procesos universitarios que se desarrollan.

Fue relevante comprender la necesidad de que el joven universitario valore los procesos y fenómenos sociales, la actuación de los demás y la suya propia y, además, enfatizar en los procesos de interacción interpersonal en el aula.

La experiencia se desarrolló en la carrera de Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología.

La Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología forma a profesores cuyo objeto de trabajo es la dirección del proceso educativo y de enseñanza en las asignaturas Pedagogía y Psicología, en la formación de educadores, la asesoría psicopedagógica de directivos y profesores, la orientación educativa a estudiantes, familia y comunidad.

En la carrera se manejan 4 habilidades profesionales pedagógicas: dirigir, orientar, asesorar y comunicar. Como consenso del trabajo metodológico realizado por el colectivo de autores en el departamento de la carrera, durante los cursos 2014-2015, se reconocieron habilidades generales que están en la base de las habilidades profesionales pedagógicas, en este trabajo se reconoce que esas habilidades generales se consideran acciones a sistematizar e integrar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje favorece el desarrollo de las habilidades profesionales,



entre ellas la habilidad comunicativa, así se corrobora en la siguiente vivencia expresada por una de las estudiantes en su trabajo científico de culminación de estudios:

*(...) Los contenidos socioculturales que demandan el logro de los fines de la educación en los diferentes contextos de actuación profesional pedagógica, tienen como acciones a sistematizar e integrar en la habilidad comunicativa: el observar, expresar y empatizar. Esta habilidad profesional de comunicar estuvo presente a lo largo de mi proceso de aprendizaje. Esta habilidad profesional se manifestó en hablar correctamente y en escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción (...). En los talleres educativos desarrollados observaba cada expresión de los/as adolescentes, tratando de interpretar el sentimiento presente para facilitar la comunicación, estaba atenta a la escucha activa y empática en esta comunicación y por ello se hizo posible crear un clima de confianza, respeto, cortesía, crítica constructiva y ayuda mutua en atención a la problemática en cuestión.*

La metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje parte de la experiencia misma de los estudiantes porque, como dice Freire, nadie va vacío al acto de aprender; y por eso el proceso educativo es una construcción que supone el reto de cuestionar, de problematizar la realidad del saber y de sí mismo.

Eso es lo que se hace en la práctica pedagógica, porque no hay palabra verdadera que no sea unión

inquebrantable entre la acción y la reflexión. Si se imparte la asignatura de comunicación educativa en la carrera Pedagogía-Psicología, la palabra verdadera que se expresa es la que propicia la transformación del acto comunicativo en los estudiantes.

## CONCLUSIONES

En las condiciones del mundo actual, las ideas de Martí y Freire revelan puntos importantes y coincidentes que permiten direccionar la práctica pedagógica en cuanto al papel de la cultura y de la educación en la formación humana. Se conoce que la educación no transforma el mundo pero sí a los hombres que serán protagonistas de su transformación.

La praxis social como unidad entre la reflexión y la acción y la necesidad de poner a los estudiantes a valorar críticamente su realidad, a problematizarla e investigarla, se hacen necesarias para la creación de una conciencia crítica transformadora.

El valor del diálogo, de la participación, del protagonismo y de la interacción para la concientización de los problemas y su resolución creativa constituyen herramientas importantes que deben aprender los estudiantes universitarios en el contexto actual.

Las autoras muestran, desde su experiencia en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación educativa. la presencia de estas ideas para ser

## BREVE RESEÑA CURRICULAR:

### Carmen Bárbara Reinoso Cápiro

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Postdoctorado en Metodología de la Investigación Educativa en Didáctica. Máster en Ciencias en Educación Avanzada. Licenciada en Educación Pedagogía-Psicología. Profesora Titular y Profesora Consultante e Investigadora de la Dirección de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Autora y coautora de libros y artículos tanto en el ámbito nacional como internacional. Experta nacional e internacional de la Junta de acreditación en el sistema de evaluación y acreditación universitaria. Recibió, en el 2019, por la Asociación de Pedagogos de Cuba el premio Evangelio vivo por sus aportes reconocidos en la teoría y práctica pedagógica cubana.

### Rosa María Medina Borges

Doctora en Cs. Pedagógicas. Máster en Historia Contemporánea y RRII. Diplomada en RRPP en Ética y Excelencia Profesional, en Estudios Martianos y en Gestión de Procesos en Salud. Cursa en estos momentos Diploma Superior CLACSO en la UBA: Ciencia, Tecnología y Transferencia en la Universidad Pública. Es Investigadora agregada. Prof. titular de Filosofía y Sociedad, Comunicación, Ética y Metodología de la Investigación; así como de asignaturas electivas relacionadas con el componente humanista de los estudiantes de ciencias médicas. Ha dictado cursos de postgrado y participado en eventos nacionales e internacionales. Ha publicado artículos y libros sobre estilos de comunicación, habilidades comunicativas, reformas de salud y narrativas pedagógicas.



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

## REFERENTES

- Alejandro, M., María Isabel Romero y José Ramón Vidal. Compiladores. (2008)¿Qué es la Educación Popular? La Habana. Editorial Caminos.
- Betto, Frei. (2008). Acto Central por el XX aniversario Centro Memorial Martin Luther King, Jr. En: Alejandro, M. y otros. (2008) ¿Qué es la Educación Popular? La Habana. Editorial Caminos
- Colectivo de autores (2015). La comunidad de aprendizaje MANDIVA, memorias de un viaje. Centro Félix Varela-CIPS. La Habana Publicaciones Acuario.
- Colectivo de autores Departamento Carrera, 2016-2017. Trabajo Metodológico Habilidades profesionales pedagógicas en el Licenciado en Educación Pedagogía- Psicología Material digitalizado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana.
- Constitución de la República de Cuba (2019). La Habana. Editora Política.
- Damiani, L. y Omaira Bolívar. Compiladores. (2007). Pensamiento Pedagógico Emancipador Latinoamericano. Por

una Universidad Popular y Socialista de la Evolución Venezolana. Caracas, Venezuela.

- Fariñas, G. (2016). Psicología, educación y sociedad. Primera coedición Editorial Universitaria Félix Varela, La Habana y Editorial Parmenia México De La Salle, Ediciones.
- Fariñas, G. (2017). Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad. Primera coedición Editorial Universitaria Félix Varela, La Habana y Editorial Parmenia México De La Salle, Ediciones.
- Fernández, AM, María Isabel Álvarez, Carmen Reinoso y Alberta Durán. (2008). Primera reimpresión. Comunicación Educativa. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido (15 edic.). Argentina. Siglo XXI Editores.
- Imbert, N. y Carmen Reinoso. Los procesos grupales. Su diagnóstico y desarrollo. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Jiménez, R.M. y Enrique Verdecia Carballo (Compiladores). (2021). Educación en Cuba. Criterios y experiencias desde las ciencias sociales Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Programa Cuba. Centro Félix Varela. La Habana. Publicaciones Acuario.
- Kaplún, M. (2016). Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular. La Habana Editorial Caminos.
- Martí, J. (1883). Prólogo de Martí a Cuentos de hoy y de Mañana, de Rafael de Castro Palomino, La América, Nueva York, octubre de 1883. En: Obras Completas. Tomo 5. La Habana. Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1891). Nuestra América, El Partido Liberal México, 30 de enero de 1891, En: OC. Tomo 6. La Habana. Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J.(sf) Bronson Alcott, el platoniató, En: OC. Tomo 13. La Habana. Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1965). Obras Completas. La Habana. Editorial Nacional de Cuba.
- Medina Borges, R. M. (2019) "La Radio y su contribución a la formación humanista e histórica en Ciencias Médicas", en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 1. Año 1. Pp. 21 - 28. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.
- MINED (1960). Mensaje Educativo al pueblo de Cuba. La Habana. Material digitalizado.
- Pacheco González y Rigoberto Pupo (2012). José Martí: La educación como formación humana. La Habana. Editorial Colibri.
- Ojalvo, V. y coautores (2017). Comunicación Educativa: una invitación al diálogo. La Habana. Editorial Universitaria Félix Varela.
- Reinoso, C. (2008). Una estrategia interventiva para el desarrollo de la competencia comunicativa. En: Fernández, A. et al. Comunicación Educativa. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Reinoso, C.; Del Valle, B.; Gutiérrez, M. y Fuentes, O. (2021). Fundamentos pedagógicos de la Formación Integral. Una aproximación. En Proyecto de investigación: "La integralidad pedagógica en la formación universitaria de los profesionales de la educación. 2021. UCPEJV. Material digitalizado. La Habana.
- Reinoso, C. y coautores. (2016). Informe científico Proyecto Modelo pedagógico para el desarrollo de Habilidades Sociales en Estudiantes y Profesores de las carreras Pedagógicas. Material digitalizado. La Habana.
- Rivero, Y. Geraldine Ezquerra y Bárbara Yadira Mellado. Compiladoras. (2016). La educación del siglo XXI desde una perspectiva social. Aportes del pensamiento sociológico contemporáneo y cubano. Editorial Félix Varela. La Habana.

## VIDEOCONFERENCIA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO LATINOAMERICANO CONCEPTUALIZACIÓN Y USO EN EL ÁMBITO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN ETAPA PRE-PANDEMIA



**Mgtr. Mariana Dallera**

**Filiación institucional:** Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

**Correo electrónico:** marianadallera@gmail.com

**Esp. Pablo Rubén Tenaglia**

**Filiación institucional:** Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

**Correo electrónico:** pablo.tenaglia@unc.edu.ar

**Campos del conocimiento:** Educación y Comunicación

**Fecha de recepción:** 16 de septiembre de 2021

**Aceptación Final:** 14 de febrero de 2022

### RESUMEN:

La presente investigación se fundamenta en el estudio de la incidencia, uso y aplicación de la *videoconferencia* como recurso didáctico en el nivel educativo superior universitario latinoamericano en la etapa prepandemia de COVID-19, toma como estudio de caso a la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Empresarial Siglo XXI de Argentina, donde durante los últimos años se implementó el sistema de videoconferencia, a partir del cual se realiza una combinación de virtualidad mediante la utilización del recurso, el trabajo colaborativo y eventuales encuentros presenciales.

El aporte empírico brindado por directivos, docentes y alumnos de dichas instituciones, conjuntamente con el análisis de aportes teóricos sobre la temática, posibilitó describir el alcance, uso y aplicación de este recurso educativo que centra a las TIC como eje y a la virtualidad como denominador común en el ámbito educativo superior universitario latinoamericano.

### PALABRAS CLAVE:

Videoconferencia, Recursos Didácticos, Educación Superior, Virtual.

**VIDEOCONFERENCE AS A TEACHING RESOURCE IN THE LATIN AMERICAN EDUCATIONAL CONTEXT  
CONCEPT AND USE IN THE UNIVERSITY LEVEL  
IN THE PRE-PANDEMIC STAGE**

### ABSTRACT:

This research is based on the study of the effect, use and application of Videoconference as a teaching resource in the Latin American universities' higher education, in the prepandemic stage COVID-19 taking as a case study the National University of Cordoba and the Universidad Empresarial Siglo XXI Argentina, where in recent years a Videoconference system was implemented, from which through a combination of virtual resource utilization, collaborative work and face to face meetings.



The empirical contribution provided by principals, teachers and students of these institutions, together with the analysis of theoretical contributions on the subject describe the reach, use and application of this educational resource that focuses on ICT as a virtual axis and the common denominator in the Latin American higher education sphere.

#### **KEYWORDS:**

Videoconference, Learning Resources, Higher Education, Virtual.

#### **A VIDEOCONFERÊNCIA COMO RECURSO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA PARA A EDUCAÇÃO CONCEITUAÇÃO E USO NO CAMPO UNIVERSITÁRIO SUPERIOR NA FASE PRÉ-PANDEMIA**

#### **RESUMO:**

Esta pesquisa é baseada no estudo da incidência, uso e aplicação de videoconferência como recurso didático no nível educativo superior universitário da América Latina, no estágio pré-pandêmico da COVID-19 tendo como estudo de caso a Universidad Nacional de Córdoba e a Universidad Empresarial Siglo XXI da Argentina onde, nos últimos anos, foi implementado o sistema de videoconferência, a partir do qual se realiza uma combinação de virtualidade mediante a utilização do recurso, o trabalho colaborativo e eventuais encontros presenciais.

O aporte empírico fornecido por diretores, professores e alunos dessas instituições, juntamente com a análise de contribuições teóricas sobre o assunto permitiu descrever o alcance, uso e aplicação deste recurso educacional que incide sobre as TIC como um eixo e a virtualidade como denominador comum no âmbito educativo superior universitário na América Latina.

#### **PALAVRAS-CHAVE:**

Videoconferência, Recursos de Aprendizagem, Ensino Superior, Virtual.

### **1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LA ETAPA PREPANDEMIA**

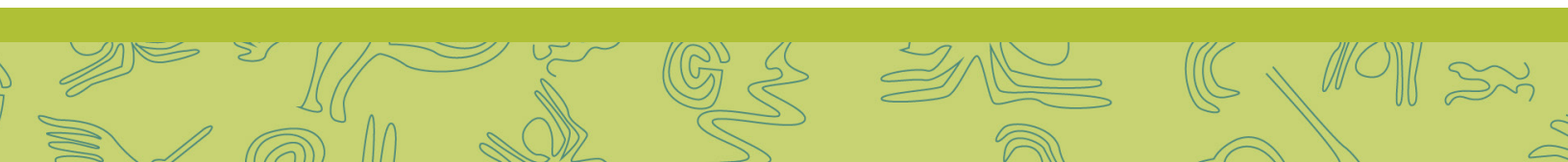
En el siglo XXI, los cambios producidos por la globalización, y principalmente por el auge y la expansión de las tecnologías digitales, han potenciado sus efectos en todos los ámbitos para que se re-adequen diferentes procesos y dinámicas que encaren nuevos desafíos y estrategias.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y más aún, en el marco de la pandemia de COVID-19, con su uso masivo y súbito para remediar las instancias de presencialidad y evitar así contagios y la diseminación del virus, han modificado la forma de cómo nos comunicamos dentro de disímiles esferas, incluyendo a la educación, donde la temporalidad y la geolocalización se tornan determinantes para tener en cuenta de qué forma accedemos a los procesos de comunicación e información.

Hoy por hoy, dentro de los procesos comunicativos que se establecen existen dos variables esenciales a tener en cuenta tales como la localización y el tiempo.

Considerando lo anteriormente mencionado es posible decir que la variable de localización ha dejado de tener relevancia, ya que actualmente no es de importancia dónde está ubicado el individuo debido a que al estar conectado a Internet da lo mismo estar en cualquier parte del mundo donde se cuente con este servicio; por lo cual pasó a ser el plano virtual el nuevo escenario en donde se establecen las comunicaciones, vínculos y nuevos procesos de relacionamiento social.

En el caso de la variable tiempo, esta determina el tipo de comunicación que estamos estableciendo



ya que, si nos contactamos en forma simultánea, estamos ante una comunicación de tipo sincrónica, es decir, mismo tiempo y lugar, aspecto según el cual la *virtualidad* pasa a ser el escenario donde se establece la comunicación, ejemplo: videoconferencia, chat; mientras que cuando el tiempo de contacto difiere, se está ante un tipo de comunicación asincrónica, ejemplo: foro, *mail*, etc.

También hay factores que intervienen como la rapidez de acciones y reacciones con las que esta nueva sociedad convive; la que, en pos de aprovechar al máximo el factor tiempo, hace promover la interacción humana de sincronía, en vistas y más allá del espacio real, para empezar a convivir dentro del espacio del campo de la virtualidad.

En este contexto el actor central pasa a ser la Internet, creación fundamental que se considera como el medio que posibilita la existencia de la virtualidad, donde es posible hacer uso de las redes de comunicación y así poder crear nuevos canales de información, todos ellos con un lenguaje propio y con características de comunicación y contenido diferentes, y todo esto en función de las diferentes alternativas que ofrecen las nuevas herramientas digitales que se suman a cualquiera de los medios tradicionales. Los cambios producidos en el modo de representar y de distribuir la información han modificado las barreras del tiempo y del espacio y han construido un nuevo plano virtual en el cual se complementan las tradicionales formas de socializar y encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva podemos decir que, principalmente en el ámbito educativo universitario y en el de nivel superior, se están generando, y más aun con la necesidad de dar clases virtuales con la pandemia, formas innovadoras de acceso a la información mediante herramientas digitales de comunicación, las cuales crean nuevos formatos de capacitación y formación que derivan en un objetivo principal,

el de indagar sobre el uso de las TIC con la visión de readecuar las currículas, contenidos, recursos didácticos y pedagógicos para estar a la altura de la circunstancia y comenzar a generar espacios educativos al alcance de todos aquellos que, por diferentes motivos, no puedan asistir a un establecimiento educativo y que, de esta forma, les sea posible acceder a una formación o capacitación y generar así espacios alternativos cada vez más democráticos e inclusivos.

Reflexionando sobre las necesidades de los nuevos entornos en donde se promueve la utilización diferentes recursos digitales y tipos de canales de comunicación es que se comienza a generar la necesidad de encontrar alternativas en los formatos de enseñar y de aprender. En virtud de lo anteriormente expuesto, podemos decir que los escenarios educativos se han transformado y que, como consecuencia de esto, se comienzan a replantear la utilidad, aplicación, funcionalidad y usos del recurso de la *videoconferencia*, debido a que en Argentina se empezó a utilizar en el ámbito educativo superior universitario, tanto estatal como privado, ya a fines de la década del 90, lo que dio impulso a la implementación y desarrollo de recursos digitales cada vez más innovadores para esos y estos años.

A este recurso de comunicación digital, al que se identifica con la televisión educativa, se le pueden encontrar innumerables aplicaciones tanto en el campo de la educación como dentro del ámbito empresarial, debido a sus potencialidades y a la forma en la que la sociedad se ve afectada por los cambios que propician los avances de las Tecnologías de la Comunicación y la Información.

Desde la perspectiva planteada en el presente artículo se pretende ahondar no solo en la conceptualización vinculada con los aspectos técnicos relacionados a la implementación y uso de la videoconferencia en el escenario educativo superior universitario, sino en analizar cómo, desde las diferentes instituciones de nivel superior, es posible apropiarse del recurso para diseñar un nuevo escenario educativo, todo



ello en un escenario previo a la pandemia del COVID-19, donde fue posible comenzar a analizar los beneficios y las incompatibilidades que trae aparejados el uso de este recurso didáctico, como así también identificar cuáles son las competencias que se comienzan a demandar a docentes y estudiantes para poder generar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

Por todo ello, este trabajo llevado a cabo en años previos a la pandemia busca contribuir un aporte en la construcción del conocimiento en las ciencias sociales y las humanidades a partir de líneas de investigación centradas en el estudio de las buenas prácticas educativas que se focalicen, con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que posibiliten, así, sociabilizar la aplicación de estos recursos digitales en el contexto latinoamericano.

Este proceso de mundialización, o globalización, fue impulsado con la aparición de Internet, la cual fue modificando la forma en la que nos comunicamos y relacionamos hasta llegar a la actualidad, donde nos encontramos en un mundo en el cual personas de distintos países comparten espacios y en donde es posible acceder a costumbres, formas de vestir, códigos propios del medio, música y cultura de las más diversas comunidades que habitan el planeta. Así también, hay una dimensión fascinante en la propagación rápida de los medios de transmisión instantánea de mensajes e imágenes (Auge, M. 2006). Estamos siendo partícipes de la construcción de una nueva historia, en donde todos y cada uno de nosotros contribuimos a la arquitectura de una nueva sociedad, influenciados por los nuevos medios de comunicación y por los tradicionales, que han sido afectados por la aparición de Internet y las TIC.

Dentro de este contexto, y sumado al impacto que las TIC generaron para nuestra sociedad, se observa que la videoconferencia ha adquirido mayor relevancia debido a que la tecnología fue avanzando en las formas de comunicación, lo que

llevó su protagonismo al hecho de que en pocos años pasó de ser un prototipo de comunicación a ser un medio de comunicación y también una herramienta para acceder al conocimiento.

Márquez, A. L. (2001) define a la videoconferencia interactiva como “un medio que permite intercambiar audio y video entre dos o más sitios de manera simultánea”. Este intercambio se realiza por medio de un equipo especializado que se encuentra ubicado en los sitios que establecen la comunicación.

A su vez, Cabero, J. (2003) la define como: el conjunto de *hardware* y *software* que permite la conexión simultánea en tiempo real, con imagen y sonido, que hace relacionarse e intercambiar información en forma interactiva a personas que se encuentran geográficamente distantes como si estuvieran en un mismo lugar de reunión.

Podemos decir entonces que la videoconferencia es un sistema de comunicación que nos permite crear espacios virtuales interactivos donde es posible establecer una comunicación con una o varias personas, las cuales probablemente se encuentren en zonas geográficas alejadas. Para lograr este propósito esta se vale de *software* y de *hardware* específicos y de una conexión a Internet que permite al sistema transmitir la señal digitalizada. (Tenaglia, P.; Dallera, M. 2014, p.5)

Este trabajo, que como anteriormente se describió fue llevado a cabo en etapa de prepandemia, focaliza la atención en el ámbito educativo; y, dentro de él, se toma como modelo el nivel superior universitario, ya que una de sus particularidades es que en este estamento de la educación formal es en donde se han desarrollado más propuestas académicas que incluyeron el uso y la aplicación de este nuevo recurso didáctico que tiene como característica principal “lo virtual”. Es importante aclarar que en otros niveles (inicial, primario y secundario) su uso era más escaso y la influencia de las TIC era más controlada, ya que el alumno debe contar en esos casos con la presencia física y la ayuda del docente.



La investigación se enmarca en dos instituciones: una dependencia de gestión estatal, la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud (ámbito público) de la Facultad de Ciencias Médicas, perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC); y otra de gestión privada, la Universidad Empresarial Siglo XXI (ámbito privado). A partir de un análisis concreto de los actores que trabajan con este recurso, se busca una aproximación dirigida a encontrar diferencias y similitudes en el uso y aplicación de dicho recurso didáctico a partir de su conceptualización en la oferta académica que brindan.

*La videoconferencia, como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, busca ser el vector entre dos maneras de educar: la tradicional, sin ninguna mediación tecnológica; y la de la era de las TIC, en un contexto digital cada vez más globalizado, con la virtualidad y la transfiguración del espacio como centro, pero con la característica de la sincronía (el cara a cara) en tiempo real.* (Tenaglia, P.; Dallera, M. 2014, p. 6)

Siguiendo a Márquez (2010), un recurso didáctico es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Asimismo, Grisolia (s/f) los define como todos aquellos medios utilizados por el docente para apoyar, complementar, acompañar o evaluar el proceso educativo que dirige u orienta. Los recursos didácticos abarcan una amplísima variedad de técnicas, estrategias, instrumentos, materiales, etc., que van desde la pizarra y el marcador hasta los videos y el uso de Internet.

En la actualidad de esos años (2013), comienza a ser cada vez más habitual hablar sobre *videoconferencia*, esto es consecuencia de que el recurso cada vez está más naturalizado debido al avance tecnológico y al acceso a dispositivos que ahora son más funcionales, y que causaron un gran impacto en nuestra sociedad, como así también en las investigaciones producidas en

torno a la temática. Podemos decir que la mirada y el enfoque de la investigación no estuvieron puestos en discutir su conceptualización, sino más bien en los aspectos técnicos de su uso e implementación.

Entre los trabajos y publicaciones que se pudieron citar en aquellos años en los que se realizó la investigación existen innumerables antecedentes sobre el uso de la videoconferencia como recurso didáctico en el contexto latinoamericano, pero ninguno se centra en discutir su conceptualización.

*En este sentido la videoconferencia ofrece una alternativa viable de comunicación a distancia con sistemas que permiten transferir y recibir información audiovisual entre dos o más puntos de contacto. El sistema de videoconferencia en la UNED se implementa en los centros universitarios en el año 2000. Plenamente, su desarrollo se consigue en el transcurso del año 2001; y a la fecha, año 2014, se tiene un sistema afianzado, organizado y bien planificado con alrededor de 2000 actividades realizadas, con resultados muy satisfactorios.* (Tenaglia, P.; Dallera, M. 2014 p. 8)

En Colombia Zapata Donna (2002) fue artífice de un documento clave para el debate del uso de la videoconferencia en América Latina, en sus inicios, en él se abordan tres grandes temas.

El primer caso hace referencia a las redes universitarias de alta velocidad para la investigación y la educación, de las que se dispone actualmente en el mundo. Teniendo en cuenta que Internet se ha convertido hoy una de las grandes esperanzas para generar procesos que tiendan a optimizar la calidad de la educación y avanzar en la investigación, diremos que, debido a limitaciones técnicas en el acceso de la información, antes no era posible satisfacer las necesidades y expectativas de muchos usuarios en la comunidad educativa y de 10 ICFES académicos que quisieran utilizar aplicaciones multimediales en tiempo real, transmitir más



ágilmente imágenes en alta resolución o usar fácilmente un sistema de videoconferencia. Por esta razón, a mediados de la década de los 90 se empezaron a desarrollar diferentes proyectos orientados a la creación de redes académicas de alta velocidad. En Estados Unidos se creó Internet2, una red de alta velocidad que a su vez desarrolló los proyectos AMPATH y ABILENE; en Canadá se creó la CA\*net3; en Europa la GÉAN; en Asia-Pacífico la APAN; en Chile la REUNA; en México la CUDI; en Argentina la RETINA y en Brasil la RNP.

El segundo tema consistió en la reseña de algunas experiencias internacionales de universidades virtuales, como la Universidad Oberta de Cataluña (UOC) en España, la Universidad Virtual y la Universidad Virtual Empresarial del Instituto Tecnológico de Monterrey en México, la Universidad Virtual de Quilmes en Argentina, y de diecinueve experiencias educativas de universidades colombianas apoyadas en Internet que buscaron un modelo de universidad virtual para mejorar la calidad de la educación y/o ampliar su cobertura.

El tercer tema lo componen algunas consideraciones relacionadas con la apertura de un programa virtual en una universidad, las cuales incluyen aspectos como el diseño de materiales, la creación de entornos de aprendizaje en la Red, la formación de usuarios, el rol de los docentes y los alumnos, el análisis de la infraestructura, la organización administrativa, y el análisis de plataformas comerciales para montar los cursos. Resulta notable la tendencia a adquirir plataformas comerciales ampliamente conocidas o utilizadas por universidades con reconocimiento en el medio tales como LearningSpace, Blackboard, o WebCT, las cuales deben ser cuidadosamente evaluadas en cuanto a requerimientos técnicos, de seguridad y acceso, de manejo de recursos audiovisuales y de posibilidades de comunicación e interacción.

En Argentina Díaz, Javier; Molinari, Lia y Raimundo, Marcelo (2006) combinan la tan

mentada brecha digital (<http://www.digitaldivide.org/>), promocionada por Al Gore a mediados de los 90, con la idea de valores cambiantes de la sociedad.

*La Facultad de Informática de la UNLP tiene varias líneas de trabajo con la sociedad, como por ejemplo proyectos en derechos humanos, software libre (Huayra 2.0 lanzado en 2014), escuelas y accesibilidad, entre otros. Desde hace unos años, atendiendo a cuestiones de la inserción regional y local de las tecnologías informáticas, creó el Observatorio TIC, que ha realizado varios estudios en distintas áreas. En el 2006, surgió el interés de ver cómo la propia UNLP había incorporado a las TIC en su actividad, por ello, con el objetivo de conocer para mejorar y establecer políticas activas de intervención, se buscó construir un mapa del estado de situación actual del uso de TIC en las distintas actividades académicas, el que continúa hasta la fecha. (Tenaglia, P.; Dallera, M. 2014 p. 10)*

Por todo lo expuesto se aprecia que ya en esos años, 2013 y 2014, en diferentes universidades y organismos se venía trabajando en investigaciones y publicaciones que ponían en discusión la utilidad y los beneficios de la tele-enseñanza y la videoconferencia en América Latina. Podemos aseverar entonces que con este trabajo se aportó una indagación sobre la conceptualización en función del uso que las instituciones dan al recurso, aspecto que no había sido trabajado aún.

## 2. METODOLOGÍA

La investigación fue de corte descriptivo y para ella se tomaron como unidades de estudio dos instituciones educativas de nivel superior universitario de la ciudad de Córdoba: la Secretaría de Graduados de la Facultad en Ciencias Médicas (lo público) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC); y la Universidad Empresarial Siglo XXI (lo privado). Ambos casos fueron referentes en la utilización de la videoconferencia como recurso didáctico para el dictado de su oferta académica,



tanto en carreras como en capacitaciones con docentes especializados en temáticas específicas.

El trabajo de investigación se realizó en el año 2013, en dicho período se efectuó el estudio de campo donde se realizó la recolección de datos a partir de las técnicas de investigación seleccionadas.

Con el propósito de conocer y comprender el alcance y los modos de uso y recursos didácticos utilizados en las sesiones de videoconferencia dentro del ámbito educativo superior universitario de la ciudad de Córdoba, como así también con el de analizar cuál es la concepción a partir de la conceptualización interna de las organizaciones relevadas sobre el uso de la videoconferencia, se llevó a cabo una investigación *cualitativa*, con un importante soporte cuantitativo en una de las técnicas utilizadas, para así poder disipar el problema planteado.

Obedeciendo a su origen, la información se clasificó en primaria y secundaria: la primaria fue aquella que se obtuvo directamente mediante cuestionarios, cédulas de entrevista, guías de investigación, observación ordinaria y participante, etc. La segunda se refiere a la que se extrajo de fuentes documentales (censos, estadísticas) empleando fichas de trabajo, o mediante cuadros estadísticos. La información secundaria, según el caso, pudo complementar a la primaria o, al menos, servir de base para efectuar el análisis del problema.

Siguiendo el planteo de Rojas Soriano (1991) las técnicas de recolección de datos en esta investigación fueron: documentación o análisis de contenido, entrevista y encuesta.

También se realizó una *recopilación bibliográfica* de aspectos generales atinentes al Sistema Educativo Superior Universitario en Argentina, lo que también se encuentra en el marco teórico y conceptual del trabajo que se resume en esta publicación.

En relación a las entrevistas, las unidades de análisis fueron diez referentes y actores institucionales de carácter relevante en materia de funciones desempeñadas en ambas organizaciones en la temática bajo estudio. Su modalidad fue *semiestructurada* y el instrumento que se utilizó fue un cuestionario con 46 preguntas y estructurado en 4 bloques.

El formato utilizado para realizar la *entrevista* fue *semiestructurado*, ya que se prestableció con anterioridad el cuestionario realizado a cada uno de los actores involucrados en el presente estudio, se respetó en todos los casos el mismo orden de preguntas realizadas y estas fueron formuladas con los mismos términos a cada una de las personas entrevistadas, se dejó a estos actores expresarse libremente en cuestiones de tiempo y de temáticas involucradas en el desarrollo de las respuestas. El instrumento que se utilizó como soporte para la entrevista fue un cuestionario.

En lo que respecta a la encuesta, el objetivo fue conocer la visión de los alumnos en función del uso y alcance de la videoconferencia en las organizaciones en las que efectuaban sus estudios o capacitaciones, para ello se diseñaron encuestas con variables específicas, en las cuales se pretendía hacer hincapié en la investigación realizada.

El estudio fue exploratorio y su universo quedó constituido por alumnos o asistentes a sesiones de *videoconferencia* de ambas instituciones, siendo todas personas mayores de 18 años de ambos sexos que participaron en las sesiones durante 2011.

La muestra recabada fue *no probabilística* y su criterio de selección se estableció debido a que se consideró representativo al público estudiantil o participante de las sesiones de ambas organizaciones.

El total muestral quedó conformado por 100 encuestados, de los cuales 50 pertenecían a



la Universidad Empresarial Siglo XXI y 50 a la Secretaría de Graduados de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

El instrumento que se utilizó para relevar los datos fue un cuestionario constituido por 46 preguntas que fue enviado a cada uno de los encuestado mediante un formulario confeccionado en la plataforma Google Drive, lo que permitió realizar el envío de la encuesta mediante *mail* e ir realizando un seguimiento *on-line* de los resultados obtenidos en la base de datos resultante, pudiéndose así realizar un análisis de la información recabada.

Para la problematización que se propone en el presente artículo se ha considerado el resultante del análisis de dos preguntas extraídas de la entrevista y tres de las encuestas, puesto que se considera que las mismas hacen hincapié en la conceptualización del recurso, como así también en las ventajas y desventajas en su uso en las instituciones bajo estudio.

### 3. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

#### 3.1 ENTREVISTAS

El estudio resultante de las entrevistas realizadas a encargados de áreas, técnicos y docentes se centró sobre la conceptualización que ellos tienen sobre el recurso las instituciones bajo estudio, para lo cual se establecieron pautas para definir la concepción de la videoconferencia dentro de las diferentes propuestas académicas.

##### 3.1.1 PROGRAMA O PROYECTO AL CUAL PERTENECE EL SISTEMA DE IMPLEMENTACIÓN.

Es posible observar que ambas instituciones tienen una visión muy diferente sobre la *videoconferencia*, esto se evidencia a partir de que en cada uno de los casos bajo estudio definen su propia conceptualización, lo cual tiene como finalidad especificar cómo será utilizado el recurso a partir de la concepción en la cual se

basan, respectivamente. En el caso del ámbito público la utilización de la *videoconferencia* nace del Programa Nacional de Telemedicina, donde en un principio se participó activamente y poco a poco comenzó a decaer su uso, por lo que quedó como una alternativa para realizar defensa de tesis para los estudiantes que lo requirieran. Se manifestó el interés en retomar el uso del recurso a partir de su integración a la Red de Telesalud de las Américas.

En el caso del ámbito privado tuvo como objetivo la creación de una nueva modalidad educativa, lo que implicó la necesidad de crear una plataforma virtual con los recursos necesarios para soportar dicho proyecto, la plataforma fue desarrollada en forma conjunta con la Red Ilumino, dicha red tiene la finalidad de aplicar estrategias de acceso, calidad y asequibilidad, buscando direccionar a una educación superior de calidad para toda América Latina.

##### 3.1.2 ¿CÓMO SE DEFINE A LA VIDEOCONFERENCIA SEGÚN LA PERSPECTIVA DE CADA INSTITUCIÓN?

En el caso del (ámbito público) se la concibe como un canal de comunicación mediante el cual se brinda la oportunidad de acceso, ya sea que el experto se encuentre radicado en otra parte del mundo o bien que los estudiantes se encuentren en zonas alejadas del centro de capacitación, lo que permite de esta forma contar con la oportunidad de realizar capacitaciones a las que de otra forma no sería posible acceder.

La *videoconferencia* es considerada como un instrumento que otorga un plus que lo diferencia, ya que ofrece y acerca oportunidades pedagógicas, lo cual implica una mirada totalmente diferente a la del ámbito privado, ya que este la considera como parte de una nueva modalidad de dictado de clases. Vale aclarar que, en un principio, se pretendía realizar el dictado de las clases en vivo y en directo pero que por, inconvenientes vinculados a la parte técnica, se decidió dejar de realizarlo, por lo que pasó a denominarse *Teleclase*, estas eran grabadas

con anterioridad por los diferentes docentes que dictaban los espacios curriculares y podían ser de tanto de carácter teórico como práctico.

En el caso de la *Teleclase* práctica se presenta un problema que permite integrar y aplicar los conocimientos de cada uno de los módulos de una materia; y en el caso de la *Teleclase teórica*, un abordaje teórico de los principales conceptos clave de cada módulo que compone una materia. Ambas se graban en el estudio de la universidad. La *Teleclase práctica* se emite en los centros distribuidos en el país para los alumnos que, por su modalidad, asisten allí; y las *Teleclases teóricas* están publicadas en la plataforma Epic Sam.

### 3.2 ENCUESTAS

El siguiente análisis surge de las encuestas realizadas a estudiantes, mediante las cuales se pretendió tanto dilucidar cuál es su percepción sobre la videoconferencia como también indagar sobre aquellos aspectos positivos y negativos en la implementación del recurso como herramienta de comunicación digital en esta etapa prepandemia del año 2013.

#### 3.2.1 ¿CÓMO CONCEPTUALIZARÍA USTED AL USO DE LAS VIDEOCONFERENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO SUPERIOR UNIVERSITARIO?

En la búsqueda de querer saber cuál es la visión del estudiantado sobre la *videoconferencia*, comenzamos a indagar sobre la su conceptualización tanto en el ámbito público como en el ámbito privado, en ambos casos las respuestas más representativas fueron: medio de comunicación útil, recurso didáctico de utilidad y práctico en educación, tecnología versátil, elemento tecnológico que posibilita el aprendizaje, formato válido para la enseñanza, medio que permite desarrollar una modalidad de estudio adaptada la sociedad de hoy, formación sin fronteras.

La videoconferencia está vista con una estrecha

vinculación con la tecnología, y no es casual que se la identifique con el término “formación sin fronteras”, esto se debe a su estructura técnica, la cual se vale del plano de la virtualidad para construir su espacio de acción, donde es posible acceder a la creación de un nuevo espacio de enseñanza-aprendizaje.

#### 3.2.2 ¿CUÁLES CREE QUE SON LAS VENTAJAS DE LA VIDEOCONFERENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO SUPERIOR?

En el caso del ámbito público se persigue el objetivo, desde la institución, de dar un plus pedagógico mediante la utilización del recurso, como así también destaca su potencialidad para que sea posible tomar una clase con un experto, lo que de otra forma sería prácticamente imposible. Para el caso del ámbito privado, este se posiciona desde la perspectiva de poder lograr un trabajo colaborativo que sienta las bases para la creación de una nueva modalidad de estudio que se adapte a las necesidades de una sociedad que demanda formas diferentes de aprender y de enseñar.

#### 3.2.3 ¿CUÁLES CREE QUE SON LAS DESVENTAJAS DE LA VIDEOCONFERENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO SUPERIOR?

Desde el ámbito público y el ámbito privado, en ambos casos coincide el alumnado en que los principales obstáculos en el uso de la *videoconferencia* radican en: dificultades técnicas de conexión o de conectividad, la no interacción física y la falta de capacitación en las tecnologías de la información y la comunicación.

Es pertinente destacar la necesidad de fortalecer en el alumnado el acceso al desarrollo de competencias vinculadas al manejo de herramientas informáticas, ya que en muchos casos no se cuenta con un conocimiento adecuado a las demandas de los nuevos escenarios educativos.



#### 4. CONCLUSIONES

Después de este breve recorrido por algunos tópicos de interés de la investigación llevada cabo en 2013, en el cual se intentó aportar a la problematización y al debate en torno al uso de la tecnología en los años prepandemia en el ámbito público y en el ámbito privado, el presente estudio tuvo como objetivo primordial indagar sobre la incidencia real de la *videoconferencia* a partir de su conceptualización, lo que nos posiciona desde la perspectiva de su utilización como recurso didáctico y de la del análisis sobre cuáles serían los beneficios que traen aparejados sus usos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se contemplan los diferentes ámbitos educativos universitarios incluidos en la presente investigación.

Desde la perspectiva de la relación existente entre la concepción y la conceptualización del recurso de la *videoconferencia*, se concluye que la postura adoptada por cada una de las instituciones difiere en la forma de implementación del recurso ya que, al momento de decidir cómo hacer usos del medio, la visión es completamente distinta. Mientras que desde el ámbito público es considerada como un canal de comunicación y una forma de acceder a un profesional experto en una temática, “el recurso tiene mayor impacto cuando es aplicado a modo de un plus”, a partir de lo cual se obtiene una nueva oportunidad pedagógica. En el caso del ámbito privado, se conceptualiza el recurso como una modalidad de dictado de clases, la que inicialmente era utilizada en vivo y directo pero que, debido a problemáticas de implementación, se decide migrar a las *teleclases*, las cuales son grabadas y pueden ser tanto teóricas como prácticas.

Con respecto a si el uso o aplicación de la *videoconferencia* tiene proyección a lo largo del tiempo en el ámbito educativo, se concluye que, tanto en caso del ámbito público como del ámbito privado, se tiene una visión muy objetiva, ya que se avizora una proyección sobre el uso de este recurso en el futuro. Ambas

instituciones consideran a la herramienta como un instrumento que tiene un futuro productivo en su implementación, tanto en el ámbito educativo público como en el privado, en cuanto a la búsqueda de enriquecer el proceso de aprendizaje. Particularmente en el ámbito privado, se hace referencia a su creciente uso dentro de la modalidad a distancia, ya que el recurso resultó ser un elemento inspirador de una modalidad de dictado de clases. Es importante mencionar que en su mayoría los encuestados tienen una visión sobre la *videoconferencia* que le sitúa como uno de los recursos didácticos y pedagógicos de mayor proyección en un futuro cercano, como así también vale destacar que se manifiesta una marcada tendencia en el uso del celular como dispositivo tecnológico, tanto para el acceso a materiales educativos como para conectarse a una sesión de clase virtual. Fue muy interesante poder apreciar este resultado en un periodo previo a la pandemia en el que ya se avizoraba que su uso y apropiación se iban a masificar en un futuro próximo.

Con respecto a las ventajas y desventajas de la *videoconferencia* dentro del ámbito educativo, y en virtud de los resultados obtenidos y analizados de las encuestas a los estudiantes o asistentes de las dos instituciones, es posible entrever la marcada tendencia efectiva en su uso.

Es posible afirmar que en el ámbito público los estudiantes perciben a la *videoconferencia* de forma muy similar a como lo hace la institución, asignándole un plus pedagógico al utilizar este recurso y otorgándole la posibilidad de acceder a clases con expertos, a lo que de otra forma sería poco probable poder asistir, ya sea por cuestiones de tiempo o bien de distancias. Tampoco se deja de lado el dinamismo que otorga el recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el caso del ámbito privado, y en relación a las ventajas de la utilización del recurso, los estudiantes aseveran que el poder estudiar desde su domicilio o trabajo particular permite hacer uso de las posibilidades de comunicación tanto



sincrónicas como asincrónicas mediante foros de debate, la interacción con especialistas de diferentes lugares, la posibilidad de repetición de clase, el acortar distancias geográficas, la funcionalidad de esta herramienta excelente para el debate y la discusión, y el trabajo en grupo y colaborativo.

Las ventajas anteriormente mencionadas marcan una nueva tendencia de las necesidades de una sociedad que va modificando su forma de vida y que, en consecuencia, es necesario ir acompañando con diferentes opciones de capacitación y formación que puedan dar respuesta a esta nueva configuración de sociedad. Sin dejar de lado la importancia de entender el aprendizaje desde una perspectiva colaborativa en donde el aprender radique también en el compartir y en el trabajo con el otro, el aprendizaje se construye no solamente con textos y materiales, sino, además, con vivencias y prácticas.

En cuanto a las desventajas del uso del recurso se concluye que, tanto en el ámbito público como en el ámbito privado, el alumnado expresó los inconvenientes relacionados a cuestiones técnicas y de conectividad, las cuales están vinculadas con un proceso de modernización y avance tecnológico que avanza cada día más; por otra parte, es necesario hacer hincapié en el desarrollo de competencias en el manejo de herramientas digitales, ya que los estudiantes tienen conocimiento en muchos de los casos muy escaso o superficial y esto impide poder lograr un compromiso más estrecho a la hora de realizar un proceso de aprendizaje dentro de este tipo de espacios.

Para concluir, y a partir de todo lo problematizado en este recorte de la investigación llevada a cabo en 2013, se infiere que la conceptualización del recurso es un aspecto ligado al uso y aplicación

que se le da en cada organización que la implementa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando las ventajas que trae aparejadas la implementación de la *videoconferencia* dentro de los ámbitos educativos superiores universitarios, tanto públicos como privados, y tomando el caso de estudio de la ciudad de Córdoba, es posible comenzar a pensar en una educación más democrática e igualitaria, donde los límites se desdibujen y donde las posibilidades de acceso a la formación de todas y todos se conviertan día a día en una realidad que trascienda fronteras; así toman cada vez más fuerza la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información, las cuales son la bases de este proceso que estamos viviendo y que, con lo que trajo la pandemia, quedó por demás demostrado

Por todo lo anteriormente analizado, y por los aportes empíricos brindados en la presente investigación llevada a cabo en el año 2013, se infiere la relevancia que va ganando día a día la *videoconferencia* como instrumento que brinda el medio para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la posibilidad de implementar estrategias didácticas y pedagógicas, lo cual brinda un plus a la formación profesional y se considera un comienzo en un nuevo plano, el de la virtualidad, que tan necesario fue en las etapas de cuarentena, aislamiento y distanciamiento social.

Finalmente, haremos mención de las palabras de Anant Agarwal “Creo que podemos trabajar con mil millones de personas en todo el mundo y cambiar la esencia de la educación, ya que realmente no ha cambiado en 1.000 años”; pero que, con lo ocurrido en 2020 y 2021 con la pandemia, el aislamiento y esta nueva normalidad nos hacen pensar que ya cambió...



## BREVE REFERENCIA CURRICULAR

### Mgtr. Mariana Dallera

Referente Tecnológico y Miembro del Programa Informática Educativa de la Universidad Provincial de Córdoba. Jefa del Área de Educación a Distancia, Instituto CEICOS. Vicedirectora y Responsable a cargo de Tecnicaturas Universitarias ESAA Lino E. Spilimbergo (FAD/ UPC). Es Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnología. Centro de Estudios Avanzados - UNC. Técnica Superior en Programación. UTN Regional Córdoba. Realizó el Postítulo de Formación Pedagógica para Profesionales. Universidad Católica de Córdoba. Es Dibujante Publicitaria y Perito en Fotografía egresada de la Esc. de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo. Actualmente cursa el Profesorado de Educación Secundaria en Informática. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (Córdoba).

Docente a cargo de las cátedras de Diseño Asistido por Computadora I y II en la Tecnicatura Superior en Diseño Gráfico y Publicitario, y Encargada de implementación de plataforma E-learnig en la Esc. de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo. Docente de la cátedra Lenguajes Digitales de la Licenciatura en Diseño (2013). Universidad Provincial de Córdoba. Facilitadora de aula virtual del curso “Ceremonial y Marketing en la Organización de Eventos” dictado por la secretaría de extensión de la UNC.

### Esp. Pablo Rubén Tenaglia

Docente regular por concurso en la FCC-UNC. Director adjunto de la Red Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia (COMEDHI). Becario de finalización de doctorado CONICET (2014-2015). Becario con estancia de investigación en Roma, Italia en el marco de un convenio de cooperación internacional con subsidio de CNR Italia y CONICET de Argentina (2012). Ocupó varios cargos de gestión en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en Argentina. Ha publicado varios libros como también capítulos y artículos en revistas académicas internacionales en ciencias sociales y humanidades. Evaluador de artículos en revistas académicas indexadas de Latinoamérica y España e integrante de comisiones evaluadoras de proyectos y propuestas de investigación en varias convocatorias en diferentes instituciones académicas y entes gubernamentales. Asesor en temáticas relacionadas a trabajo interinstitucional e interdisciplinario en Comunicación, Educación e Historia. Doctorando en Estudios Sociales de América Latina. Especialista en Educación y TIC. Licenciado y Técnico en Comunicación Social. Formación en pedagogía, didáctica y gestión directiva en instituciones educativas



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



**CITAS:**

- Auge, M. (2006) Globalización, mediatización, urbanización. Programa de Magister en Etnopsicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. p.7
- Marquès, P. (2010, 3 de agosto). Los medios didácticos y los recursos educativos. Los medios didácticos. Recuperado <http://goo.gl/CMGqjq>
- Cabero Almeida, J. (2000) La Videoconferencia, Aplicada a los ámbitos educativos y empresariales, Editorial Mad. p. 25
- Tenaglia P., Dallera M. (2014), La Videoconferencia como recurso didáctico TIC. Problematicación y debate desde las Ciencias Sociales, Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Educación, OEI, Buenos Aires, Argentina. Recuperado <http://www.oei.es/historico/congreso2014/01memorias2014.php>
- Grisolia s/f citado por Cabero Almeida, J. (2000) La Videoconferencia, Aplicada a los ámbitos educativos y empresariales, Editorial Mad.
- Bañuelos Márquez, A M. (1998) “El uso de la Videoconferencia interactiva en la formación docente a distancia: actitudes y creencias”. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Centro Universitario de San Carlos (2005) “LA VIDEOCONFERENCIA EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS DE LA UNED-COSTA RICA”. (Tecnologías y servicios para la EAD. Medios y recursos electrónicos para la educación y la capacitación Mauricio Estrada Ugalde). Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- Jiménez Haro, G. y González Solís, A. (2004) “Uso la Videoconferencia interactiva en los programas educativos universitarios” (El caso del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, México). Centro Universitario del Sur. Universidad de Guadalajara. México.
- Díaz, J; Molinari, L. y Raimundo, M. (2006) “Uso y Políticas de TIC en la Educación Superior de Argentina: El caso de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)”. Observatorio TIC, Universidad Nacional de La Plata.
- Rojas Soriano, R. (1991), Métodos para la investigación Social, una proposición dialéctica, Editorial Plaza y Valdéz, México.
- Zapata, D. (2002) “CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR” Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Secretaría General Procesos Editoriales. Bogotá.

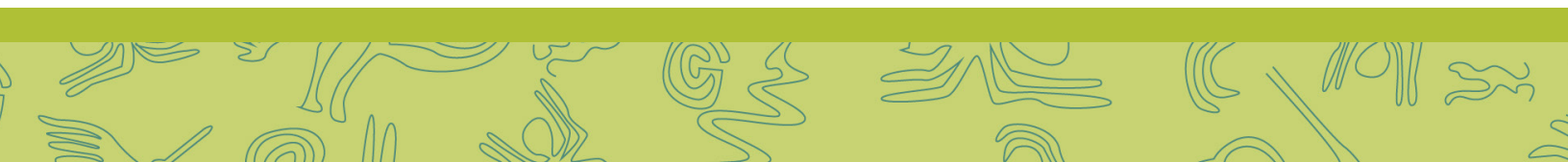
**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Albornoz, M., Particularidades de la Institución Educativa, <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/368115>, consultado
- Auge, M. (2006) Globalización, mediatización, urbanización. Programa de Magister en Etnopsicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Bañuelos, M., A M. (1998) “El uso de la Videoconferencia interactiva en la formación docente a distancia: actitudes y creencias”. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blackboard collaborate, <http://www.blackboard.com/Platforms/Collaborate/Overview.aspx>,
- Díaz, J; Molinari, L. y Raimundo, M. (2006) “Uso y Políticas de TIC en la Educación Superior de Argentina: El caso de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)”. Observatorio



TIC, Universidad Nacional de La Plata.

- FAO Oficina Regional para América Latina y el Caribe IICA, (2007) "Videoconferencia Educación para las poblaciones rurales" (Aplicación de las TIC para el acceso a una educación de calidad para la población rural) Chile UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe CEPAL.
- Cabero Almeida, J. (2000) La Videoconferencia, Aplicada a los ámbitos educativos y empresariales, Editorial Mad.
- Cabero Almenara, J., La Videoconferencia como herramienta didáctica, Universidad de Sevilla, [http://tecnologiaedu.us.es/cursos/32/html/cursos/tema14/cont\\_1.htm#](http://tecnologiaedu.us.es/cursos/32/html/cursos/tema14/cont_1.htm#)
- Cabero Almenara, J, en Blazquiez, F (cood). "La Videoconferencia. Su utilización didáctica". Las nuevas tecnologías en los centros educativos. Mérida. España. 2003
- Centro Universitario de San Carlos (2005) "LA VIDEOCONFERENCIA EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS DE LA UNED-COSTA RICA". (Tecnologías y servicios para la EAD. Medios y recursos electrónicos para la educación y la capacitación Mauricio Estrada Ugalde). Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- Chacón Medina A., La Videoconferencia: Conceptualización, elementos y usos educativos, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Grupo AREA, Universidad de Granada, 2000.
- De Benito, B. y Salinas, J. (2004) Diseño de acciones formativas soportadas en videoconferencia, en SALINAS, J., AGUADED, I. y CABERO, J. (Coords): Tecnologías para la educación, Madrid, Alianza.
- Facultad de Ciencias Médicas, [http://www.fcm.unc.edu.ar/?page\\_id=158](http://www.fcm.unc.edu.ar/?page_id=158),
- Jiménez Haro, G. y González Solís, A. (2004) "Uso la Videoconferencia interactiva en los programas educativos universitarios" (El caso del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, México). Centro Universitario del Sur. Universidad de Guadalajara. México.
- Jimmy, R. "La tecnología de la Información y Comunicación (TIC). Su uso para el fortalecimiento y el desarrollo de la Educación Virtual".2005
- Luque Ordoñez, J. "Videoconferencia (Tecnología, Sistemas y Aplicaciones)". Top Printer Plus. Madrid.2008
- Marquès, P. (3 de agosto de 2010). Los medios didácticos y los recursos educativos., de Los medios didácticos: <http://goo.gl/CMGqjq>
- Martínez Cervantes N. F., "Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como instrumento como nuevas formas organizacionales: el caso de una organización virtual de información deportiva", México, Julio 15, 2010
- Oliver, M. y Morlán, M. (2000): Proceso de automatización de un sistema de videoconferencia para la enseñanza, en PÉREZ PÉREZ, R. (coord): Redes, multimedia y diseños virtuales, Oviedo, Departamento de Didáctica de la Educación
- Pán N., La CONEAU y el sistema universitario argentino, Editorial Jorge Lafforgue, Bs. As. 2012
- Perry, G. "A modo de conclusión", en Conferencia sobre globalización, CEPAL/Banco Mundial, Santiago de Chile, marzo 2002.
- PUCE, "Relatoría del encuentro internacional de economistas sobre globalización y problemas del desarrollo", en Revista Laboratorio de Economía, No.5, Documentos Facultad de Economía, Quito, septiembre



# LA COMUNICACIÓN UNIVERSITARIA COMO PROCESO CULTURAL PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

**Oswaldo Pedro Santana Borrego.**

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

**Filiación institucional:** Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Facultad de Tecnología de la Salud y de la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría. La Habana. País. Cuba.

**Correo electrónico:** osva64@nauta.cu

**Roxana Milagros Oviedo Salazar.**

**Filiación institucional:** Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Facultad de Tecnología de la Salud. País. Cuba.

**Correo electrónico:** roxioviedo@infomed.sld.cu.

**Campos del conocimiento:** Comunicación y Educación

**Fecha de recepción:** 16 de septiembre de 2021

**Aceptación Final:** 14 de febrero de 2022

## RESUMEN:

La calidad de los contenidos que se imparten en la enseñanza superior es uno de los temas que se debate en diferentes disciplinas y entre profesionales de la educación por su impronta en la dirección del proceso de comunicación. En este contexto el trabajo tiene por objetivo analizar las perspectivas y necesidades de la comunicación y la cultura como proceso cultural que persigue la transformación social. Para tal fin, se aplicó una metodología cualitativa, en la cual primó un estudio desde el punto de vista descriptivo explicativo en el campo de las Ciencias Sociales y Pedagógicas. Como resultado del proceso investigativo, se ha podido evidenciar la necesidad de vincular las categorías de análisis con los contenidos (que han sido objeto de investigación) como modelo de constante actualización y eficacia.

## PALABRAS CLAVE:

comunicación, proceso cultural, transformación social, enseñanza superior.

## THE UNIVERSITY COMMUNICATION AS A CULTURAL PROCESS FOR SOCIAL TRANSFORMATION

### ABSTRACT:

The quality of the content given in higher education is one of the themes that is debated for different disciplines and educational professionals for its impression in the direction of the process of communication. Objective: Examining the creative paper of the communication that is generated for the pedagogues, like responsibility and commitment with their time. A qualitative methodology was applied, with a focus on descriptive and explanatory point of view about the field of Social Sciences and Pedagogics. A special attention was given to categories of analysis that link the content for the purpose of investigation as a model of continuous update and efficacy.

**KEY WORDS:**

communication, cultural process, social transformation, higher education.

## A COMUNICAÇÃO UNIVERSITÁRIA COMO PROCESSO CULTURAL DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

**RESUMO:**

A qualidade dos conteúdos ministrados no ensino superior é uma das questões debatidas nas diferentes disciplinas e entre os profissionais da educação devido ao seu cunho no direcionamento do processo de comunicação. Nesse contexto, o trabalho visa analisar as perspectivas e necessidades da comunicação e da cultura como processo cultural que busca a transformação social. Para tanto, foi aplicada uma metodologia qualitativa em que prevaleceu um estudo do ponto de vista descritivo explicativo no campo das Ciências Sociais e Pedagógicas. Como resultado do processo investigativo, foi possível demonstrar a necessidade de vincular as categorias de análise aos conteúdos (que têm sido objeto de investigação) como modelo de constante atualização e efetividade.

**PALAVRAS-CHAVE:**

comunicação, processo cultural, transformação social, ensino superior.

**INTRODUCCIÓN**

El siglo XXI, inmerso en una globalización (neoliberal) insostenible para la humanidad, pone al debate algunas perspectivas de análisis por la Nueva Universidad (NU) para fortalecer los espacios académicos de la comunicación social y pedagógica como ciencias para la transformación de realidades y dinamizar los escenarios de aprendizaje en la actualidad.

El término hace referencia para significar: “la necesidad de un cambio, de la aplicación de

nuevos y actualizados conceptos, estrategias y acciones, es decir, a un nuevo modelo de universidad” (Colectivo de autores, 2021, p.14).

En estas circunstancias, el artículo coloca la mirada oportuna sobre el contexto de actuación dentro del perfeccionamiento de la enseñanza superior. Escenario que puede constituir el punto de partida sobre el tema objeto de investigación, el cual constituye un reto para las políticas de la educación superior, en función de concebir y articular estrategias de desarrollo nacional que hagan frente a las complejas realidades que vive el mundo contemporáneo.

Sobre este asunto, Cuba promueve la visión de la Conceptualización del Modelo Económico y Social de desarrollo socialista, en el cual se discursa “a las condiciones de la etapa actual de este proceso en Cuba” (Conceptualización del Modelo, 2017, p.3).

En aras de este asunto, la producción de conocimientos significativos y conscientes que generen en sí el cambio social de esta realidad es un objetivo emergente a abordar en los programas que se imparten en las universidades en materia de comunicación. Al respecto, el papel de esta institución como matriz de la formación y del desarrollo de un sujeto competitivo en su quehacer académico demanda, en su sistemática contribución, la creación, desde el punto de vista teórico-metodológico, de nuevos aprendizajes que respondan a necesidades objetivas y que, a su vez, tengan impactos favorables para comprender el mundo actual, donde la categoría de comunicación como reguladora de la conducta y la actividad de las personas condicionadas por el hecho de su inclusión en los grupos sociales desempeña un papel importante, tanto desde el punto de vista ético-cultural como del tecnológico, en los proyectos de transformación social.

En tal sentido, el estudio merita analizar el carácter procesal e interactivo de la comunicación social como juicio formativo, participativo e innovador



en el aprendizaje como filosofía auténtica en los estudiantes. Este conlleva concebir la comunicación como cada vez más creativa e innovadora y en diálogo con su espacio-tiempo. Asimismo, es necesario que contribuya a que el sujeto alcance, en las circunstancias específicas en que se gesta, mayores grados de dominio sobre el mundo que lo rodea y sobre sí mismo. Constituye, en sí, un medio específico de marcado interés para estudiar en el contexto científico que, en gran medida, exige la articulación de nuevas y emprendedoras acciones comunicativas y didácticas. Esta última como ciencia aplicada de la pedagogía que justifica la investigación.

Otro aspecto que resalta en el estudio es lo concerniente al análisis de la comunicación como proceso cultural y a su viabilidad objetiva, la cual proporciona la búsqueda de soluciones efectivas y, a su vez, contribuye al intercambio de saberes y de pensamientos lógicos para la formación de valores morales e intelectuales, de hábitos y habilidades cognoscitivas y como vía esencial del determinismo social de la personalidad en el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje universitarios como aspiración de su realidad.

A partir de esta situación problemática, el estudio persigue, como objetivo general, analizar las perspectivas y necesidades de la comunicación y la cultura como proceso cultural para la transformación social. En este sentido, resultó necesaria la consulta de fuentes documentales como: la Preparación Pedagógica para Profesores de la Nueva Universidad Cubana, entre lo deseado y lo posible. Una experiencia de transformación social con adolescentes, la didáctica hoy y el aprendizaje auténtico, la psicología educativa, entre otras valiosas contribuciones científicas que, en materia de comunicación, aportaron al objeto de estudio y a su justificación oportuna en el contexto de la comunicación en el siglo XXI, como propuestas, pueden contribuir a solucionar problemas o en la toma de decisiones efectivas.

## **METODOLOGÍA**

Señalaremos que, por las características del tema y la compleja realidad que motiva su estudio, se concibe un diseño metodológico de forma flexible. De tal modo, el tipo de investigación que se emplea es de naturaleza descriptivo-explicativa con el propósito de aproximación a esta realidad a través de procedimientos que incluyen las técnicas de observación y de recolección de datos, lo que determina cómo se realizará la investigación. Esta tarea consiste en hacer operativos los conceptos y elementos del problema que se debate. Proceso que, mediante el método científico, procura obtener una información relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento para relacionarlo con la problemática científica. En relación a la problemática expuesta, se realiza un estudio cualitativo que se encamina hacia una propuesta descriptiva de corte longitudinal prospectivo, en la cual se emplearon métodos teóricos tales como: el histórico-lógico, la sistematización, la estadística descriptiva y la consulta a expertos; y también métodos empíricos: la observación, el análisis documental, la encuesta y la entrevista.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

No es menos cierto que la universidad, como parte de la superestructura de la sociedad y formadora de valores humanos y conocimientos científicos, se encuentra inmersa en un mundo cada vez más complejo como unidad totalizadora. En este universo se desarrolla un entramado de relaciones sociales, educacionales, económicas, tecnológicas y culturales que tiene que enfrentar, como resultado del perfeccionamiento de la educación superior y de su contexto histórico social.

Los resultados muestran, en este escenario, la necesidad que tienen las universidades, los procesos de dirección, los recursos humanos y, de particular importancia, el papel de los profesionales en su vinculación con los escenarios de aprendizajes, en la relación teoría-práctica, en la educación del trabajo que demanda la diversidad de formas de impartir los contenidos

concebidos en los programas de estudios, los cuales reclaman la actualización constante de nuevos paradigmas de la comunicación que aporten desde la inclusión social y la accesibilidad cognitiva, son estos nuevos y emprendedores conocimientos en función de un aprendizaje consciente como misión educativa, los cuales están en el centro de las promesas políticas en términos de creación e innovación de un nuevo modelo pedagógico que potencie el desarrollo y su sostenibilidad.

En este sentido, Morillo (2019) afirma que “La inclusión social es un modelo para el diseño y la instauración de sistemas de apoyo y desarrollo de buenas prácticas, debido a la capacidad de transformación que esto tiene en las vidas de las personas y en el entorno en que se desarrolla.” (p.147).

Por otra parte, la metodología aplicada coloca en el debate otros desafíos. Primero, compartir contenidos preestablecidos en los programas de estudios a través de diferentes tipos de clases. “Las clases se clasifican sobre la base de los objetivos que deben alcanzar.” (Resolución 02, 2018, p.23).

Por tanto, responden a múltiples estereotipos y acciones que conllevan, en la práctica ordenada, la renovación de los métodos de enseñanza y de aprendizaje que actúan sobre los procesos cognoscitivos del estudiante, los cuales requieren tanto motivación, significado, disposición y orientación profesional como demanda social y sujetos del proceso de comunicación.

En segundo lugar, los grupos humanos que incursionan por primera vez en la universidad como cambio sociocultural evidencian una nueva filosofía entre el pensar y el ser durante el proceso cultural de la comunicación. En estas circunstancias, la actividad cognoscitiva que elaboran y promueven los pedagogos requiere de su sistemática auto-preparación disciplinaria y consciente para cumplir con la función social de la comunicación humana que se establece

entre la materia a impartir, el sujeto que aprende, como finalidad, y el contexto de actuación.


Si bien la comunicación existe sin el aprendizaje auténtico, el aprendizaje real, objetivo y auténtico se puede alcanzar a través de la comunicación de contenidos y métodos científicos para pretender conocer la realidad.

Sobre esta primicia del estudiante que acude a la institución superior, se postula, por ende, la experiencia cognoscitiva, axiológica y valorativa del docente, desde un enfoque formador y desarrollador de conciencia social, de la conciencia educativa y de la autorresponsabilidad consciente y de todos los actores que son y forman parte del proceso. A partir de entonces, el pedagogo debe contribuir desde su iniciación a la alineación y perfeccionamiento de un pensamiento crítico y de una cultura universitaria, durante lo cual el proceso de comunicación y el progreso de las tecnologías resultan indispensables para cumplir con el objetivo deseado, es decir, formar un sujeto competente para la transformación social.

Es preciso, en este sentido, explicar, en cada escenario de aprendizaje, la filosofía del deber ser y el compromiso del estudiante universitario, así como también las modalidades de clases que se imparten en la enseñanza superior, las cuales exigen valorar la responsabilidad ético-filosófica que debe contribuir, en el educando, al cambio de mentalidad y al comportamiento social en el transcurso por la universidad.

La adquisición de nuevos conocimientos concebidos en el educando resulta sustantiva en el modelo de sociedad que hoy se edifica como necesidad social para:

“Promover un desarrollo sostenible que asegure la prosperidad individual y colectiva, y obtener mayores niveles de equidad y justicia social, así como preservar y multiplicar los logros alcanzados para la transformación social.” (Constitución, 2019, p.20).



Al respecto, no se debe perder de vista, y así lo muestran los resultados del estudio, que los educandos que asisten y participan en los debates públicos de los contenidos que son impartidos en los centros de altos estudios cuentan, como fortaleza efectiva, con medios que permiten el acceso en tiempo real a conocimientos y teorías, como reflejo esencial de la realidad a través de la era de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), de las redes sociales, internet, correos electrónicos y otras aplicaciones tecnológicas que pueden consultar permanentemente en el presente.

Esta realidad contemporánea motiva a estructurar y diversificar las formas de potencializar la comunicación activa y cultural entre educador y aprendiz, para cumplir con los objetivos propuestos en la formación de un profesional altamente competitivo que demanda la sociedad y para con el sujeto mismo. “Una formación basada en competencias, igual que cualquier otro diseño formativo, requiere una valoración de sus efectos.” (Compendio Cips, 2018, p.26).

Sobre este tópico, es preciso ocuparse en favor de una pedagogía crítica que potencie, a través de los medios informáticos y los saberes adquiridos en las universidades y cursos de posgrado, la búsqueda de una cultura educativa que permita al docente y al estudiante, como enfoque sistémico, apropiarse de la unidad de teorías, categorías, principios y leyes de la dialéctica que faciliten en la actividad práctica, como fundamento marxista, el análisis de los objetivos que se les imparten y que comprendan las múltiples realidades desde una perspectiva interdisciplinaria que contribuya al desarrollo del conocimiento científico. Este asunto es una asignatura pendiente en la cual se trabaja como prioridad universitaria.

Con este propósito, se debate en la actualidad la oportuna necesidad de que los contenidos que se planifican, a impartir por los docentes universitarios, estén democratizados y guarden relación con su espacio-tiempo como variable de análisis y que, por tanto, exijan de otras lógicas en

el pensamiento racional entre lo que se pretende enseñar como ciencia objetiva en la universidad, el instrumento de dominación política del Estado y los intereses de los que aprenden. Contenidos que ponen énfasis en su contextualización dentro del perfeccionamiento educacional, la universalización de la universidad, para dotar de sentido a la labor pedagógica, al proceso de comunicación y al conocimiento como filosofía de trabajo.

Al respecto, este proceso puede concebirse, desde su objetividad docente, como un espacio académico de comunicación y de aprendizaje creativo entre los actores participantes, pues esta demanda de nuevas formas de pensar-ser y de la reconstrucción del pensamiento crítico. Los nuevos escenarios exigen, como filosofía pedagógica, romper con los esquemas normativos centrados en la actividad protagónica del profesor como sujeto de conocimiento, con el enfoque asistencialista como control social, y con la actividad pasiva de los estudiantes, los cuales luego muestran la ausencia de conocimientos significativos, que puede estar condicionada por los modelos educacionales. Esta es una responsabilidad que debe enfrentar hoy la enseñanza universitaria de cara al cambio social que, por su impronta socioeducativa, necesita del enfoque inter-multidisciplinario y del intercambio de diferentes saberes científicos, donde la comunicación se convierte en una herramienta de consulta permanente a valorar en los espacios educativos nacionales y latinoamericanos.

No se debe perder de vista, y este es uno de los aspectos que se debate en el mundo académico contemporáneo, que el estudiante que arriba a las universidades como resultado del proceso y desarrollo de su personalidad y perspectiva de desarrollo ha desarrollado el conocimiento puntual y real como disciplina de formación para llegar a la casa de altos estudios, más aún cuando se establecen requisitos para su inserción universitaria. Además, tiene ante sí, como oportunidad de acción de su tiempo, el aprendizaje de categorías de la dialéctica





materialista del contenido-forma y esencia-fenómeno, cuyos objetivos centran la atención en el carácter humanista de la comunicación como realidad objetiva.

Esta interrelación entre lo que se concibe y se demuestra en la realidad reclama la permanente actualización de estilos contemporáneos de comunicación competitivos (entre profesor y aprendiz, entre la sociedad, la universidad y el sujeto social), de métodos que se parezcan a su tiempo como proceso de inclusión social y que, a su vez, predomine la cultura de la participación, por encima del enfoque asistencialista, como modelo de cambio que propone la concepción de la nueva universidad desde un ambiente innovador como pertinencia socioeducativa.

Comunicación que exige además ser reflejo del saber científico que evidencian los espacios de diálogo bidireccional en las universidades y, por ende, que construya un aprendizaje auténtico entre los actores que participan en el aula como coyuntura para el intercambio de saberes. Este es un rasgo que identifica a la Nueva Universidad en el siglo XXI, que se propone valorar en el estudio una nueva cultura para la mejora de la educación.

Al respecto, el Colectivo de Autores (2019) manifiesta:

*La nueva cultura supone una forma específica de conocer y relacionarse con la realidad, en este caso educativo, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella. Se trata, sobre todo, de una praxis transformadora que, para incidir en profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales más relevantes del contexto en el que actúa. (p. 5)*

Del mismo modo, los nuevos tiempos reclaman repensar la comunicación como disciplina científica y como actor cultural. Los contenidos de las materias que se imparten en las universidades tienen como premisa y necesidad objetiva la de-construcción de un aprendizaje que se parezca a su realidad y a los sujetos inmersos

en el proceso. También resulta necesario que se contribuya, desde estos escenarios, a la formación de un sujeto colectivo y consciente apto para la transformación y consciente de la corresponsabilidad y del compromiso social. De igual forma, se requiere de la creación de un ser pensante que aporte al desarrollo de forma real, activa y comprometida con el modelo de sociedad que postula la prosperidad y la sostenibilidad de sus actuaciones.

Por tanto, la comunicación como valor y como poder social debe transitar desde un enfoque reactivo hacia un espacio proactivo e innovador para sus acciones. Esta situación debe incorporar distintas formas de saber, de aprender a aprender, de aprender a conocer, de aprender a comprender el mundo que nos rodea y poder así influir en el entorno. Además, exige aprender a desaprender la filosofía de la reproducción de actuaciones que para nada se asemejan al contexto histórico social de la comunicación contemporánea.

En esta línea de pensamiento, se necesita que el proceso de comunicación incida, a partir de una capacitación constante, en la formación de los individuos para hacer frente a las constantes interacciones y al complejo entramado de relaciones sociales que se visibilizan en la humanidad, en el desarrollo de la personalidad profesional en el mundo del trabajo y, a su vez, que desarrolle la autonomía, la responsabilidad, el compromiso personal con la sociedad. El deber ser exige el dialogar sistemático para satisfacer las necesidades sociales de participar, como acto de empoderamiento social, exige el cambio del sujeto mismo y de su estrecha relación con la misión universitaria comprometida con su encargo social.

En otro orden de análisis, la comunicación exige, además, de profesores y aprendices competitivos, es decir, sujetos preparados y aptos para transmitir y difundir conocimientos útiles que faciliten la comprensión de la realidad e incidan en la transformación de la sociedad desde una nueva concepción del mundo, desde una concepción





dialéctico materialista de la historia que merita su espacio para su valoración actual.

Por tanto, la importancia y necesidad comunicacional que se valora en el estudio va dirigida a la formación de individuos críticos y creativos, capaces de innovar en su ejercicio profesional a través de conocimientos que se parezcan a la universidad que queremos en estos tiempos.

Se busca la creación de una institución docente “que potencie el carácter humanista, moderno y universal, científico, tecnológico e innovador integrado a la sociedad” (Revista Cubana de Educación Superior, 2019, p.3).

En esta línea de pensamiento, las ideas expuestas resultan viables para contribuir al desarrollo económico, social y educacional de la nación. También resultan capaces de exponer, a través de sus argumentos, la apropiación de presupuestos teóricos en sus presentaciones contra la exposición reproductiva de saberes y contra la repetición de ideas compartidas en clase por los profesores sin un análisis objetivo respecto de su forma y contenido.

Para cumplir con estos objetivos resulta necesario superar los procesos comunicativos oficialistas, dogmáticos, estancados en el tiempo, rígidos y acompañados por espíritus triunfalistas para proceder a la construcción de nuevas mentalidades, de nuevas estrategias que dinamicen la comunicación, la empatía y el aprendizaje auténticos desde las universidades, es decir, desde los saberes científicos ante un escenario epidemiológico complejo como la Covid-19.

Esta línea de pensamiento contemporáneo que se analiza en el artículo concentra la relación dialéctica entre el que forma y el sujeto del cual se pretende que aprenda como responsabilidad social. La constancia, la actualización de contenidos, la renovación de estilos, los métodos y medios de enseñanza en concordancia con el espacio tiempo de las universidades pueden

ser estrategias de comunicación, que meritan también su valoración.

Los desafíos que se relacionan ponen como punto de partida, en la mirada actualizada de la misión, la visión, los propósitos, las metas y los objetivos que aspira a desarrollar la Nueva Universidad. Por tanto, el proceso de comunicación y su marcado interés por el aprendizaje como proceso cultural puede contemplar entre sus premisas el aporte científico tanto de las iniciativas didácticas como de la cultura académica. Esto demanda de una movilización de pensamiento, de saberes, signos y significados, conductas y comportamientos e inspiración profesional como asunto humano y necesario en correspondencia con el momento histórico tanto de la universidad y del profesor como del aprendiz, como trilogía de pensamiento frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje estancados en el tiempo.

El Ingeniero Francisco Guerrero Castro (1997) sostiene en su artículo “La didáctica hoy y el aprendizaje auténtico” lo siguiente:

*“(...) hoy encontramos en muchos de sus espacios académicos una docencia infestada de improvisación y burocratización, deshumanizada, con marcada naturaleza informativa más que formativa, carente de humor, limitada en autocrítica, etcétera; además, con un docente que muchas veces lleva auestas una imagen devaluada ante los demás y, peor aún, una representación devaluada ante sí mismo; producto de las condiciones precarias en que realiza su tarea.” (p.23)*

En síntesis, el proceso de comunicación de contenidos docentes universitarios demanda, con la urgencia de su tiempo, la renovación de los quehaceres pedagógicos contemporáneos, del debate colectivo, así como también requiere de mayor protagonismo y participación de los profesores y los estudiantes inmersos en el proceso de cara al cambio social y comprometidos con el modelo de desarrollo que demanda la

humanidad. Si los docentes de la enseñanza superior no conciben y aceptan el cambio de mentalidad como necesidad sistémica, entonces ¿cómo hablar de aprendizaje auténtico, de Nueva Universidad, de cambio social?

A partir de estas consideraciones, el estudio valora de manera activa la comunicación y el aprendizaje por sus significados indiscutibles y por su valor teórico y metodológico. Los tiempos son distintos, entonces distintas deben ser las estrategias que se articulen para poner en marcha y fortalecer la comunicación y el aprendizaje universitarios en la nueva normalidad socioeducativa.

### **LA PERTINENCIA DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA COMO PROCESO INTERACTIVO ENTRE LOS PROFESORES Y LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA EL CAMBIO SOCIAL**

La interrogante es una invitación que puede y de hecho tiene varios elementos que deben propiciar el debate y aportar disímiles valoraciones. La mirada a la comunicación como hecho social y cultural coloca el debate en el ejercicio del pensamiento crítico, en la necesidad objetiva de este proceso que exige un cambio de mentalidad en los profesores y los estudiantes universitarios. Es, en sí misma, una exigencia constante en la comunicación como proceso de intercambio de saberes que se produce en la universidad. La comunicación activa muestra, en su propia esencia, la necesidad de compartir con los estudiantes conocimientos novedosos, como la aplicación de la ciencia pedagógica, que interactúen en su formación para la transformación de su propia realidad.

Esta acción está condicionada por la actividad preparatoria, por los procesos de formación de competencias que realizan los docentes y sus posibles vínculos con los comportamientos y por la participación de los educandos en los escenarios de aprendizaje. La situación sanitaria exige superar los enfoques dogmáticos y el pensamiento limitado con relación al tipo de

sujeto que acompaña los espacios de aprendizaje y a la conciencia social y la corresponsabilidad en contextos diferentes.

Llama la atención que muchos de los análisis sobre estos asuntos coloquen como denominador común al estudiante cuando se habla de aprendizaje. Todo parece indicar que el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene carácter individual, cuando su verdadera esencia acompaña un enfoque colectivo y bidireccional de aprendizaje. La actividad cognoscitiva del estudiante es una responsabilidad compartida, es una responsabilidad plural; si el educando no aprende, como finalidad, vale la pena analizar la concepción del sistema para cumplir con esa función, la función formativa de conocimientos para el análisis social. Aspiramos, entonces, a que el sujeto transforme lo que no conoce. En este ámbito, el estudio valoriza la importancia de la comunicación como proceso objetivo de la realidad.

En esta nueva normalidad, se debe tener en cuenta que el estudiante universitario es un actor social, un sujeto moral y de conocimiento inmerso en un contexto histórico en el cual priman nuevas realidades sociales, culturales, educacionales, sanitarias, tecnológicas y humanas. Además, los propios intereses y necesidades materiales y espirituales, requieren de los profesionales universitarios, de nuevos y creativos métodos de enseñanza y aprendizaje, de nuevas prácticas comunicacionales y, a su vez, de actualizados saberes para cumplir con su encargo social.

Por tanto, la pertinencia de la calidad de la comunicación de los contenidos que se generan en las universidades debe estar caracterizada por una ética y un respeto entre profesionales. No debe olvidarse, en este asunto, que los estudiantes universitarios se encuentran inmersos en un sistema de relaciones sociales y que, por tanto, están dotados de conocimientos, de moral, de capacidad de análisis, de inteligencia potencializada por el desarrollo intelectual, de conciencia cotidiana como forma de conciencia

social, de pensamiento crítico en sus argumentos, que pueden ser resultado del medio social en el que se formaron y del propio desarrollo de la personalidad, los cuales meritan atención.

Estos son aspectos que se exigen y que, a su vez, deben ser visibilizados conscientemente durante la percepción y concepción de la comunicación y la cultura en los escenarios docentes para un aprendizaje efectivo en los educandos como aspiración transformadora de la realidad. Es, asimismo, una realidad con la cual debemos desarrollar el pensamiento racional y dialogar sistemáticamente, como construcción de inteligencias emocionales, afectivas y dialógicas desde un pensar científico.

Al respecto, Vigotsky planteó que: “El desarrollo del pensamiento transcurre como un proceso de aprendizaje de los sistemas de conocimientos histórico-socialmente fijados en la significación de la palabra.” (González, 2004, p.16).

Reflexionar sobre estos argumentos da fe del valor y del significativo interés por el aprendizaje auténtico en los estudiantes universitarios. Aprendizaje que hay que de-construir y desarrollar desde la comunicación oportuna, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, como propuesta para el cambio de su entorno histórico-social-sanitario.

Ante esta realidad, se propone concebir una comunicación creadora que dinamice y rompa con las cadenas de la dependencia de la enseñanza centrada en el profesor. Este es un proceso de construcción colectiva y sistemática: por una parte del profesor como facilitador de conocimientos teóricos y prácticos para ser comprendidos por los educandos; y por otra parte la autorresponsabilidad de los estudiantes de aprender a aprender de estos saberes transmitidos desde su formación docente y científica durante el pregrado, que conllevan interés, motivaciones, creatividad como potencial personal, implicaciones intelectuales, actitud activa hacia los contenidos que reciben y que

se debaten, la cultura de la búsqueda constante de literaturas u otras fuentes que enriquezcan el acervo cultural y el conocimiento basado en evidencias como arte de saber y no como saber repetitivo carente de análisis.

La enseñanza superior exige, de cara a la Agenda 2030, continuar valorando el desarrollo de conocimientos con carácter eficaz y, a su vez, constituir motivos como la necesidad de formar estudiantes altamente competitivos con el proyecto de nación, que en la actualidad se edifica ante un mundo cada vez más complejo y ante las inadecuadas formas de comunicación humana. Este marcado interés se encuentra centrado en la construcción de un estudiante que perciba, en esa interacción sociocultural, el cambio no solo en el contenido y forma de participación a través de la comunicación de nuevos contenidos, sino que valore el cambio en sí mismo, que autoevalúe su propia actividad cognoscitiva en la práctica social con la mediación o conducción del profesor.

Se necesita, en esta nueva normalidad, de profesores y estudiantes que aprendan a comunicarse en la universidad con fundamentos científicos, que hagan gala de la apropiación de tecnologías, categorías y teorías sustentadas en argumentos de carácter explicativo e ilustrativo. Del mismo modo, que definan conceptos, que utilicen en sus exposiciones leyes y principios, categorías y que, a su vez, establezcan vínculos o conexiones de procesos y contextos, solo así será pertinente el interés por el aprendizaje cognoscitivo en los estudiantes universitarios.

En este entorno, la nueva normalidad tiene nuevos y emprendedores desafíos como responsabilidad para con la misión socioeducativa. Los actores que participan en los procesos docentes educativos deben, como compromiso social, contribuir a la formación de estos objetivos y valores, en los cuales juega un significativo papel la comunicación dialógica y la ética como filosofía comunicacional. Por otro lado, a los estudiantes les corresponde asumir el reto y, como necesidad



de su tiempo, aprender para formarse bajo estas premisas e interés individual. En la medida en que el propio sujeto construya y comprenda los conocimientos a partir de los hechos concretos, este alcanzará una forma de creatividad que le motive y favorezca en el aprendizaje como cultura de cambio. Esto es, en estos tiempos de pandemia, una exigencia y, a su vez, un deber que asumen los docentes como misión educativa de cara a esta realidad. Los estudiantes también tienen experiencias, manejan vocabularios y conceptos que provienen de la ciencia que exponen en las aulas como espacios micro reflejo de una realidad contextual que debe tenerse en cuenta y valorarse como conocimiento y ética profesional.

En este sentido, la cultura y la comunicación de contenidos como proceso objetivo que exponen los docentes son una constante que demanda su renovación, debido a que los estudiantes que acompañan las universidades invitan a que el profesor hable de ciencia, de innovación, que se apropie de teorías, categorías, y que demuestre su quehacer académico en los contenidos que, a través de la comunicación, pretende que sean apropiados por el sujeto, como aprendizaje formado y creador, desde las universidades, para el cambio social.

En síntesis, se destaca la importancia de la pertinencia de la comunicación y la cultura como procesos intelectuales en los estudiantes universitarios. El contexto histórico social exige potencializar un aprendizaje significativo en la concepción de la Nueva Universidad. Este aprendizaje debe materializarse en un ambiente participativo e inclusivo de sus acciones, debe estar centrado en el proyecto de país, en la misión de la universidad y en los objetivos de las carreras como sistema de acciones para el desarrollo de la nación, en cuyo proceso los profesores y estudiantes son causa y efecto.

### **LA COMUNICACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA POTENCIALIZAR EL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES COMO CULTURA UNIVERSITARIA**

Las posibles respuestas pueden girar en torno a las formas de organizar el proceso de comunicación, al proceso de enseñanza y aprendizaje, a los objetivos a cumplir, a los criterios metodológicos, a los métodos y estilos de educar, a las habilidades cognoscitivas, sin perder de vista el enfoque inter-multidisciplinario y el contexto histórico social del proceso en que se encuentra enclavado el análisis objeto de estudio. Al mismo tiempo, los contenidos, hábitos y el deber ser que se deben formar en las universidades parten de su realidad social. Realidad que necesita que la comunicación acompañe con nuevos conocimientos intelectuales desde la lógica del razonamiento. Para cumplir con este objetivo resulta imprescindible la actitud positiva hacia el estudio y que, a su vez, dote de significado al educando y, al mismo tiempo, lo conciba como ente competitivo para aprender a aprender y elaborar juicios formativos de criterios con aptitudes propias que muestren el sustento de teorías que respalden la práctica social. Es precisamente este momento el que define la apropiación del concepto de personalidad que hay que formar, como responsabilidad, institucional en el siglo XXI.

Cabe considerar, por otra parte, que a este sujeto hay que construirlo como modelo socioeducativo en las universidades desde las propias realidades que emergen en el contexto del perfeccionamiento de la enseñanza superior y de los escenarios sanitarios como epicentro de las políticas que se conciban a tal efecto. Las propias exigencias educativas y del tipo de comunicación científica constituyen fortalezas y oportunidades que aporta la universidad desde el punto de vista teórico-metodológico. Pretender que se aprenda sin enseñar cómo se aprende es una utopía. Hay que ir a la práctica, a dominar el arte de formar valores, conceptos, métodos, principios y categorías para el análisis de los contenidos y de los fenómenos que acontecen en el mundo globalizado neoliberalmente, en el cual la Covid-19 nos invita a reflexionar, en este sentido, desde el punto de vista ético-filosófico.



Es decir, aprender, como estrategia desde un método dialéctico-materialista, es una oportunidad como concepción entre la comunicación y el aprendizaje auténtico, aspecto al que se está llamando a valorar y sobre el que buscan llamar la atención los contenidos del artículo.

En función de lo planteado, queremos comunicar contenidos novedosos y acompañados de un pensamiento científico desde y para las universidades en estrecha relación con el contexto sanitario. Los nuevos escenarios han dinamizado las formas de aprendizaje en todas las facetas de la vida cotidiana. Por una parte, se propone concebir y articular estructuras, conceptos y sistemas educativos que potencien no solo quehaceres informativos (literaturas y artículos científicos en formatos digitales en los estudiantes en correspondencia con su contexto, sino que también creen un ambiente favorable en el cual los docentes centren la atención también en los procesos formativos de conocimientos significativos, de aprendizajes auténticos en los cuales predominen los enfoques intermultidisciplinarios, conferencias con alto nivel académico como ente identitario de la casa de altos estudios, es decir, de la universidad como espacio de comunicación conquistado e inmerso en una sociedad del conocimiento, una sociedad que se transforma.

Por otra parte, la mirada a esta realidad demanda de la constante superación, control y adquisición de categorías docentes y científicas de los educadores de la enseñanza superior. Docentes que tienen ante sí, y como responsabilidad consigo mismos y con la institución social, la tarea de comunicar y potencializar lógicas de la investigación efectiva que describan resultados originales de investigación en los cuales se resalten la significación y el papel de la comunicación en función del aprendizaje auténtico.

Por tanto, si se concibe y se comprende la necesidad de este proceso, entonces se pueden

aprovechar más los espacios de reflexión y debates que aportan los eventos nacionales e internacionales, los resultados científicos de los centros de investigaciones, las universidades y facultades por parte tanto de los profesores como de los estudiantes. Son espacios de comunicación pública que, desde sus oportunos momentos de intercambio de saberes, ilustran y actualizan conocimientos de los que, como fortaleza, deben apropiarse los docentes para comunicar en los escenarios de aprendizaje universitarios de cara a la transformación cultural.

También estos escenarios contribuyen a la cultura de la superación y a la formación profesional de los educadores y educandos en aras de concebir estrategias de acción comunicacional que proporcionen un aprendizaje auténtico.

En resumen, queremos hacer uso del arte de que queremos comunicar. La Nueva Universidad, en el contexto epidemiológico, demanda de profesionales comprometidos socialmente con el proyecto de nación que hoy se construye. Que transmitan saberes desde sus experiencias y metodologías de aprendizaje es una necesidad para el desarrollo y para el cambio social de los estudiantes para su futura labor profesional.

En este sentido, prima la expectativa sobre qué deben aprender los estudiantes como cultura universitaria. Las respuestas pudieran ser múltiples, pero el contexto histórico social por el cual transita la sociedad humana pone de relieve elementos sustanciales que meritan su atención.

Aprender a generar conocimientos inteligentes y creativos que dejen atrás la responsabilidad absoluta del profesor como ente formador de saberes es hoy una necesidad en la concepción del aprendizaje auténtico en la Nueva Universidad. Los estudiantes deben formarse en la búsqueda constante de conocimientos objetivos, para ello, cuentan, como oportunidad y fortaleza, con el acceso al desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las cuales deben seleccionar en función de criterios razonables y verídicos que se exige debatir en

la universidad.

Al mismo tiempo deben aprender a apropiarse de presupuestos teóricos metodológicos que permitan, desde la universidad, hacer gala del proceso de formación y gestión del conocimiento, así como de valores, como concepción del cambio social que emana del sujeto mismo. Este tema es un asunto que exige creatividad y desarrollo por parte de los docentes.

La planificación del tiempo de estudio es otro de los aspectos a concebir como aprendizaje. La planificación como proceso sistemático de carácter secuencial y desarrollador constituye una inteligencia metodológica indispensable para la práctica humana de los estudiantes universitarios, es, a su vez, un criterio axiológico cultural que se aprende y demanda creación, sentido y compromiso de responsabilidad en la universidad.

La institución docente, como formadora de conocimientos científicos, aporta amplios y objetivos contenidos que exigen una consciente planificación, ordenación y coordinación de las actividades a realizar por los educandos. Exige también no perder en el análisis la responsabilidad consciente del docente, esta precisa ser eficaz, flexible, realista, innovadora sobre el modo de proceder y las líneas de actuación y los objetivos generales a cumplir.

Otras líneas de pensamientos invitan a reflexionar sobre el aprender a tener compromiso político. El momento histórico-social es una condicionante para aprender a comunicar contenidos objetivos sobre los distintos fenómenos que acontecen en el mundo contemporáneo, en constante

cambio y transformación, y que hacen complejo el proceso de interpretación científica. Uno de estos espacios es el complejo cuadro sanitario por el cual transita la humanidad.

De esta manera es necesario construir un sujeto que aprenda el ejercicio de la crítica sistemática de su realidad. Esto requiere de la actividad humana y consciente de los profesores, como cultura de aprendizaje. Ofrecer presupuestos teórico-metodológicos para explicar científicamente los contenidos docentes denota la significación filosófica de la comunicación y su marcado interés por el aprendizaje auténtico en correspondencia con el modelo de nación que hoy se construye entre todos.

## CONCLUSIONES

La universidad necesita continuar su formación de valores humanos desde una concepción dialéctico-materialista de la historia. Esta exige de un proceso constante de comunicación cultural auténtica entre profesores y estudiantes universitarios comprometidos con el modelo de sociedad para su transformación y desarrollo como cambio institucional en el contexto sanitario.

Las perspectivas y necesidades de la comunicación y la cultura como proceso de transformación social se convierten en un hecho social emergente abordable tanto desde un punto de vista teórico como práctico. A la sociedad le urge una mayor participación de la universidad en el acontecer nacional. La academia posee los saberes necesarios y debe intervenir mejor en los destinos del país.

## BREVE RESEÑA CURRICULAR

### **Oswaldo Pedro Santana Borrego.**

Master en Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina, el Caribe y Cuba. Mención Cuba por la Universidad de La Habana (2018). Licenciado en Estudios Socioculturales por la Universidad Agraria de La Habana (2011). Profesor Asistente e Investigador Agregado de la Universidad Tecnológica de La Habana, Universidad de Ciencias Médicas y del Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas (CIPS). Ha trabajado temas relacionados con participación, comunicación y democracia.

### **Roxana Milagros Oviedo Salazar.**

Dra. en Ciencias de la Educación Médica. Máster en Medicina Bioenergética y Natural. Profesora Titular. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Facultad de Tecnología de la Salud. Ha trabajado temas relacionados con el programa de la disciplina Medicina Natural y Tradicional, asignatura Farmacognosia y Farmacología, así como en la Estrategia Metodológica para la inclusión de los medicamentos homeopáticos en el servicio de Neurocirugía.



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

## REFERENCIAS

- Colectivo de autores. Preparación Pedagógica para Profesores de la Nueva Universidad Cubana. Cuba. Editorial Universitaria Félix Varela; 2012.
- Colectivo de autores. Entre lo deseado y lo posible. Una experiencia de transformación social con adolescentes. Cuba. Editorial Acuario; 2019.
- Colectivo de autores. Manual de la educación. Editorial OCEANO; 2019.
- Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista; Cuba; 2017.
- Constitución de la República de Cuba; 2019.
- Compendio de resultados del cips 1985-2018.
- Guerrero, F. Artículo. La didáctica hoy y el aprendizaje auténtico. Sinexi SA; 1997.
- González, D. y colectivo de autores. Psicología Educativa. Cuba. Editorial Pueblo y Educación; 2004.
- Morillo, Susana. Inclusión social y educativa en colectivos vulnerables. Editorial AULAMAGNA; 2019.
- Resolución No.02/18 MES.
- Revista Cubana de Educación Superior. Cuba, 2019; 585(3).
- Revista Cubana de Educación Superior. Cuba, 2019; 585(3).
- Rivero, Y. Miradas sociológicas de la Educación en Cuba. Cuba. Editorial Instituto Cubano de Investigación Cultural; 2018.

## EL INTERNET Y LOS VIRUS: LA NUEVA NORMALIDAD EN LA EDUCACIÓN

**Esmeralda Gaiteri**

**Filiación institucional:** Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales (CIJS), Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

**Correo electrónico:** esme\_g196@hotmail.com

**Campos del conocimiento:** Educación y Comunicación

**Fecha de recepción:** 19 de noviembre de 2021

**Aceptación Final:** 28 de diciembre de 2021

### RESUMEN:

El presente trabajo propone hacer memoria con respecto a las enfermedades que han modificado la vida institucional académica para paliar la llegada de un virus en Argentina. En esta oportunidad se van a considerar la gripe española de 1918 y el Covid-19, para comparar sus convergencias, confluencias y divergencias. Además, se plantearán algunos conceptos acerca del internet, la virtualización y la desterritorialización del mundo actual en el que vivimos por que, por primera vez en la historia, se vivió una enfermedad en vivo y en directo gracias a los sitios webs, redes sociales y otras plataformas digitales. Esta digitalización acelerada generó cambios en el sistema educativo del tal modo que hay una “nueva normalidad” en las escuelas.

### PALABRAS CLAVES:

pandemia, educación, virtualización, memoria.

### REMEMBERING: THE VIRUS AND THE NEW NORMAL IN EDUCATION

#### ABSTRACT:

The present work proposes to remember the diseases that have modified the academic institutional life to alleviate the arrival of a virus in Argentina. On this occasion, the Spanish flu of 1918 and Covid-19 will be considered to compare their convergences, confluences and divergences. In addition, some concepts will be raised about the internet, virtualization and deterritorialization of the current world in which we live because for the first time in history a disease was experienced live thanks to websites, social media and other digital platforms. This accelerated digitalization brought changes in the educational system in such a way that there is a “new normal” in schools.

#### KEYWORDS:

pandemic, education, virtualization, memory.



## RELEMBRANDO: O VÍRUS E A NOVA NORMALIDADE NA EDUCAÇÃO

### SUMÁRIO:

O presente trabalho se propõe a lembrar as doenças que modificaram a vida institucional acadêmica para amenizar a chegada de um vírus na Argentina. Nesta ocasião, a gripe espanhola de 1918 e a Covid-19 serão consideradas para comparar suas convergências, confluências e divergências. Além disso, serão levantados alguns conceitos sobre a internet, virtualização e desterritorialização do mundo atual em que vivemos porque pela primeira vez na história uma doença foi vivenciada ao vivo e direto graças a sites, redes sociais e outras plataformas digitais. Essa digitalização acelerada gerou mudanças no sistema educacional de tal forma que há um “novo normal” nas escolas.

### PALAVRAS CHAVES:

pandemia, educação, virtualização, memória.

### INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia se han presentado enfermedades que afectaron al sistema académico del país. En este trabajo se seleccionó la gripe española de 1918, para compararla con la situación actual del Covid-19 y reflexionar sobre la “nueva normalidad” que tuvo como protagonista al internet y que ha modificado de forma acelerada la cotidianidad y la percepción del espacio-tiempo.

El primer apartado consiste en presentar una batería de conceptos respecto al internet, a la mutación hacia lo digital y a la desterritorialización respecto al tiempo y el espacio. La segunda parte describe brevemente la gripe española y la compara con el Covid-19 para hacer memoria sobre cómo una enfermedad altera el sistema educativo y para dar cuenta, a la vez, de que en Argentina ocurrió una situación similar hace

tiempo atrás. Finalmente, se reflexiona acerca de la “nueva normalidad” en la escuela.

### ALGUNAS CUESTIONES A CONSIDERAR SOBRE EL INTERNET

Actualmente estamos en un flujo constante de información extremadamente fugaz y eficaz. En ese instante de inmediatez se juegan tanto las percepciones espaciotemporales como las subjetividades. Se podría decir que el espacio virtual ha transformado hasta la más ínfima parte de nosotros. Se sufre una mutación en todos los sentidos gracias a la digitalización y al ciberespacio.

Al respecto, el filósofo Pierre Levy (1999), investigador de las tecnologías de la inteligencia y de las interacciones entre información y sociedad, explica que la virtualización es un modo de estar juntos y que forma el “nosotros”, y así se crean comunidades virtuales, empresas virtuales o democracias virtuales. En sí, la virtualidad es una forma de potenciar los procesos de creación, abrir horizontes y producir sentidos a pesar de la ausencia física. Es por ello que el autor quiere echar luz sobre el proceso de mutación de nuestro ser a través de los conceptos de realidad, posibilidad, actualidad y virtualidad.

En cuanto a lo virtual, Levy afirma que lo real no es la oposición sino lo actual, es decir, “virtualidad y actualidad sólo son dos maneras de ser diferentes” (1999, p.10). Esto es, que lo virtual no es tangible pero sí existe en potencia y tiende a actualizarse, por ende es problemático frente a una situación porque reclama su resolución, o sea, la actualización. El autor esclarece más esta definición cuando introduce a Gilles Deleuze, que explica la diferencia entre posible y virtual. Deleuze indica que lo posible es idéntico a lo real, es decir, estable y constituido, solo le falta existencia, mientras que lo virtual es ese conjunto de problemas que requieren solución.

Entonces ¿qué es la virtualización?, es “el paso de lo actual a lo virtual, en una elevación a la

potencia de la entidad considerada” (Levy, 1999, p.12). Esto quiere decir que el proceso no es de lo virtual a lo actual si no a la inversa, y deja visto que no es una simple transformación de una realidad en un conjunto de posibles, sino más bien, “una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objetivo considerado” (Levy, 1999, p. 12). En otras palabras, el autor afirma que la esencia de lo virtual es el campo problemático y que lo actual le responde a la virtualización. De esta manera, la virtualización es un creador de la realidad permanente que implica “irreversibilidad en sus efectos, indeterminación en sus procesos e indeterminación en su esfuerzo como la actualización” (Levy, 1999, p. 13).

Ahora bien, la obra de Levy habla sobre colectivos virtualizados en relación a la tecnociencia, las finanzas y los medios de comunicación como estructurantes de la realidad social. En este sentido, se trata de un grupo virtualizado gracias a una enfermedad que irrumpió en la cotidianidad y las formas de desenvolverse en el mundo. Por ello, cobra importancia el concepto de mutación hacia lo digital. Es una noción que puede ser dialogada con Franco Berardi, más conocido como “Bifo”. Es escritor, filósofo y activista nacido en Italia reconocido por fundar TV Orfeo, la primera televisión comunitaria italiana. Berardi investiga los procesos comunicacionales que se dan gracias a la mutación tecnológica en un contexto de capitalismo postindustrial que provoca efectos sobre subjetividades e imaginarios sociales.

En consonancia con Levy, Berardi (2017) explica que la mutación digital ha transformado la percepción de cómo entendemos y proyectamos las cosas, y advierte que nuestra vida cotidiana está implicada dentro del entorno digital. De allí expone que el problema no son las nuevas

tecnologías sino como ellas se han apoderado de nuestro cerebro modificando la memoria y los conocimientos, como así también la cultura. En palabras del autor en una entrevista<sup>1</sup>:

*“La humanidad siempre se ha orientado con los sentidos, la vista, el olor... Hoy nos orientamos a través de un mapa telemático de un satélite. ¿Qué pasará dentro de dos o tres generaciones con la capacidad de mirar el panorama, detectar señales olfativas, auditivas, en el ambiente? Es la actividad cognitiva misma la que se está modificando y cuando se modifica la capacidad cognitiva, pasa a la física del cerebro. Tendremos un cerebro conectivo que funcionará a través de conexiones sintácticas que cancelarán la capacidad pragmática de redefinir el contexto.”* (Berardi, 2019).

Esta mirada del pensador italiano tiene que ver con la idea de desterritorialización, ya que la mutación hacia lo digital revela el cambio especialmente en dos aspectos de la vida cotidiana: espacio y tiempo. Estas coordenadas están atrapadas en un mundo virtual entre algoritmos que modificaron toda realidad y percepción tangibles.

Esto se debe, según el autor, al proceso de desregulación como consecuencia del capitalismo financiero, de la desterritorialización de la producción y del intercambio, y a la aparición de una clase virtual no identificable en términos territoriales.

Esta separación del aquí y ahora es trabajada también por Levy (1999), quien agrega que es importante observar cuando una colectividad se virtualiza porque están demostrando una unión con los mismos intereses y problemas sin tener un lugar de referencia y, a su vez, están siendo funcionales a los algoritmos. Dicho de otra forma, el autor expresa que cuando una

1 Redacción (febrero, 2019) Cómo las tecnologías digitales están generando una mutación del ser humano ”. Entrevista a Franco Berardi. En positivo , periodismo de soluciones. Recuperado de: <https://enpositivo.com/2019/02/como-las-tecnologias-digitales-estan-generando-una-mutacion-del-ser-humano-entrevista-a-franco-berardi/>

persona, acto, acontecimiento, información, etc. se virtualiza, es decir, que se coloca “fuera de ahí” —desterritorializándose—, se trata de una base de afinidades que se interrelacionan socialmente a través de sistemas telemáticos de comunicación con un mínimo de inercia (Levy, 1999). De esta manera, afirma que:

*Hay unidad de tiempo sin unidad de lugar (gracias a las interacciones en tiempo real a través de redes electrónicas, a las retransmisiones en directo, a los sistemas de telepresencia), continuidad de acción a pesar de la duración discontinua (como en la comunicación por medio de los contestadores automáticos o de las mensajerías electrónicas. (1999, p. 15)*

Sin embargo, a pesar de que “la sincronización reemplaza la unidad de lugar y la interconexión sustituye a la unidad de tiempo (...) lo virtual no es imaginario. Produce efectos.” (Levy, 1999, p. 15). Esos efectos circulan en la sociedad y por lo general podemos reconocerlos a través de la construcción de discursos y de las acciones de los sujetos.

En cuanto a la educación, la llegada de las clases sincrónicas y acrónicas, las aulas virtuales, los trabajos prácticos enviados por correo o Whatsapp y las actividades desde casa modificaron todo el plan de aprendizaje y las propuestas pedagógicas por parte de los docentes. Si bien los estudiantes que transitan la escolaridad son los denominados “nativos digitales”, que fueron desarrollándose en sus diferentes etapas de crecimiento con las redes sociales y el internet, el espacio de la escuela era el único lugar en el cual se desentendían de los aparatos tecnológicos e interactuaban entre sí con lógicas que no implicaban estar mediatizados por el internet.

Hoy por hoy, los estudiantes encuentran en alguna parte del ciberespacio un ámbito para debatir, dialogar, influir y hasta construir sus propias subjetividades políticas; y la escuela todavía no había llegado a interferir en este punto hasta antes de la pandemia. En tanto, ha cambiado

la manera de comunicarse y organizarse, en tal sentido Berardi (2017) propone el concepto efecto enjambre para explicar que actualmente hay formas de organizarse socialmente a través de la conexión de manera acrítica. En palabras del autor: “el enjambre, implica una pluralidad de seres vivos que siguen las reglas que se hallan integradas en su sistema nervioso, recurriendo a atribuciones de significado comunes y automáticas, y a un comportamiento acorde”. Ahora bien, es importante diferenciar entre colectividad y conectividad:

*La colectividad toma forma en la esfera de la conjunción, cuando los organismos conscientes y sensitivos entran en una relación recíproca de transformación mutua, que implica la ambigüedad y el cuestionamiento continuos. La conectividad, en cambio es la implicación lógica integrada en las interfaces bioinformáticas del lenguaje tecnológico. (Berardi, 2017, p. 245).*

En definitiva, el efecto enjambre permite observar que el mundo está acaparado por las nuevas tecnologías, sin embargo, existe una suerte de convergencia entre lo *online* y lo *offline*. Por ejemplo, en los casos de estudiantes que reclaman alguna situación de su escuela y proponen intervenciones visibles en el espacio público antes ya han replicado la problemática en todas las pantallas mediante comunicados, *flyers*, memes, *tweets*, infografías, *hashtags*, entre otros elementos que juegan con la inmediatez y la ironía. De esta manera, se interrelacionan con otros sin referencia espaciotemporal — desde la desterritorialización— demostrando así los cambios que provocó la digitalización en torno a las comunicaciones personales en la vida cotidiana y en las prácticas sociales. Es así que en la red y en algún lugar del ciberespacio se encuentran las acciones de los estudiantes en el cual intercambian sus afinidades y significaciones comunes con un comportamiento compatible.

Por otra parte, Manuel Castells (2009) dice que las interacciones en red generan poder y contrapoder a través de la comunicación

socializada y que esta es considerada como un espacio de interrelaciones desterritorializadas posibles de influenciar en sus mentes por la proximidad y organización de números binarios que determinan ciertas prácticas. Al respecto, Eric Sadin (2018), un filósofo y ensayista francés que investiga la subjetividad digital y describe a la sociedad actual en sus prácticas cotidianas en función del impacto de las nuevas tecnologías en la humanidad, explica el fenómeno de vivir en el mejor de los mundos posibles a través de algoritmos. Lo denomina “Silicon Valley”:

*De ahora en adelante el mundo genera una copia cada vez más fiel de sí mismo. Sus estados se encuentran duplicados y detallados en código binario dando testimonio en tiempo real de situaciones cada vez más numerosas y variadas. Los fenómenos de lo real son capturados en su misma fuente y medidos de inmediato abriendo un horizonte virtualmente infinito de funcionalidades. La extensión de los sensores sobre nuestras superficies corporales, domésticas y profesionales, cruzada con la potencia de la inteligencia artificial, constituye el horizonte industrial principal de nuestra época y de la tercera década del siglo XXI. (2018, p. 27)*

Además, agrega que el espíritu de Silicon Valley es como la encarnación de lo económico empresarial de la época que está interiorizada en cada rincón con el fin de consumir el acto y conquistar progresivamente todos los campos de la vida (2018, p. 36). En tal sentido, Castells (2009) afirma que el poder organiza a la sociedad e impone las reglas del juego y define las relaciones de poder a través de instituciones que legitiman la dominación, como por ejemplo el Estado. En este marco se encuentra la tríada comunicación, información y mente que posibilita la influencia sobre otros y que se favorezcan los intereses y valores del actor en situación de poder. En concreto, es el accionar explícito del poder político el que está encrucijado con el neoliberalismo y, en este cruce, se dan desorganizaciones que dejan lugar a un capitalismo neoliberal convertido en un

sistema flexible y resiliente (Berardi, 2017).

En suma, el filósofo francés Sadin reflexiona sobre el contexto del postcapitalismo financiero, esto es, el neoliberalismo, y afirma que el poder y la esencia computacional responden y organizan a las sociedades al mismo tiempo que son garantes de un mundo mejor y pacífico. En sí, la visión siliconiana asegura las interrelaciones a través de la concordancia algorítmica y es garante de una vida “ideal” (Sadin, 2018). A propósito de esta visión, tiene un diferenciado pero diálogo al fin con Berardi (2017), quien se une a esta realidad que se describe pero sostiene que los algoritmos son quienes han desregulado el neoliberalismo.

En otro orden de ideas, Sadin (2018) no coincide con que se determinan acciones por solo una recomendación notificada sobre una pantalla, puesto que es posible desviarse de ella. De hecho afirma que cada uno/a, en el marco de su navegación, realiza voluntariamente su *click* porque nadie tiene la obligación de hacerlo. Inclusive manifiesta que “nos engañaríamos si viéramos dentro del uso de internet fenómenos de gubernamentalidad en el sentido foucaultiano, es decir, entendiéndola como la capacidad de las personas para intervenir en el marco de acción de otras personas” (Sadin, 2018, pp. 131-132). De esta manera, el autor propone pensar que lo que se produce es una organización específica de la información en vistas a ejercer un poder de influencia sobre nuestros usos, pero no lo que hacemos con él. De ser así, nada asegura el verdadero *click*, pero sí que la información llegue al objetivo.

Sin embargo, si queremos preguntarle algo al mundo actuamos como usuarios de internet, y si queremos responder las preguntas que el mundo nos hace, se actúa como proveedor de contenidos. Este carácter dialógico es llevado a la vida cotidiana y Google funciona como una suerte de Dios. En palabras del autor:

*Google desempeña el papel que tradicionalmente tenía la filosofía y la religión. Google es la primera*

*máquina filosófica conocida que regula nuestro diálogo con la búsqueda. Esto significa que Google define la pregunta legítima como una pregunta sobre el significado de una palabra individual e identifica la respuesta legítima a esta pregunta como una muestra de todos los contextos accesibles en los que aparece esta palabra. La suma de todos los contextos que se muestran es considerada aquí como el verdadero significado de la palabra planteada por el usuario. Su sentido verdadero aparece como la única verdad posible que resulta accesible al sujeto contemporáneo.* (Groys, 2016, p.194)

Asimismo el filósofo Sadin (2018) explica lo dialógico de Groys como “la era del acceso”, donde, a costos casi nulos, se facilitan nuestros intercambios comunicacionales y se modifican las percepciones de nuestra vida cotidiana. Ya no se trata entonces de brindar datos, sino también de interpretar y decidir qué información debe circular en el entorno digital. Igualmente Levy (1999), al indicar que en el mundo del internet entra en juego la subjetividad, la significación y la pertenencia porque toda acción humana está atravesada por el mundo digital. En este marco se debe comprender a los estudiantes de hoy en día.

## LOS VIRUS Y EL SISTEMA EDUCATIVO EN JAQUE

Héctor “Toto” Schmucler nos exige que hagamos memoria, que para bien o para mal las palabras no regresan y si regresan son otras, porque al recordarlas y revivirlas en el presente estamos reconociendo que existieron en un pasado y que las deseamos en un futuro: “Estamos en las comarcas de la memoria”, dice Schmucler (2019), y explica:

*Es verdad que la memoria resulta inseparable del pasado, pero su ejercicio no pretende dolerse en la contemplación de lo irremediamente perdido: su mirada al futuro cabe en la no aceptación de ese irremediable. El “futuro perdido” bien puede interpretarse como la pérdida de un pasado en que el futuro era posible.* (p. 240)

La historia y la memoria convocan el pasado al presente y ambas se necesitan entre sí. “Lo que perdura y señala caminos es la memoria. En ese extraño sentido la memoria está antes que la historia (...) La memoria es el espacio previo, tal vez incognoscible, donde la historia se hace posible” (Schmucler, 2019, pp. 176). Sin embargo, Schmucler deja en claro que la sociedad tiende a olvidar. Por ello, es necesario hacer memoria y observar qué pasó en una experiencia similar al Covid19 como lo fue la llegada de la gripe española en 1918, ya que esto permite actuar con base en lo ya conocido y aprender de cada situación para futuras situaciones de esta índole.

## LA GRIPE ESPAÑOLA EN ARGENTINA

Se calcula que murieron entre 30 y 40 millones de personas por la mal llamada gripe española. Una gripe que comenzó en Estados Unidos y se extendió a Europa, y que llegó a la Argentina en octubre de 1918. Según investigadores (Carbonetti, 2010; Álvarez 2017), hay dos oleadas: la primera comenzó en el puerto de Buenos Aires y se desplegó hacia las provincias centrales y del litoral. La segunda fue al año siguiente donde el virus entró por el norte y afectó a todo el país en general hasta fines de septiembre, cuando desapareció. Los síntomas eran: fiebre elevada, dolor de oídos, cansancio corporal, diarreas y vómitos, dificultad para respirar y hemorragias nasales.

En ese momento Argentina se encontraba abriendo el nuevo siglo como un gran productor de materias primas y como el hogar para los inmigrantes. Un país rico en términos de infraestructura y con una producción en tierra que le permitía ser una potencia en cuanto a la economía agropecuaria. En ese marco, no temía por la gripe española, ya que el desarrollo económico y los diarios de la época no indicaban que podría llegar dicha enfermedad.

Por otra parte, el país estaba dividido entre las provincias centrales: Buenos Aires, La Pampa, Santa Fe y Córdoba, que recibían regalías de

este crecimiento; mientras que las provincias del noroeste y del sur quedaron afuera por la propuesta que hicieron los de la “generación del 80”<sup>2</sup>. En cuanto a lo político, Argentina tenía de presidente a Hipólito Yrigoyen de la Unión Cívica Radical, quien por primera vez incorporó a la clase media que surgía de los hijos de inmigrantes. Eran años de mucha revuelta social y de protestas, tanto así que en junio de 1918 se produjo el gran grito estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba, la conocida Reforma Universitaria que cambió para siempre al sistema educativo del nivel superior.

Según Adrián Carbonetti (2010), Argentina tuvo diferencias significativas entre las provincias centrales y las que no lo eran, es decir, las zonas que no pertenecían al progreso a través del esquema agroexportador fueron las que mayor número de muertes tuvieron. Esto se debe a que el sistema sanitario, el analfabetismo, las circunstancias habitacionales, y otros factores como los ambientales y sociales, ocasionaron condiciones menos favorables para apaciguar la gripe española.

En ese entonces la gripe se escribía con doble *p* y los periódicos comunicaban que se trataba de una enfermedad desconocida. El diario “La Nación”<sup>3</sup> decía: “La gripe no debe alarmar, su presentación es benigna”. Sin embargo, días después (26 de octubre de 1918) Yrigoyen envía a limpiar el Riachuelo porque estaba totalmente contaminado y obliga a hacer testeos a todo inmigrante que llegase de Europa y, el que presentase síntomas debería hacer cuarentena en la Isla Martín García<sup>4</sup>. A su vez, se tomaron medidas como la higienización en los lugares de trabajo y los medios de transporte y se recomendaba no estar en sitios en los que no hubiera ventilación. Se cerraron escuelas a través de la circular 291/29 del CNE, que decretó la suspensión de clases y

también de instituciones como las iglesias, como así también eventos como velorios y toda aquella reunión que tuviere lugar en espacios recreativos. Se observa aquí que los medios de comunicación informaban otro estado de la cuestión mientras que el gobierno nacional desplegaba una serie de medidas para evitar el contagio y el desarrollo de la enfermedad.

En aquel momento existía el Departamento Nacional de Higiene, una agencia del gobierno que sería lo que hoy conocemos como el Ministerio de Salud, es decir, la máxima autoridad sanitaria a nivel federal. Este Departamento contaba con comisiones distribuidas por las diferentes provincias y, según diversos autores, no había demasiada coordinación entre ellos, todas las medidas estaban más bien enfocadas para Buenos Aires. Pasado el tiempo, se resolvió el conflicto epidémico hacia la mitad del año 1919, cuando nuevamente apareció la gripe española pero esta vez con más fuerza en el interior del país. Dada esta situación, el Departamento envió un médico y un guardia sanitario (Álvarez y Carbonetti, 2017). Esto demuestra la falta de recursos humanos para paliar la enfermedad.

Por otra parte, Carbonetti (2010) da cuenta de que una institución importante de la sociedad, la iglesia, no acataba las medidas propuestas por el Estado, ya que pensaban que la llegada de la gripe era un castigo divino. Por lo tanto, desobedecían y desafiaban al gobierno nacional realizando reuniones, misas, procesiones y otras actividades de fe. Esta resistencia a respetar las medidas sanitarias provocó más contagios y una peor situación en el país.

Argentina se encontró con la gripe y un Estado que actuó tarde porque el virus ya se había instalado en el país. Desafortunadamente, por unos años, se desestabilizó lo social, político,

2 Era la elite argentina (familias de alta clase social e intelectual) que gobernó el país durante los años 1880 y 1916. Esta generación tenía influencia de la cultura francesa e inglesa.

3 Diario La Nación 16 de octubre de 1918.

4 Diario La Nación 16 de octubre de 1918.

económico, educativo, etc., y se podría resumir que el virus dejó claro que el Estado solo se dedicaba a gobernar Buenos Aires y que no había recursos, ni humanos ni materiales, para luchar contra la enfermedad, y que la Iglesia gobernaba al igual que el Estado.

Los años 1918-1919 de la gripe española en Argentina dejaron miles de muertos, según la zona geográfica y sus condiciones habitacionales y sanitarias. La desigualdad social y de salud era muy evidente. El Estado no se consolidaba aún como tal, la economía se desestabilizó y la medicina no podía garantizar la salud.

### **LA GRIPE ESPAÑOLA Y EL COVID-19: CONVERGENCIAS, CONFLUENCIAS Y DIVERGENCIAS**

El presente se vio interrumpido por el coronavirus, una enfermedad que comenzó en China en la ciudad de Wuhan. El 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia por el alto nivel de contagio. Se trataba del virus SARS-CoV-2 que provocaba los siguientes síntomas: fiebre, tos, cansancio, pérdida del gusto o del olfato, dolor de garganta, dolor de cabeza, molestias y dolores, diarrea, entre otros. El virus se podía propagar si una persona respiraba cerca de una persona infectada o si tocaba una superficie contaminada y, enseguida se tocaba los ojos, la nariz o la boca. En Argentina, mediante el decreto N° 297/20, se dispuso el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” desde el 20 de marzo para los habitantes del país y para las personas que se encontraran transitoriamente en él. De repente, la cuarentena que parecía que iba a durar quince días se extendió para casi todo el año, siendo el 867/21 el último decreto que prorrogó el 297/20 con sus modificatorios y normas complementarias hasta el 31 de diciembre del 2022.

Estos decretos han permitido disminuir la expansión del Covid-19 y evitar así la saturación del sistema de salud, una situación que en

muchos otros países, como Italia o Brasil, provocó desastres. Si bien la cuarentena se extendió en el tiempo y trajo variados problemas en cuanto a lo económico, político, educativo y en cuanto a la salud mental de las personas, no se puede negar que las políticas de aislamiento y distanciamiento social han estirado el tiempo para poder mejorar el sistema de salud, adquirir insumos y equipamiento y, sobre todo, capacitar al personal de salud. Todas las medidas eran para hacerle frente al virus en las mejores condiciones. Además, a medida que transcurría el tiempo y con el fin de no cortar el suministro de productos y servicios esenciales se estableció el DISPO, “Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio”. Esto implicaba que las personas debían mantener una distancia mínima de dos metros entre sí, utilizar el tapabocas en espacios compartidos, higienizarse adecuadamente las manos, toser en el pliegue del codo, desinfectar las superficies y ventilar los ambientes.

Las medidas que se implementaron a nivel general fueron: la suspensión de clases, del transporte interurbano, del turismo y de actividades que requiriesen de la utilización de espacios recreativos y sociales. Luego, fueron reabriéndose según el contexto epidemiológico, sanitario y el avance de la campaña de vacunación. En cuanto a lo económico se puso en marcha el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), créditos a tasa cero para los trabajadores independientes registrados y la postergación o reducción de los aportes patronales, además de pagos de bonos especiales para los sectores más vulnerables y los sectores que trabajaban para prevenir y contener la expansión de la epidemia (fuerzas de seguridad, personal de salud, etc.). Otras medidas tuvieron que ver con el monitoreo de la evolución epidemiológica y de las condiciones sanitarias que las provincias debían hacer en forma conjunta con el Ministerio de Salud de la Nación e informar a la población sobre las “zonas afectadas” y las “zonas afectadas de mayor riesgo” y de la situación epidemiológica respecto a la propagación, contención, mitigación e inmunización de esta enfermedad.



Actualmente, deben estar en aislamiento obligatorio las personas que sean “casos sospechosos”, “casos confirmados” y “contacto estrecho”. Los dos últimos deben estar diez días aislados desde la fecha de inicio de síntomas, o del diagnóstico en casos asintomáticos, o pueden ser reducidos a siete días en caso de contar con test de PCR negativo.

Podemos observar, entonces, algunas diferencias y similitudes entre la gripe española y el Covid-19. En primer lugar, es notable destacar que la gripe española duró un poco más de un año y que el coronavirus sigue actualmente presente después de dos años. También, es importante remarcar que la primera es declarada como una “epidemia” y la otra como “pandemia”. Es decir, en 1918 se trataba de una enfermedad que contagiaba a varias personas de una región durante un tiempo determinado, mientras que en el 2020 la enfermedad es infecciosa, de manera tal que afecta a un número considerable de personas en todo el mundo. Esta diferencia de términos da cuenta de un estado de la situación en el país respecto a las enfermedades y las diferentes actitudes por parte del Estado, ya que no es lo mismo acabar con una epidemia que con una pandemia.

Por otra parte, la cobertura de los medios fue totalmente diferente. En 1918 los medios negaban la existencia de la enfermedad, mientras que en el 2020 hay sobreinformación respecto del coronavirus, e incluso se mostraron unidos por brindar información. Ocurrió un hecho que nunca antes en la historia de Argentina había sucedido, el jueves 19 de marzo todos los diarios utilizaron la misma tapa con color celeste y la consigna “Al virus lo frenamos entre todos. Viralicemos

la responsabilidad. #Somosresponsables”. Fue una iniciativa<sup>5</sup> de la secretaría de Medios y Comunicación Pública de la Nación junto con la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (Adepa). Esta campaña buscaba apelar al compromiso de toda la sociedad para que se quedaran en casa y disminuir la circulación del virus.

También, se podría decir que tanto en 1918 como en el 2020 hubo cierto interés principal por Buenos Aires, por ser la capital de Argentina y tener la mayor cantidad de habitantes. Esto puede notarse a la hora de que cada provincia podía tomar sus propias decisiones según el contexto epidemiológico. Si bien existía un decreto por parte del Estado Nacional con los protocolos y recomendaciones, las provincias tenían la decisión final de cómo acatar esas órdenes, ya que no todas atravesaban por la misma situación respecto al coronavirus, considerando la zona geográfica y las condiciones habitacionales y sanitarias.

En cuanto a las desobediencias a las medidas promovidas por el Estado, en 1918 era la Iglesia la que fomentaba este tipo de acciones, en cambio en el 2020 fue más bien una desobediencia civil ante el cansancio de la extensa cuarentena, una de las más largas de todo el mundo. Incluso hubo marchas denominadas “anticuarentenas”, “antivacunas”, etc.

Por otro lado, la rápida elaboración de la vacuna contra el coronavirus y la campaña de vacunación permitieron que haya menos muertes y que se apacigüe la enfermedad. En 1918 no hubo vacunas, recién en la década del 40 se desarrollaron las primeras en Estados Unidos. Aquí se nota la diferencia de progreso en cuanto

5 Contó con la adhesión de las siguientes instituciones: Agencias Independientes (Ai), Asociación Argentina de Publicidad (AAP), Asociación de Marketing Directo e Interactivo de Argentina (AMDIA), Asociación de Periodismo Digital (APD), Cámara Argentina de Agencias de Medios (CAAM), Círculo de Creativos Argentinos (CCA), Círculo de Directores de Comunicación (DirCom), Comisión Empresaria de Medios de Comunicación Independientes (CEMCI), Consejo Profesional de Relaciones Públicas, Consejo Publicitario Argentino (CPA), Foro de Periodistas Argentino (FOPEA), Interactive Advertising Bureau Argentina (IAB) y Unión de Agencias Interactivas (Interact), entre otras



al sistema científico, ya que en el caso del Covid-19 en menos de diez meses se comenzaron a distribuir las vacunas entre los países.

En definitiva, la historia y la memoria nos permiten citar al pasado en el presente para prevenir el futuro. A pesar de que hayan transcurrido más de cien años entre una y otra enfermedad, se podría decir que existen diferencias pero que hay más similitudes, en cuanto a la incertidumbre, el encierro y el distanciamiento. Todas medidas que, determinantemente, sirven para paliar la llegada de un virus en un país. Por ello, no hay que olvidarse de los fenómenos que ocurrieron a lo largo de la historia y hay que hacer memoria respecto al pasado para poder proyectar posibles soluciones en el marco de la denominada “nueva normalidad”.

## LA LLEGADA DE LA “NUEVA NORMALIDAD” A LA ESCUELA

¿El sistema educativo puede ser remoto? ¿Cómo afecta esta digitalización en el aprendizaje? ¿Qué pasa con las familias? ¿Qué sucede con los vínculos entre los estudiantes entre sí y entre los estudiantes y los docentes? ¿Qué rol cumplen las nuevas tecnologías? Desde que el coronavirus llegó a la Argentina, diversos pensadores y especialistas en educación intentan responder estas preguntas. En este trabajo se quiere, más bien, vincular el pasado con el presente haciendo memoria y teniendo en cuenta que la historia nos señala que el sistema educativo ya pasó por situaciones en las cuales tuvo que hacer cuarentena, rediseñar proyectos pedagógicos y lidiar con los efectos de diferentes virus (otros ejemplos pueden ser la poliomielitis de 1956, o la gripe porcina del 2009).

La llegada de la nueva normalidad trajo consigo la apertura de las escuelas y nuevas formas de aprender y enseñar. Luego de un año de virtualización y del abusivo uso de recursos digitales se pudo volver a concurrir a los espacios del aula, pero con barbijos, distancia, sistema de burbujas y protocolos de higiene en donde los

docentes debían considerar el nuevo entorno digital que habían atravesado y volver a conectar con los alumnos y garantizar que la escuela es un lugar seguro. Además, hay que tener en cuenta la parte emocional y psicológica tanto del personal escolar como de los estudiantes y sus familias.

Hay que señalar que, apenas iniciado el ciclo lectivo del 2020, se tuvo que migrar rápidamente todo lo que conocíamos a lo virtual. Este nuevo escenario implicaba para los docentes capacitarse en lo tecnológico y reacomodar toda la planificación del año. Una sobrecarga de trabajo tanto para los docentes como para las familias. Sin embargo, no todos pudieron adaptarse a la nueva modalidad del colegio, porque algunos estudiantes no contaban con una computadora —o si la tenían debían compartirla con todos los habitantes de la casa— y no gozaban de una buena conexión de internet, entre otras situaciones que dejaron en evidencia la desigualdad social. La comunicación entre los profesores y los estudiantes era diferente en cada caso; por ello las planificaciones de las materias tuvieron que adecuarse a un sistema flexible que considere, además, las condiciones tecnológicas y sociales del estudiantado. Desde el Ministerio de Educación Nacional de Argentina lanzaron el Programa Nacional “Seguimos educando”, una plataforma web con contenidos pedagógicos, programas de TV y radio, y una distribución de cuadernos pedagógicos con actividades y tareas para quienes se encontrasen en una situación de vulnerabilidad. En definitiva, se trató de reorganizar la escuela y de mantener la comunicación con todas sus partes: docentes, no docentes, estudiantes y sus familias; y brindar una continuidad pedagógica como se pudiera según las posibilidades y recursos de las escuelas.

Ahora bien, la llegada de la pandemia modificó los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en sus contenidos como en sus formas. Por un lado, se pierde el espacio tradicional de la escuela y el hogar se convierte en escuela, que a su vez sigue siendo una casa con sus dinámicas familiares. Por otro lado, el espacio

digital reemplazó las maneras de dar de clases y expuso al sistema educativo en cuanto a que la escuela ya no necesita de la pizarra y la tiza. Si bien la virtualización fue utilizada como un recurso rápido en un contexto pandémico, puso sobre la mesa el hecho de empezar a pensar lo virtual como una forma de trabajo pedagógico en su totalidad. No obstante, la educación es vínculo y encuentro, por lo tanto, es necesario tener ese contacto que permita el desarrollo de habilidades sociales y de las competencias de los estudiantes. Ese contacto se puede generar también desde la virtualidad, porque la digitalización ha hecho posible el encuentro sin estar físicamente juntos pero vinculados al fin. Entonces, hay que repensar las situaciones educativas desde la desterritorialización y el rol del docente por fuera del espacio y del tiempo y, a su vez, no perder de vista a la educación como un derecho, a pesar de ciertas modificaciones en torno a la realidad y a una percepción no tangible.

La enseñanza no debe dejar de humanizarse, pero sí amoldarse a un entorno virtual que permita diseñar propuestas pedagógicas acordes al estilo de enseñanza del profesor, al objetivo de dicha propuesta y a la situación propia de los estudiantes, ya que, como mencionamos anteriormente, no todos tienen acceso a internet o tenencia de dispositivos tecnológicos. En este sentido, cabe decir que este nuevo contexto demostró que la interacción pedagógica debe ser necesariamente dialógica, porque el exceso de clases virtuales y las cámaras apagadas provocaron cambios en el lenguaje entre estudiantes y profesores que perjudicaron al ambiente didáctico y como resultado solo se trataba de un monólogo del docente. La virtualidad no debería opacar el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que encontrar las formas didácticas y pedagógicas para que los estudiantes y profesores mantengan conversaciones y construyan entre sí los contenidos de una materia, no solo por lo teórico sino también porque fomenta el pensamiento crítico y autónomo.

La nueva normalidad planteó una serie de desafíos,

y el principal fue planificar y dar respuestas en un estado de emergencia y de permanentes cambios e incertidumbre sobre lo que iba a suceder, puso en consideración, a la vez, el acceso a dispositivos tecnológicos, las habilidades de los docentes en el marco de la digitalización como así también las de los estudiantes y sus familias. Un contexto en el cual se debe responder idóneamente a las necesidades de aprendizaje y de salud de la comunidad educativa. Otro desafío estuvo en la contención y acompañamiento emocional tanto a los docentes como a las familias y estudiantes. No se trataba solo de los contenidos de las materias y de la búsqueda de aprendizajes significativos para los alumnos, sino también de comprender la experiencia traumática de la pandemia y su irrupción en una nueva manera de hacer escuela y, sobre todo, en la vuelta a la presencialidad. Un momento de encuentro en el que ya no somos los mismos individuos que antes, incluso desde antes de la pandemia los estudiantes ya no eran los mismos. Inimaginables son las circunstancias emocionales por las cuales ha pasado la comunidad educativa en cuanto a la convivencia con familiares todo el día, los miedos, de enfermarse de Covid-19 o haber perdido a alguien debido a este. Todas situaciones que hacen no ser ya la misma persona. El reencuentro, significó más que rediseñar estrategias y propuestas pedagógicas.

En relación a lo anterior, Inés Dussel (2020) explica que la domesticación de las actividades escolares provocó situaciones excepcionales y cambios en la percepción del tiempo y del espacio, en la organización y selección de contenidos y un giro radical en la utilización de recursos tecnológicos para dar continuidad al año escolar. Por todo esto, introdujo la noción de “clase en pantuflas”. Este concepto refiere también a las profundas desigualdades de los estudiantes en cuanto a la infraestructura tecnológica. Recientemente, la autora (2021) realizó algunas reflexiones respecto al paso de las clases en pantuflas a las clases con barbijo, en el cual advierte sobre lo que es y hace la escuela y qué puede ser en un tiempo menos dramático. Allí,

expone que la pandemia visibilizó el sentido y la importancia del edificio escolar, los tiempos, y las tecnologías en el sistema educativo. También hace hincapié en que la nueva normalidad y sus clases con barbijo tienen calendarios inciertos y una permanente amenaza de crisis sanitaria. Esto dificulta claramente la organización y concentración del trabajo escolar tanto de los docentes como de los alumnos. Sin embargo, si algo se ha implementado desde las clases en pantuflas, y que llegó para quedarse en la nueva normalidad escolar, es el trabajo en conjunto entre diferentes asignaturas e introducir el aspecto afectivo a las tareas académicas.

Según el informe “Impacto de la pandemia en la educación de niños, niñas y adolescentes” realizado por UNICEF Argentina, 9 de cada 10 familias destacaron que el regreso a las aulas había mejorado el estado de ánimo de las niñas y niños del hogar. Asimismo, los adolescentes afirmaron sentirse contentos de volver a la escuela y encontrarse con sus compañeros y demostraron tener mayor motivación con el estudio y la realización de tareas. A su vez, para garantizar el derecho a la educación UNICEF recomendaba lo siguiente: asegurar la mayor presencialidad posible a lo largo del ciclo lectivo; sostener y acelerar la vacunación del personal docente y no docente; buscar activamente a los chicos y las chicas que interrumpieron su escolaridad; fortalecer las capacidades de los docentes para enseñar en grupos heterogéneos; ampliar la distribución de equipamiento tecnológicos, conectividad y recursos pedagógicos; priorizar a los estudiantes en situaciones de mayor vulnerabilidad; redoblar coordinación con sectores como Desarrollo Social, ANSES, Trabajo y Salud para garantizar los servicios de protección social, prevención del trabajo infantil y embarazo adolescentes, controles y vacunación regular en salud.

La singularidad de las experiencias de cada estudiante y sus familias, atravesados por la digitalización, transformó las formas de conocimiento y los vínculos entre ellos. Ahora

bien, la pandemia aceleró estos cambios en cuanto a lo digital, pero los estudiantes ya estaban profundamente inmersos en el mundo virtual. En este sentido, la enseñanza de los aprendizajes tenía que dialogar con aquellas plataformas que están permanentemente interfiriendo en el mundo en el que vivimos. Esto nos deja una lección en cuanto a que los contenidos deben estar en los espacios curriculares pero no solo en aquellos a los que les compete como nuevas tecnologías o medios audiovisuales, sino también en el resto de las materias en las cuales se puedan relacionar los temas con la digitalización, su lenguaje, estilo, programación, etc.

El presente de la escuela consiste, hoy por hoy, en repensar las prácticas de los docentes y de la institución, escuchar la respuesta de los estudiantes y, sobre todo, en comprender que el oficio del docente no termina nunca, ya que se trata de un interminable proceso en el cual permanentemente se debe estar alerta a lo que sucede en el mundo, formarse continuamente, y reflexionar sobre la transmisión de conocimientos y de una cultura teniendo en cuenta los soportes que se utilizan en el quehacer docente.

## A MODO DE CIERRE

El Covid-19 ha dejado el mundo patas arriba, ya no se trata solo de una simple enfermedad, sino también de cómo la sociedad actúa frente a ella, especialmente tiene que ver con lo social, político, económico e ideológico. Como se mencionó en este trabajo, en Argentina no es la primera vez que se atraviesa una situación de cuarentena y de cambios en la vida cotidiana por un virus. Haciendo memoria, la gripe española de 1918 trajo consigo una serie de consecuencias y medidas políticas para paliar la llegada de la influenza. Si bien se trataba de otro clima de época en todo aspecto social y políticamente hablando, lo cierto es que no se diferenciaron demasiado las decisiones y el despliegue de recursos para combatir el contagio contra los respectivos virus.



No obstante, la mayor diferencia entre 1918 y 2020 es que el Covid-19 está enmarcado en el uso internet y de las redes sociales. Por primera vez, se vivió una enfermedad de manera online y en vivo. Esta acelerada migración de lo físico a lo virtual y la mutación de lo digital modificaron la cotidianeidad y la percepción del espaciotiempo. Dos aspectos clave para los sujetos que se mueven en el mundo. La virtualización creó una manera de estar juntos aunque no existiese presencia física, y transformó rápidamente la visión del mundo que teníamos abriendo nuevos horizontes inimaginables. El internet se había introducido hasta en la más íntima parte de los seres humanos, dejando en evidencia una realidad paralela en la cual se intentaban realizar las actividades que eran presenciales como

gimnasia, reuniones sociales y laborales, clases y conferencias académicas, etc. El problema se encontraba en esta creación de una realidad que no era tangible, ni mucho menos real, pero que producía efectos en los sujetos.

Muchas fueron las consecuencias de las enfermedades en el país, tanto en la salud como en lo emocional, pero la incertidumbre que generó el Covid-19 es única, ya que al principio había poca información hasta que se logró estudiar las características del virus y desarrollar la vacuna. Sin embargo, se pudo convivir entre lo online y lo offline, interactuando con otros como usuarios de internet a pesar de la nula existencia espaciotemporal, lo cual hizo que toda parte humana esté atravesada por el mundo digital.

## BREVE RESEÑA CURRICULAR

Esmeralda Gaiteri, con 25 años de edad es Licenciada, Profesora y Doctoranda en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Su interés en la investigación gira en torno al análisis del discurso, la historia y la educación. Ha presentado trabajos en Argentina, Colombia y México.



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

## REFERENCIAS

- Berardi, F. (2017). Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva. (#Ed. Caja Negra) Caja Negra. Buenos Aires.
- -Castells, M. (2009). Comunicación y poder. (#Ed. Alianza) Alianza. Madrid.
- Carbonetti, A. y Celton, D. (2007). La transición epidemiológica. Torrado Susana (Comp.). Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX (pp. 369-398). Editorial EDHASA. Buenos Aires.
- Carbonetti, A. (2010). Historia de una epidemia olvidada: La pandemia de gripe española en la argentina, 1918-1919. Desacatos, (N° 32) pp. 159-174. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2010000100012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2010000100012&lng=es&tlng=es).
- Carbonetti, A. y Álvarez, A. (2017). La gripe española en el interior de la Argentina (1918-1919). Americanía: Revista de Estudios Latinoamericanos, (Vol. 6) pp. 207-229. Disponible en: <https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/2325>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica EFI. DGES, (Vol. 6 N°10) pp. 11 - 25. Disponible en: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Dussel, I. (2021). De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. Anales De La Educación Común, (Vol. 2 (1-2)) pp. 127-138. Disponible en: <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>
- Groys, B. (2016). Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente. (#Ed. Caja Negra) Caja Negra. Buenos Aires.
- Levy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual? (#Ed. Paidós) Paidós. Barcelona.
- Tenaglia, P. (2018) 1918. Dieciocho sucesos históricos memorables a cien años de la Reforma (Pablo Tenaglia y Hugo Pizarro, Coord.). (#Ed. Encuentro Grupo Editor) Encuentro Grupo Editor. Córdoba.
- Tenaglia, P. (2020). Enseñanza y aprendizaje de la historia: relatos pedagógicos latinoamericanos en un contexto de cambio social (Pablo Tenaglia y Hugo Pizarro, Coord.). (#Ed. Brujas) Brujas. Córdoba.
- Sadin, E. (2018). La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital (#Ed. Caja Negra) Caja Negra. Buenos Aires.
- Schmucler, H. (2019). La memoria, entre la política y la ética: Textos reunidos de Héctor Schmucler (1979-2015). (V. Papalini, Ed.) (#Ed. CLACSO) CLACSO. Buenos Aires. 9

## 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 surgiere.

- 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/adequación 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.

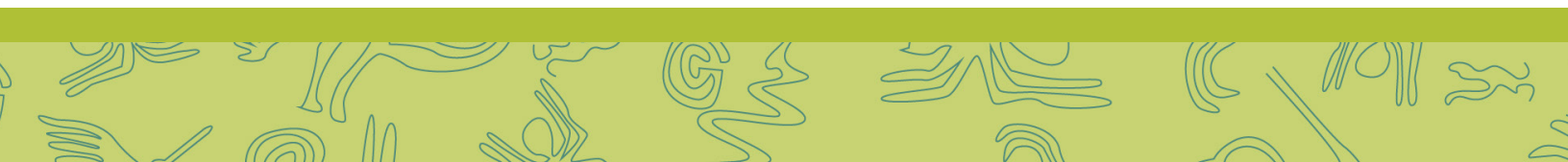
**Extensión:** los trabajos tendrán una extensión mínima de 30 mil caracteres (con espacios) y una máxima de 50 mil caracteres (con espacios), incluida la bibliografía.

**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 utilizaran 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 lo 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 y 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 número/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: 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

### **CITAS CON DOS AUTORES:**

En el caso de una cita con dos autores, tanto directa como indirecta, se menciona el apellido de los dos autores unidos por el nexa “Y”, seguido del año de publicación de la obra.

### **CITAS CON TRES AUTORES O MÁS:**

En el caso de una cita con tres o más autores, tanto directa como indirecta, la primera vez se menciona el apellido de todos los autores separados por comas, y luego en las siguientes oportunidades que se los mencione, se agrega el apellido del primer autor seguido del término “et. al.”

### **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 deben 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 WEBS**

Nombre de la Institución/Organización/Entidad (SIGLA) (Año). Área/link específico de consulta dentro del sitio. URL.

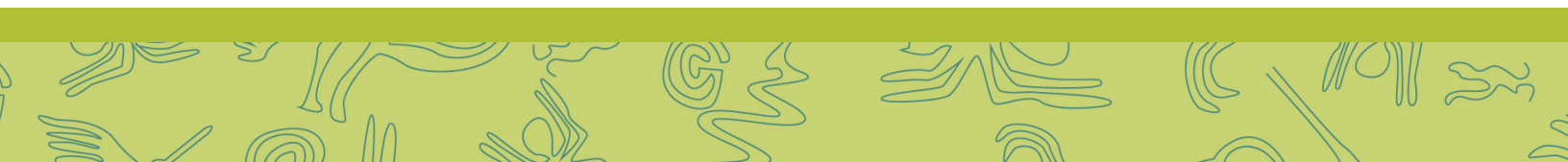
#### **PELÍCULAS/DOCUMENTALES Y VIDEOS**

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

*Narrativas Interdisciplinarias en el  
Marco de la Nueva Normalidad*

Año 3. N° 3  
Diciembre 2021





**COMEDHI**

**RED LATINOAMERICANA**  
**Comunicación - Educación - Historia**