

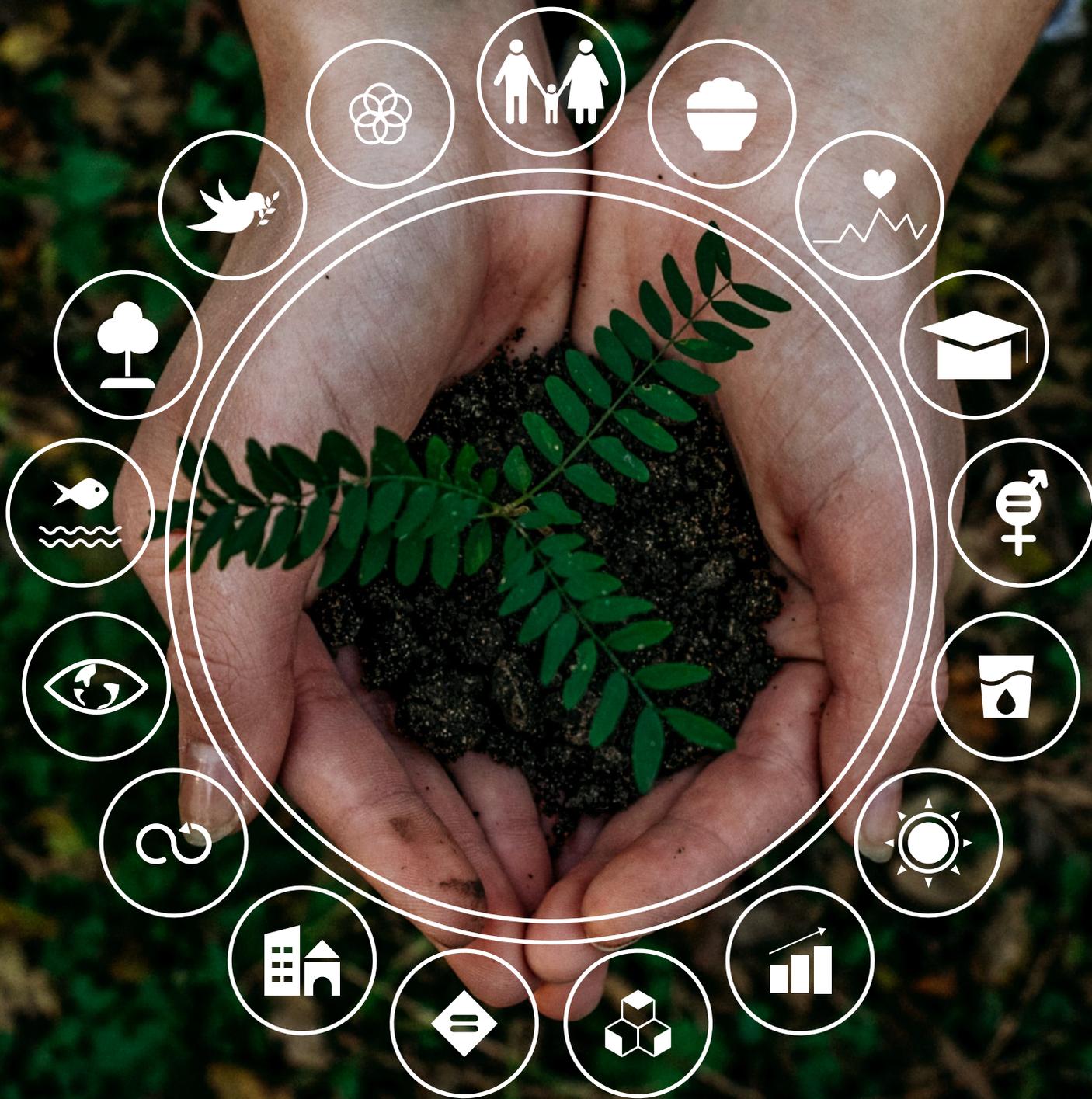
REVISTA LATINOAMERICANA

COMEDHI

RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia

ISSN 2684 - 0103
Diciembre de 2022
Año 4 N° 4

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE E INTERDISCIPLINA



PUBLICACIÓN ANUAL DE LA RED COMEDHI

Correspondencia, información, canjes y suscripciones:

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

Móvil: 54 351 5 745455.

WEB DE LA RED LATINOAMERICANA COMEDHI:

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

CORREO ELECTRÓNICO DE LA RED LATINOAMERICANA COMEDHI:

redcomedhi@redcomedhi.com.ar

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

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

CORREO ELECTRÓNICO DE LA REVISTA LATINOAMERICANA:

revistacomedhi@redcomedhi.com.ar

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



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



REVISTA LATINOAMERICANA

COMEDHI

RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia

ISSN 2684 - 0103

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

**Año 4. N° 4
Diciembre 2022**

**Objetivos para el Desarrollo Sostenible
e Interdisciplina**



STAFF

GESTIÓN DE CONTENIDOS Y ADMISIÓN

Lic. Esmeralda Gaiteri

CORRECCIÓN DE ESTILO

Lic. Francisco Rosa
Lic. Darío Dambolena

DISEÑO DE TAPA

Est. Miguel Ángel Otálora Cubides

PLATAFORMA DIGITAL

Mgter. Mariana Dallera
Est. Camilo Andrés Nova

ARTE Y GESTIÓN DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES

Mgter. Camilo Cornejo Perdomo
Lic. Mariano Clobas Maggi

TRADUCCIONES

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

DIRECTORA

Dra. Reneé Isabel Mengo

DIRECTOR ADJUNTO

Esp. Pablo Rubén Tenaglia

COORDINADOR GENERAL

Dr. Hugo Ignacio Pizarro

EDITOR DE NÚMERO INVITADO

Dr. Javier Britch

COORDINACIÓN DE REFERATOS

Lic. Santiago Atehortua

COORDINADORA DE DISEÑO

Lic. María Cristina Villagra

MAQUETACIÓN Y DISEÑO INTERIOR

Est. Alejandro Guzman Benavides
Est. Nixon Yamid Rodríguez Baquero

PROGRAMACIÓN DE SISTEMA

Esp. Cristian Gabriel Zabala
Téc. Alejandro Cordero Gabrielli

GESTIÓN DE SOFTWARE OJS

Lic. Ismael Verde
Esp. Marcela Gómez

FOTOGRAFÍA DE TAPA

Fotografía diseñada por freepik/zinkevych

COMEDHI

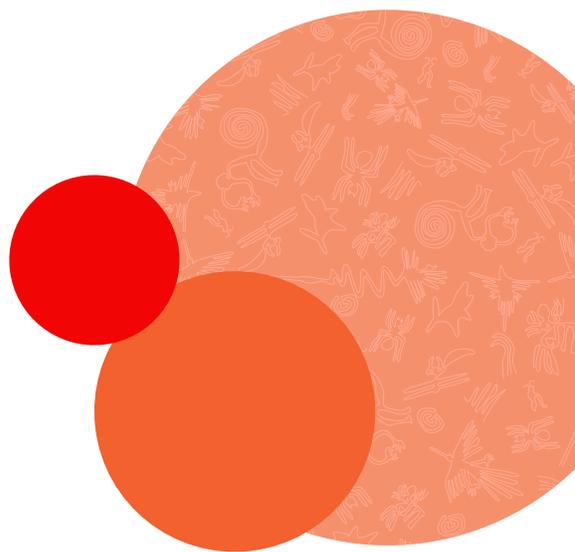
RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia

PARES EVALUADORES / REFERATOS Nº 4:

Lic. Sebastián Aguirre (Universidad Provincial de Córdoba, Argentina), Mgtr. Ana Andrada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Dra. Claudia Ardini (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Mgter. Anna María Brunás (Universidad Nacional de Catamarca, Argentina), Dr. Borys Bustamante (Universidad Francisco José de Caldas, Colombia), Mgtr. Cecilia Della Vedoba (Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba, Argentina), Dr. Eduardo Escobar (Universidad Nacional de La Rioja, Argentina), Dr. Horacio Ademar Ferreira (Universidad Católica de Córdoba, Argentina), Dra. Dafne García Lucero (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Dra. Tadiana Guadalupe Escorcía Romero (Universidad del Bosque, Colombia), Dr. Gonzalo Gutiérrez (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Dra. Patricia Cristina Guzmán (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Mgter. Miriam Márquez Piriz (Universidad de la República, Uruguay), Lic. Arturo Moya (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Dra. Edith Constanza Negrete Soler (Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia), Dra. María Helena Ramírez Cabanzo (Universidad del Área Andina, Colombia), Mgter. Georgina Remondino (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Dra. Malvina Rodríguez (Universidad Nacional de Villa María, Argentina), Dra. Tania Rodríguez (Universidad UPN 151 Toluca, México), Dr. Víctor Sajoz Juric (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Dra. Laura Valdemarca (Universidad Nacional de Córdoba, 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, Argentina), Dra. Rosa Medina Borges (Universidad de La Habana, Cuba), Dra. 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, Colombia), Dra. María Helena Ramírez (Universidad del Área Andina, Colombia), Dra. Alicia Servetto (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Mgtr. Antonio Sillau Pérez (Universidad de Piura, Perú), Dr. Bruno Sousa Leal (Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil), Dra. Ercilia María Teixeira De Paula (Universidad Estadual de Maringá, Brasil).



CONTENIDO

04

STAFF

Revista Latinoamericana en
Comunicación, Educación e Historia

09

EDITORIAL

MENGO, Renée Isabel
(Córdoba, Argentina)
Directora Revista Latinoamericana
COMEDHI

12

EDITOR DE NÚMERO INVITADO

BRITCH, Javier (Córdoba, Argentina)

15

RED LATINOAMERICANA COMEDHI

Fundamentación - Objetivos
Líneas de Acción

19

**EL PROYECTO 'BOUWER CULTUR@' LIGADO
AL ALCANCE DE LOS OBJETIVOS DEL
DESARROLLO SOSTENIBLE. UN APORTE A
LA AGENDA MUNDIAL DESDE CÓRDOBA,
ARGENTINA**

JOBANI, Maisa
(Córdoba, Argentina)



33 EL ACTUAR CIUDADANO Y PROFESIONAL EN LAS CARRERAS DE LA SALUD. EXPERIENCIA CUBANA DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

MEDINA BORGES, Rosa María
(La Habana, Cuba)

47 LA ORTOTIPOGRAFÍA DEL SIGNO LINGÜÍSTICO: FUNCIÓN SOCIOCULTURAL, ESTÉTICA Y COMUNICATIVA

CORNEJO PERDOMO, Camilo Andrés y
RODRÍGUEZ BAQUERO, Nixon Yamid
(Bogotá, Colombia)

60 NUEVOS SIGNIFICADOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE ACEPCIONES QUE VINCULAN EL CARÁCTER HUMANIZANTE Y ASEQUIBLE

GONZÁLEZ RUIZ, María Alicia
(La Rioja, Argentina)

68 ESCASEZ Y CRISIS MEDIOAMBIENTAL: EL AGUA COMO FUNDAMENTO DE VIDA Y ELEMENTO PARA EL DESARROLLO

OJEDA, Rafael (Lima, Perú)

82 EL TERRITORIO EN FOCO. APROPIACIÓN DE DISPOSITIVOS DIGITALES PARA CONSTRUIR SABERES COMUNITARIOS

TAHAN, Cecilia
(Córdoba, Argentina)

93 LA NOCIÓN DE EDUCABILIDAD EN EL DEBATE PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO ARGENTINO

BUSSONE, Iván
(La Rioja, Argentina)

109 FORMACIÓN DOCENTE EN PEDAGOGÍA DE LA PREVENCIÓN. UN ABORDAJE DE SITUACIONES CONFLICTIVAS EN LOS MEDIOS ESCOLARES Y COMUNITARIOS EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES, ARGENTINA

OJEDA, Patricia Estela
(Corrientes, Argentina)

117 LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN CUBA

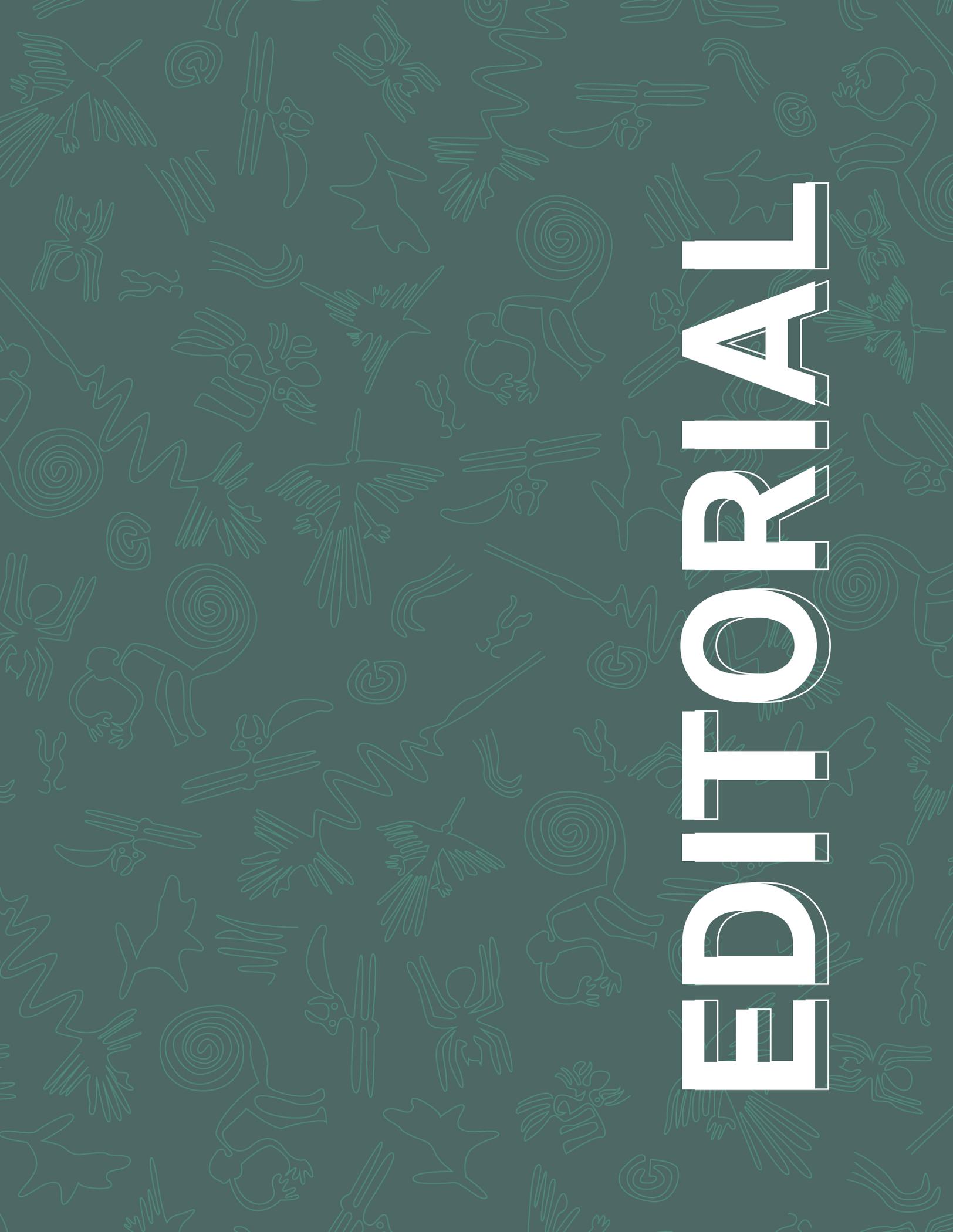
RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, Yuleyki
(La Habana, Cuba)

127 LAS TIC EN EDUCACIÓN AMBIENTAL, ESTUDIO DE CASO IPEM 320

AHUMADA, María Luján y TENAGLIA,
Pablo Rubén (Córdoba, Argentina)

143 NORMAS DE PRESENTACIÓN





EDITORIAL

ODS E INTERDISCIPLINA EN UN MUNDO EN CAMBIO

La experiencia planetaria de la pandemia por COVID-19 nos ha hecho reflexionar sobre el amplio contenido de los diecisiete ODS establecidos por la ONU en el año 2015; aunque su aplicación pareciera aletargada, adormecida y lenta, ahora, iniciando la postpandemia, hemos reaccionado, somos más conscientes de lo que nos ha pasado y la situación real en la que estamos.

El cuarto número de la Revista Latinoamericana de la Red COMEDHI da la oportunidad a autores diversos, desde distintas perspectivas y países, para mostrar experiencias, reflexiones e investigaciones para que, desde el tema central, ODS e interdisciplina, se pueda contribuir a difundir y a concientizar acerca de la importancia de la temática. El valor de los artículos desde distintas acciones basadas en proyectos en vigencia como la situación particular de un lugar, de una problemática o enfoque, se constituye en el disparador para promover la agenda 2030.

Al respecto, el primer artículo de este número, desde Córdoba, Argentina; considera al proyecto Bouwer Cultur@, desde el enfoque del arte como lenguaje de expresión, para concientizar acerca del cuidado del planeta desde pequeñas acciones a nivel micro en un lugar de alta contaminación ambiental, capaz de brindar visibilidad a problemáticas tanto de agendas locales como de proyección internacional. Situaciones similares y más graves se producen a lo largo y

ancho del mundo; comenzar y contribuir desde acciones puntuales contribuye a despertar respuestas globales.

El segundo artículo, con el tema “El actuar ciudadano y profesional en las carreras de salud -Experiencia cubana durante la pandemia de la COVID-19” presenta la contribución desde Cuba al cumplimiento de los ODS, en donde la vocación inclusiva de la educación médica cubana permitió oportunidades de aprendizaje, desde la epidemiología crítica, para poder brindar soluciones y calidad de atención a la población de este país y preparar así a jóvenes cubanos y africanos en situaciones de contingencia epidemiológica. La Interdisciplina en el marco de la educación superior situada y la historia contemporánea dialogan en una visión inclusiva y enriquecedora para Latinoamérica.

El tercer aporte al número, desde Colombia, hace reflexionar acerca de “La ortotipografía del signo lingüístico: función sociocultural, estética y comunicativa”. Desde la práctica interdisciplinaria en Comunicación y Educación, enfoca a la alfabetización como Objetivo de Desarrollo Sostenible en la que se deben incluir las convenciones de los correctos usos tipográficos dentro de los proyectos de enseñanza en todos los niveles educativos. La generación de relevo de las diferentes áreas del conocimiento, como por ejemplo el diseño gráfico, permite poseer más

herramientas comunicativas que aporten etnográficamente a la transferencia cultural en favor del patrimonio sociocultural.

El cuarto trabajo, con el título: “Nuevos significados en las prácticas pedagógicas desde acepciones que vinculan el carácter humanizante y asequible de la tecnología digital”, desde La Rioja, Argentina; se enfoca en problematizar cómo rehabilitar el oficio docente en el nuevo escenario digital y presencial (bimodal), planteado por las contingencias que vivimos en una situación de emergencia sanitaria mundial: el COVID-19. También pone en discusión la necesidad imperiosa de atender a las situaciones involucradas con lo emocional para procurar un ambiente de aprendizaje sano y, de este modo, ir en respuesta a la agenda 2030.

La quinta producción, desde Perú, titulada “Escasez y crisis medioambiental. El agua como fundamento de vida y elemento para el desarrollo sostenible” significa la importancia del agua como elemento fundamental para la subsistencia, ya reclamada por diversas culturas históricas. Importancia que, ante la crisis derivada del cambio climático, necesita ser resaltada para poder asegurar el desarrollo sostenible del planeta. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha marcado una suerte de camino a seguir para alcanzar la universalización de los derechos humanos al agua y saneamiento. Aquí se presenta la consecución de los ODS 6 como un requisito fundamental para alcanzar todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El sexto artículo, “El territorio en Foco. Apropiación de dispositivos digitales para construir saberes comunitarios”, desde Córdoba, Argentina; enfoca la apropiación de dispositivos mediáticos en procesos de enseñanza-aprendizaje situados para incorporar diversas temáticas comunitarias

y prácticas socioculturales de los estudiantes. Aquí estos construyen, con voz propia, discursos audiovisuales que les permiten problematizar sus condiciones de vida a partir de lo que para ellos es significativo y contar, a través de su propio relato, emociones, puntos de vista, saberes y miradas sobre el mundo que los rodea y de esta manera avanzar hacia una mejor inclusión.

La séptima producción, desde La Rioja, Argentina; refiere a “La noción de educabilidad en el debate pedagógico contemporáneo argentino” para socializar avances de marco teórico del proyecto de tesis doctoral “Supuestos filosóficos de la categoría ‘educabilidad’ en el debate pedagógico argentino entre los años 2000-2020. La presentación desarrolla dos conceptos que interpelan a la categoría de la educabilidad: fracaso escolar y trayectorias escolares irregulares. Estos dos fenómenos ponen en evidencia, en el ámbito del sistema educativo, las desigualdades ya existentes y/o que son un efecto de la educación escolar a superar, en vista de la agenda 2030 y desde lo interdisciplinario.

El octavo artículo, titulado “Pedagogía de la Prevención. La formación docente en servicio para el abordaje de situaciones conflictivas derivadas de adicciones y maltrato en los medios escolares y comunitarios en la Provincia de Corrientes, Argentina”, desde un enfoque interdisciplinario, plantea que en la etapa de pandemia se continuó formando docentes en servicio a partir una perspectiva emancipadora y social con base en las necesidades territoriales del Norte Grande Argentino, haciendo posible el desarrollo de la propuesta de formación docente en servicio que se realizó en los años 2020 y 2021.

Con respecto al noveno texto, “La comunicación intercultural en los entornos virtuales de la

Educación Médica en Cuba”, se plantean, de manera interdisciplinaria, nuevas lógicas a partir de la Comunicación y la Historia Contemporánea. El trabajo resalta la importancia de desarrollar la comunicación intercultural en los entornos virtuales de la Educación Médica en Cuba. La investigación, de corte cualitativa, analiza los presupuestos teóricos sobre los diferentes elementos que conforman los entornos virtuales y los que desarrollan la comunicación intercultural.

En el décimo artículo: “Las TIC en Educación Ambiental, estudio de caso IPEM 320”, desde la ciudad de Córdoba, Argentina, se problematiza sobre cuestiones ambientales que se enfrentan en el presente y se proponen nuevos desafíos para mitigarlas. Esta experiencia, situada en la etapa prepandemia, dio lugar a la reflexión de que las soluciones no son solo tecnológicas, sino que implican, además, la toma de decisiones por parte de la sociedad, siendo necesario para ello atender a los procesos de enseñanza-aprendizaje e interdisciplina como el espacio en donde se

tejen los valores de la sociedad contemporánea con respecto al medioambiente.

Concluyendo, este número cuatro de la Revista latinoamericana COMEDHI, basado en los ODS en vistas a la agenda 2030, permite múltiples enfoques interdisciplinarios que toman como ejes de discusión y reflexión los campos de Comunicación, Educación e Historia, que son los que fundamentan las acciones y producciones de esta Red académica. Complementando el número y las variadas producciones que se presentan, articula la voz de un especialista y científico en la temática, el Dr. Javier Bricht de Argentina, editor invitado en esta publicación.

Contribuya la difusión del tema central a propiciar el cambio cultural que la humanidad necesita para seguir. Más allá del presente, tienen aún vigencia las palabras de la activista guatemalteca por la Paz y Premio Nobel Rigoberta Menchu: “El ser humano es el responsable de marcar el camino hacia el cual nos dirigimos”.

Dra. Renée Isabel Mengo
Directora Red Latinoamericana COMEDHI



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

EDITOR INVITADO

Escribo estas líneas editoriales a principios del 2022. Seguimos en pandemia. La Organización Mundial de la Salud avizora ya una coexistencia endémica de esta peste que nos ha paralizado. No obstante, la situación seguirá por un tiempo y seguramente desarrollemos nuevas formas de convivir. El aislamiento y las medidas de cuidado trastocaron nuestras costumbres y maneras de compartir y crear. Nuestra marcha hacia la sostenibilidad fue seriamente afectada. Pero debemos seguir adelante. Que nadie se quede atrás.

Esta publicación es un ejemplo de cómo hacerlo: comunicando y trabajando en conjunto. Agradezco la posibilidad que me han dado de comentar algunos puntos de vista que a riesgo de parecer erráticos intentan, quizás con demasiada ambición literaria, transmitir un mensaje de aliento y de esperanza.

Durante el año 2015 se sentaron formalmente las bases del Desarrollo Sostenible. Este nuevo rumbo, el gran acuerdo internacional hacia la sostenibilidad, quedó plasmado en tres documentos: la agenda para el financiamiento del desarrollo, conocida como la agenda de Adis Abeba de junio del 2015, la agenda 2030 o “Transformar Nuestro Mundo” que contiene y enmarca los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS); así como también sus metas e indicadores, con fecha de septiembre de 2015; y

el Acuerdo de París sobre Cambio Climático, de diciembre del mismo año. Fue, el 2015, un año de mucha actividad, producción y voluntad de cambio. El acuerdo de París puso un broche de oro al establecer, como un compromiso cuantitativo del concierto de Naciones, una cota al aumento de la temperatura media global, lo cual se conseguiría mediante la reducción de las emisiones antrópicas de gases de efecto invernadero (GEIs). El número “1,5” pasó de ser un límite al aumento de temperatura media global, obtenido mediante rigurosos modelados del clima planetario, a un ícono de los consensos de alto nivel guiados por el mejor conocimiento científico. Han pasado ya 6 años completos desde entonces. Avanzamos mucho y también nos falta mucho por hacer. A veces gana la desesperanza cuando las acciones se muestran contrarias a los discursos o cuando se manifiestan claros efectos perjudiciales del cambio climático, o incluso cuando las desigualdades se hacen evidentes entre géneros, clases y países o, o... Pero luego veo a los estudiantes de aquel primer año, esos que recibí como jóvenes y adolescentes transitando sus primeros pasos en física, convertidos en hombres y mujeres, recibiendo sus títulos de ingenieros e ingenieras y percibo sus ganas de trabajar, de aportar a una mejor sociedad con ideales y convicciones. Entonces sé que nuestro trabajo es por ellos y ellas. Por ese futuro común que debemos seguir



construyendo. Para que todas y todos tengamos un futuro digno de ser vivido, en un ambiente saneado, donde podamos desarrollar nuestras potencialidades. Los 17 ODS se constituyen en una hoja de ruta que nos muestra cómo navegar hacia la sostenibilidad en un mundo cada vez más complejo e interdependiente.

Esta es una lucha contra el hambre y la pobreza, cuidado de la salud, acceso a la educación de calidad, igualdad de géneros, disponibilidad de agua potable y saneamiento de aguas residuales, energía asequible y no contaminante, trabajo decente, infraestructura, producción e industrias sustentables, reducción de desigualdades, consumo responsable, acción por el clima y cuidado de los ecosistemas marinos y terrestres, sociedades confiables, pacíficas y justas y alianzas para lograr los objetivos.

Son objetivos ambiciosos, comprensivos, integrales y transversales. Algunos de ellos se trabajan desde hace ya mucho tiempo. Los resultados muestran que, si bien ha habido cambios favorables, no son suficientes. La pobreza extrema continúa existiendo en nuestro planeta y el mapeo de su distribución exhibe obscenamente la desigualdad entre regiones y países. Es claro que los cambios necesarios no pueden darse instantáneamente. Pero sabemos que el nuevo modelo de la sostenibilidad debe implementarse con cierta premura. Ya no debe haber dilaciones. Entonces surge la pregunta: ¿qué podemos hacer para acelerar el cambio?

Es una excelente pregunta, porque no tiene una respuesta sencilla, ni siquiera única. Cada entorno, comunidad, sociedad, familia, organización, tiene sus características propias que pueden señalar cuáles son los potenciales aceleradores del cambio, cuáles son las acciones que generan más efecto de arrastre.

En particular, hay una característica que es crítica al momento de la implementación de acciones: el uso del mejor conocimiento disponible construido desde la ciencia y enriquecido con el conocimiento popular y social. No hay chances de que los cambios sean exitosos ni duraderos si no se construyen colectivamente y si no están basados en datos objetivos y confiables.

Pero la realidad tiene muchas perspectivas, aspectos y condimentos que la ciencia ha enfocado tradicionalmente por separado, analíticamente. Este enfoque disciplinar, sin perder rigor, debe aprender a interactuar con otros enfoques para abordar globalmente las distintas realidades, dando lugar a los equipos de trabajo interdisciplinarios. El camino hacia la Sostenibilidad ya no será el de especialistas aislados en el enfoque específico del objeto de estudio sino el de equipos mirando el conjunto de aspectos y particularidades de una comunidad y actuando junto a ella para accionar sobre aquellos que potencian y aceleran el cambio.

De esta manera, por ejemplo, la lucha contra la pobreza en una comunidad particular estará mejor encausada si se empodera a las mujeres y niñas de esa comunidad que han demostrado una mayor claridad en el manejo de los recursos. De esta manera, y en este caso, se promovería el objetivo 5 como acelerador de la Sostenibilidad; y esto seguramente tendrá efectos de arrastre sobre la lucha contra la pobreza, en el trabajo de calidad, en el acceso a la salud y en la educación de esa comunidad.

Cada situación y contexto tendrán sus particularidades, pero el abordaje debe ser integral.

Una máxima de la Sostenibilidad reza: “pensar global, actuar local”. Quienes desde la academia, las universidades y las escuelas tenemos



la responsabilidad de educar y de generar conocimientos debemos estar muy conscientes de la trascendencia que tiene nuestro accionar sobre el futuro inmediato. Nuestro comportamiento, coherente con nuestro discurso, debe mostrar un modelo que promueva la toma de conciencia y una transformación de los valores y la conducta de los individuos. El trabajo colaborativo e interdisciplinario, la escucha activa, el respeto hacia los demás y el cuidado del ambiente deben ser moneda corriente en la tarea diaria. Solo así podremos afirmar que estamos aportando a la Educación en ODS. Y entonces podremos, con autoridad moral, alzar nuestra voz con fuerza, exigiendo a los tomadores

de decisiones el respeto por los compromisos asumidos. No me caben dudas de que esta publicación es un ejemplo de lo dicho más arriba y no puedo dejar de felicitar a los autores y al equipo por su excelente labor. Sigamos construyendo Sostenibilidad desde cada una de nuestras posiciones, transformando visceralmente la concepción de nuestro desarrollo hacia un mundo más justo y equilibrado.

Dr. Javier Britch

**Licenciado y Doctor en Física
Profesor Titular Ordinario de UTN**

RESEÑA CURRICULAR

Javier Britch es Licenciado y Doctor en Física (FaMAF UNC), Post doctorado en Física Biomédica (CeProcor CONICET), Profesor Titular Ordinario UTN Facultad Regional Córdoba y Profesor Adjunto UNC FaMAF. Es Docente de Posgrado en Diversas carreras acreditadas. Ha sido director de becarios estudiantes, de trabajos finales de grado y de tesis de Maestría y Doctorado, así como Orientador de Trabajos Finales de Integración. Dirige actualmente proyectos de investigación homologados. Responsable de cursos de formación docente de nivel inicial, primario, medio y superior Universitario en el país y en el extranjero. Ha ocupado cargos de Gestión pública y privada a nivel de los gobiernos Universitario, Provincial, Nacional y Latinoamericano entre los que destacan: Presidente del Directorio del CEPROCOR (Centro de Excelencia en Productos y Procesos de Córdoba, Secretario de Ambiente y Cambio Climático de la Provincia de Córdoba, Presidente de la Red Latinoamericana de Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Cuenta con numerosas publicaciones con referato en revistas regionales, nacionales y extranjeras. Así como capítulos de libros en temáticas ambientales. Fue Distinguido con el “Premio al Personal Docente de la Universidad Nacional de Córdoba, 1995” como “Joven sobresaliente del año” de la Bolsa de Comercio de la Provincia de Córdoba 2002, tuvo un Reconocimiento del Poder Legislativo de la Provincia de Córdoba por la Organización de la Preconferencia de las Partes (Precop 25) y fue declarado ciudadano distinguido en 32 localidades de la Provincia debido a su trabajo en Educación Ambiental, Forestación y Tratamiento de los RSU.



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



RED LATINOAMERICANA COMEDHI

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

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

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

En el campo de la Comunicación

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

En el campo de la Educación

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

En lo que respecta a la Historia

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

LA RED LATINOAMERICANA COMEDHI SE PROPONE:

1

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

2

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

3

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

4

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

5

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

6

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

7

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

ACCIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO LLEVADAS A CABO POR LA RED EN 2022

■ Aval al proyecto institucional de extensión “X Semana de la Ciencia 2022”, organizado por el Club de Ciencias del IPEM N° 320 Jorge Cafrune de la Ciudad de Córdoba, Argentina. Septiembre de 2022.

■ Aval al 7° Congreso Virtual Nacional e Internacional de Ciencias de la Educación. Diálogos, Interrogantes, Certidumbres e Inseguridades en la educación actual. Nuevos gérmenes, viejos problemas. Consejo Profesional de Ciencias de la Educación de la Provincia de la Rioja (Coprocelar), con el aval del Gobierno de la Provincia La Rioja, la Secretaría de Gestión del Ministerio de Educación, el ISFD Pedro I. de Castro Barros de La Rioja, Argentina. Noviembre de 2022.

■ Co-Organización del “IV Seminario Internacional «Redes de Conocimiento, Escuela e Interdisciplina». Pensamiento Pedagógico Crítico Latinoamericano y del Caribe”, Red Latinoamericana COMEDHI, Red Chisua Colombia y Red Redieem México. Agosto de 2022.

■ Co-organización del I Coloquio Divulgativo Reconecta: Comunicación, Género y Sociedad. Red Latinoamericana COMEDHI y Programa de Diseño Gráfico de UNITEC, Bogotá, Colombia. Auspicio Académico IAPCS-UNVM. Resol N°: 030/2022.

■ Co-organización y aval institucional del “Project Desing Fest PDF 2022” Universidad Piloto Colombia, Universidad Minuto de Dios, Red Latinoamericana COMEDHI. Agosto-Noviembre de 2022.

■ Participación al aire “La hora del diseño”. Radio Online. Universidad Piloto de Colombia.

■ Adhesión institucional a la Red de Investigadores en Diseño. Universidad de Palermo, Argentina. 23 de septiembre de 2022.

■ Aval institucional y participación en “Diálogos pedagógicos con Marco Eduardo Murueta. El lugar del curriculum, campo de posibilidades educativas”, organizado por Rediem, México y de DGSUM, México. 29 de enero de 2022.

AVALES Y CONVENIOS INSTITUCIONALES EN RED

● **UFMG** Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. Departamento de Comunicação social, 03 de febrero de 2022.

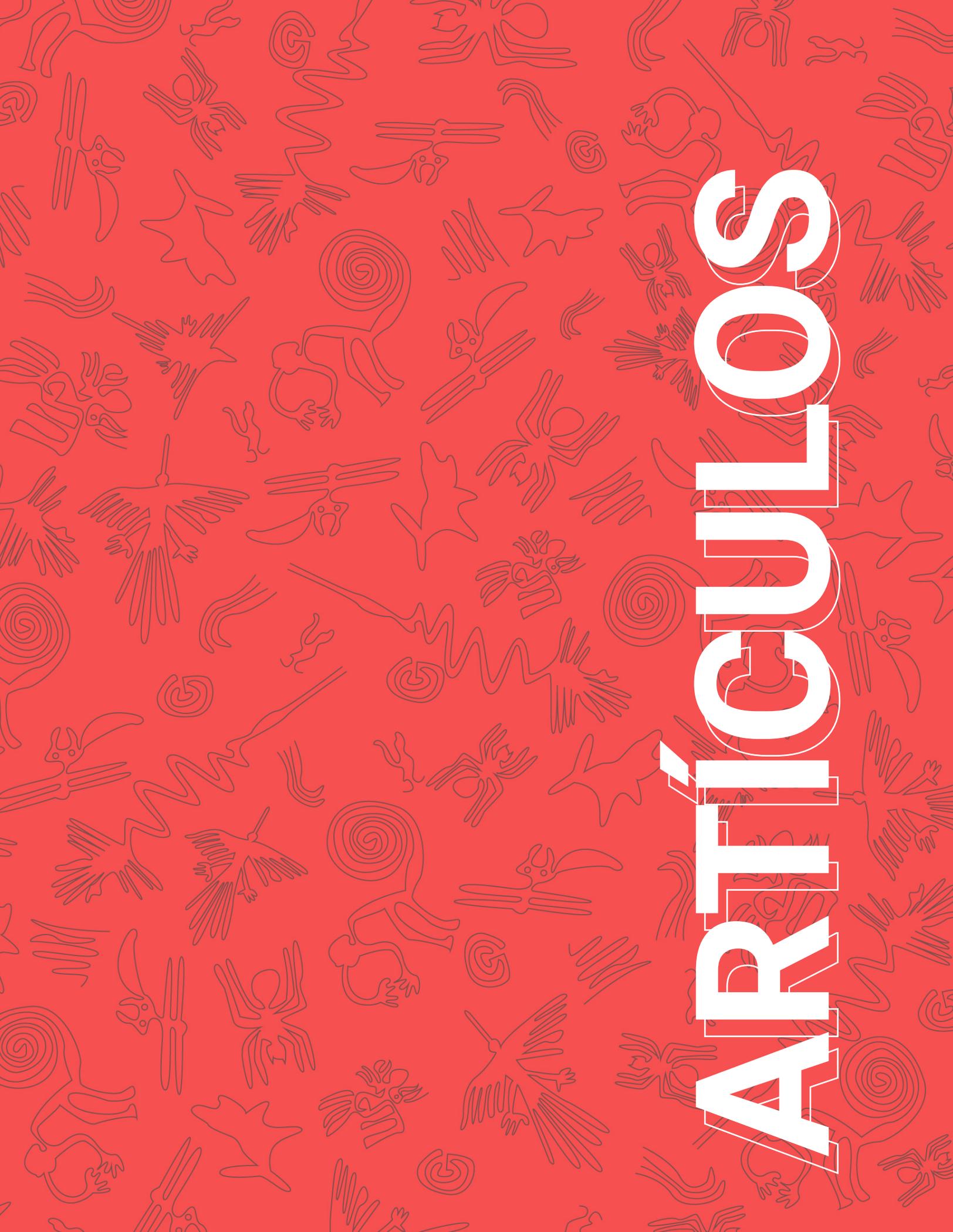
● **UTN** Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Villa Maria, 03 de marzo de 2022. Resol. 18/2022.

● **UNCu** Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras, 09 de agosto de 2022. Resol. 531/2022.

● **UCU** Universidad de Concepción del Uruguay, 01 de diciembre de 2022. Resol. 11/2022



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



ARTÍCULOS

EL PROYECTO 'BOUWER CULTUR@' LIGADO AL ALCANCE DE LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE. UN APORTE A LA AGENDA MUNDIAL DESDE CÓRDOBA, ARGENTINA

Dra. Maisa Jobani

Campos de investigación abordados: Educación y/o Historia
Afiliación institucional: Universidad Provincial de Córdoba –
Facultad de Arte y Diseño – Secretaría de Extensión.
Correo electrónico personal: maisajobani@gmail.com

Fecha de recepción: 22 de mayo de 2022

Aceptación final: 17 de octubre de 2022

RESUMEN:

El presente artículo comparte una experiencia de vinculación territorial y comunitaria ligada a las actividades de extensión de la Universidad Provincial de Córdoba Argentina, que está relacionada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El proyecto denominado “Bouwer Cultur@” toma al Arte como lenguaje de expresión para concientizar acerca del cuidado del medioambiente. El antecedente que tiene esta localidad cercana a la ciudad de Córdoba es que sufrió un daño ambiental que finalmente fue revertido en el año 2010, cuando el reclamo de su comunidad, a través del Arte como lenguaje de expresión, logró el cierre de un vertedero de basura a cielo abierto.

Ese hecho histórico logró mostrar la vacancia de actividades culturales y el gran potencial del Arte como agente movilizador y capaz de brindar visibilidad a problemáticas de agendas locales, pero de proyección internacional.

Palabras Clave: Arte – Sostenibilidad – Medioambiente – Cultura - Educación.

THE 'BOUWER CULTUR@' PROJECT AND ITS LINK TO THE ACHIEVEMENT OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS: A CONTRIBUTION TO THE WORLD AGENDA FROM CÓRDOBA, ARGENTINA

ABSTRACT

This article shares an experience of territorial and community partnership in relation to outreach activities by the Provincial University of Córdoba, Argentina, which is linked to the Sustainable Development Goals.

The project, called “Bouwer Cultur@”, considers Art as a language of expression to raise awareness about caring for the environment. The history of this town near the city of Córdoba includes the environmental damage it suffered, which was finally reversed in 2010, when its community complained using Art as a language of expression and achieved the closure of an open dumping site.

This historical fact showed the lack of cultural activities and the great potential of Art as a mobilizing agent capable of providing visibility to issues belonging to local agendas, but with international projection.

Keywords: Art – Sustainability – Environment – Culture – Education.

O PROJETO 'BOUWER CULTUR@' VINCULADO À REALIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. UMA CONTRIBUIÇÃO À AGENDA MUNDIAL A PARTIR DE CÓRDOBA-ARGENTINA

SUMÁRIO:

Este artigo compartilha uma experiência de articulação territorial e comunitária vinculada às atividades de extensão da Universidade Provincial de Córdoba-Argentina que está relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

O projeto “Bouwer Cultur@” toma a Arte como linguagem de expressão para conscientizar sobre o cuidado com o meio ambiente. A história deste povoado próximo à cidade de Córdoba é que sofreu danos ambientais que finalmente foram revertidos em 2010, quando a reivindicação de sua comunidade, através da Arte como linguagem de expressão, conseguiu o fechamento de um lixão.

Esse fato histórico conseguiu mostrar a vacância das atividades culturais e o grande potencial da Arte como agente mobilizador e capaz de dar visibilidade a problemas de agendas locais, mas de projeção internacional.

Palavras-chave: Arte – Sustentabilidade – Meio Ambiente – Cultura – Educação.



INTRODUCCIÓN:

En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. En ese momento, se dio origen a una oportunidad para que los países puedan mejorar la vida de cada una de las personas en sus sociedades. De ahí se desprende una agenda que cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales incluyen una diversidad de ítems que van desde la eliminación de la pobreza hasta el combate frente al cambio climático, así como también pasan por la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medioambiente o el diseño de ciudades.

El Desarrollo Sostenible es un concepto definido en el informe Brundtland de 1987, el cuál fue elaborado por distintas naciones. En el documento se hace referencia al desarrollo económico, principalmente, para satisfacer las necesidades de la generación presente y su relación con la sostenibilidad ambiental. Es decir, se toma una postura que ayude a no comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades cuidando el medioambiente. El concepto de Desarrollo Sostenible aparece en el informe “Nuestro futuro común” elaborado por la Comisión Mundial para el Medioambiente y el Desarrollo, celebrado por distintas naciones en 1987 en la Organización de Naciones Unidas (ONU).

Asimismo, es necesario aclarar que cuando el concepto de desarrollo se aplica a una comunidad de seres humanos, se refiere al progreso en el sentido amplio. Y puede abarcar no solo lo económico, sino también el ámbito social, político y/o cultural.

Tomando el apotegma: “pensar global, actuar local” (el cual es uno de los axiomas del pen-

samiento y de la acción de la Sostenibilidad) es que por el año 2019 surge en Córdoba, Argentina, un proyecto de extensión universitaria denominado “Bouwer Cultur@”.

La Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CMMAD) fue creada en 1983, en la XXXVIII Sesión de la ONU, por resolución de la Asamblea General. Y desde ese contexto se ape- la al desarrollo sustentable, que es un llamado a cambiar las estrategias aplicadas hasta el momento, tanto en materia de políticas de desarrollo, como ambientales. Según la autora Naina Pierri (2005), se lo concibe como un cambio importante y sustancial para mantener el objetivo último de la estabilidad social.

Es relevante conocer que existe una relación entre el concepto de lo sostenible explicado en los párrafos anteriores y el concepto de sustentable. Este último se atribuye a las actividades que son compatibles con los recursos de los que dispone una región o una sociedad (RAE, 2022). Es decir que, desde la mirada y el trabajo con perspectiva desde la Sustentabilidad, las iniciativas en un determinado ámbito geográfico, económico, social, político y cultural podrán ser colaboradoras de la Sostenibilidad en el desarrollo.

Respecto a la tarea de extensión crítica, en el caso que aquí se aborda, la Universidad Provincial de Córdoba lleva a cabo una actividad social que tiene como eje contribuir a la concientización sobre el desarrollo sostenible y la preservación del medioambiente tomando al arte como medio de expresión.

Bouwer es una pequeña localidad situada 30 km al Sur de la ciudad de Córdoba y es un poblado que está signado por el daño ambiental que dejó un vertedero de basura que funcionó allí hasta 2010; y que luego fue erradicado gracias al



incansable reclamo de vecinos y vecinas de la zona. A partir de esa problemática, y de ese hito histórico del ejercicio de los derechos de por parte de la comunidad local, se pensó en pasar a una etapa de resiliencia y de nuevas oportunidades para destacar al pueblo de Bower con una imagen positiva, vinculada a un mensaje de esperanza hacia la sociedad y el mundo ligado a la sostenibilidad.

Para ello, en el año 2019, se crearon las bases de un Circuito Cultural Comunitario que se caracteriza por trabajar por un bien común en la sociedad en la que se desarrolla (Ejea Mendoza, 2012). Durante el primer semestre del proyecto, se trabajó de manera presencial en el territorio y con la comunidad. Luego, en el marco de la pandemia, se continuó la labor desde la virtualidad; y luego del período de confinamiento se retomó progresivamente a la presencialidad.

Los nexos clave con la comunidad han sido la Municipalidad y la escuela. Allí concurren niños, niñas y jóvenes de Bower y de zonas aledañas como Potrero del Estado, San Carlos y San Antonio. Todos los sectores cercanos tienen una población estudiantil mayoritariamente de escasos recursos, ya que sus familias se dedican a tareas rurales o trabajan en cortaderos de ladrillos. En algunos casos fue difícil seguir en contacto virtual, porque la conectividad en ciertos lugares era débil o nula.

Para dar cuenta del trabajo extensionista, es pertinente rescatar el concepto de red social, que según Lozano & Cadavid (2009) se puede establecer en tres dimensiones: “como proceso vincular intersubjetivo, como prácticas de colaboración y apoyo a quienes hacen gestión social, y como entrelazamiento de los significados que interpretan y explican la cotidianidad de individuos, grupos y organizaciones” (p.147).

Esas dimensiones se fueron construyendo desde un principio, y de a poco, con la llegada a la localidad de Bower. El vínculo con personas integrantes de la comunidad se fue estrechando y tomó gran fuerza colaborativa y de apoyo cuando surgió de manera repentina, e imponderable, el confinamiento a causa de la pandemia de covid-19. Entonces, ese trabajo esencial iniciado en 2019 se continuó durante 2020 y 2021 desde la virtualidad. Las redes de contención a través de la escuela con los sectores más vulnerados por la emergencia sanitaria durante la pandemia de covid-19 no solo tenían soporte en el espacio físico sino también en el virtual.

Desde el proyecto “Bower Cultur@”, las actividades siguieron adelante (a pesar de la pandemia) y se continuó trabajando con las temáticas culturales para educar y concientizar acerca de la sostenibilidad y el cuidado del medioambiente. Además, se llevó un registro visual desde diferentes plataformas que habían sido implementadas desde el inicio del proyecto. Los canales de visibilidad de las actividades y comunicación se daban, desde el año 2019, a través de un sitio web y de la red social Instagram. Durante la pandemia, como necesidad del trabajo, se agregó un canal de YouTube y se dispuso un grupo de WhatsApp para facilitar el contacto con docentes, estudiantes, vecinos y vecinas que quisieran acceder al material pedagógico cultural desarrollado por “Bower Cultur@”.

ANTECEDENTES

Existen numerosos ejemplos de zonas con daño ambiental causado por los seres humanos; pero muchos de ellos se subsanaron a través de una voluntad de gobierno o de iniciativas privadas y quedó demostrado que se pueden revertir. Aquí se mencionan dos lugares que abren la posibilidad a pensar que el cambio y la reparación es posible.



Según el diario argentino Página 12 (2022), con una inversión de millones de dólares, en octubre de 2022, comenzarían las obras para transformar en ecoparque y centro ambiental a “La Quema”, el basural a cielo abierto más grande y antiguo del país, ubicado en el partido bonaerense de Luján. Así, la mediación del predio estaría a cargo de autoridades municipales y del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación. Esa propuesta en Argentina se da en el marco del Plan Federal de Erradicación de Basurales a Cielo Abierto impulsado por la cartera de Ambiente, y con la financiación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Por otro lado, se puede ver el resultado de años de desarrollo que alientan la protección del entorno natural en The Eden Project en Inglaterra. Ese proyecto fue ideado por Tim Smit y diseñado por el arquitecto Nicholas Grimshaw, en el cual todas sus estructuras están inspiradas en la biomimética, que copia la manera en la que la naturaleza resuelve problemas y situaciones para adaptarse al medioambiente y garantiza más eficiencia en el uso de recursos, como por ejemplo: la luz, el calor, la humedad, entre otros.

Quienes crearon este proyecto se propusieron demostrar que un lugar arruinado por la actividad del ser humano puede ser regenerado en un espacio amigable con la naturaleza y que alberga gran biodiversidad.

Este caso tuvo socios estratégicos para concertar el proyecto británico: una empresa de ingeniería y también el estudio de arquitectura Grimshaw & Partners. Este último fue seleccionado debido a su experiencia de construcción demostrada en el techo de vidrio de la Terminal Internacional Waterloo en Londres (Diario Infobae, 2015). Si bien en la localidad de Bouwer el daño ambiental no tuvo una reparación en el sitio en donde

se cerró el vertedero de basura a cielo abierto, teniendo en cuenta los antecedentes mencionados, existen distintas vías de reparación de zonas. Sin embargo, es destacable que, desde lo social, la actividad en el territorio tiene un fuerte compromiso con el cuidado ambiental, tanto en cuanto a acciones como en cuanto a educación. Ese empoderamiento de la sociedad empezó cuando decidieron reclamar por el cierre de ese basural en Bouwer. Hoy persiste en la conciencia de la gente de la localidad y zonas cercanas la noción de un territorio propicio para que en un futuro pueda tener la ayuda (estatal o privada) para componer la ecología del sitio en el que se depositaba la basura de toda la ciudad de Córdoba.

Por ahora, lo más alentador y la más clara muestra de resiliencia es que la gente de Bouwer mira hacia las nuevas generaciones y las prepara con herramientas para conservar el medioambiente. También cabe destacar que el proyecto de extensión “Bouwer Cultur@” ayuda a fortalecer la red o trama social en donde se producen y se instalan las nociones que permiten esa conciencia de cuidado.

DESARROLLO

El concepto de Circuito Cultural Comunitario (Ejea Mendoza, 2012) está colaborando en comunicar, a través del arte, la identidad de una comuna cuidada, que manifiesta la necesidad de actividades culturales y en la que se trabaja por el legado ambiental para las nuevas generaciones. Durante la pandemia se trabajó desde la virtualidad realizando material didáctico; y ahora, desde la presencialidad, se abordan esas temáticas en la escuela y en la comunidad en general. También surgieron algunas nuevas problemáticas a partir de la currícula escolar, como el caso de derechos humanos y de la perspectiva de género.



Todo el contenido pedagógicocultural que se produce desde el proyecto de extensión universitaria “Bouwer Cultur@” está siempre vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que son el corazón de la Agenda 2030 y muestran una mirada integral, indivisible y una colaboración internacional renovada (CEPAL, 2022). Es por ello que el proyecto extensionista trabaja sobre la base de una mirada de extensión universitaria crítica (Tommasino, 2016). La dinámica se basa en una estrategia de transformación de la universidad y de la tarea docente en territorio con un tipo de “modelo” para procesos de transformación en comunidades, para que la universidad, con sus docentes, tesisistas y estudiantes, pueda tomar, aprender y enriquecer sus recorridos.

Así, la tarea extensionista pasa por proceso crítico para que los saberes académicos también se vinculen con saberes populares y de transformación social. También toma los preceptos de la comprensión intelectual a través de diferentes sentidos: concepción de trabajo, del sentir y el pensar (Freire, 1997). La noción de circuito cultural engloba un constante proceso de significación y de resignificación que solo puede ser entendido si se comprende el contexto social en el que se genera (Ejea Mendoza, 2012). Debido a ello, sería recomendable analizar el aporte del circuito cultural comunitario al Desarrollo Sostenible de la zona. Se entiende por circuito cultural comunitario a uno de los tres tipos de circuitos culturales que identifica Ejea Mendoza (2012): el comercial; el artístico y el comunitario. Para este investigador, las características generales de cada circuito están permeadas por su intencionalidad central. Según Ejea Mendoza (2012), el circuito cultural comercial persigue, no de manera única pero sí indispensable, obtener una ganancia económica.

A su vez, el circuito artístico pretende que sus productos generen un placer estético y que constituyan una contribución al panorama artístico de la disciplina artística específica en el país, Por lo tanto podría decirse que busca, desde el punto de vista del reconocimiento social, primordialmente la aceptación de los expertos y conoedores que, por extensión, se traducirá en prestigio y valoración social. Así, según este autor mexicano, la intención principal del circuito comunitario sería la obtención de un bien comunitario que bien podría ser el desarrollo, el mejoramiento de la comunidad, la educación, la diversión, o simplemente la consolidación de la identidad entre un grupo o población (Ejea Mendoza, 2012). La “intencionalidad central” no alude a un referente psicológico o subjetivo del individuo actuante, sino a las condiciones imprescindibles de carácter social necesarias para que el proceso de desarrollo del circuito se realice.

En la propuesta de este proyecto, basada en los precedentes de la vinculación entre la comunidad de Bouwer y el uso de las herramientas artísticas como instrumentos para evidenciar una problemática social, podría pensarse al circuito cultural comunitario como un elemento dinámico para el mejoramiento de la comunidad orientado hacia la concientización de la Sostenibilidad. Por consiguiente, al utilizar la denominación de circuito cultural para el proceso general que conforman los fenómenos culturales se busca dar cuenta no solo de la producción del bien cultural (sea éste un objeto, un sistema de objetos, un evento o una manifestación cultural), sino de todo el ciclo origen-trayectoria-destino, así como también de las condiciones y circunstancias sociales que lo enmarcan (Mato, 2001).

Siguiendo a José Joaquín Brunner (1992), podemos afirmar que los circuitos culturales se



engarzan unos con otros y que se entrelazan desde adentro de la sociedad. El objeto de las políticas culturales no es ‘la cultura’, no es un objeto físico, no es siquiera una situación; es una constelación movible de esos circuitos (Brunner, 1992). Es necesario destacar que, como antecedente en las últimas dos décadas, han proliferado en el mundo iniciativas asociadas a lo colectivo que expresan importantes modificaciones en las formas de producción y circulación de las prácticas artísticas, lo que genera una redefinición de los procesos de producción que no se entienden ya como un monopolio del individuo creador, sino desde la perspectiva de su colectivización.

Se considera pertinente llevar un registro del impacto del circuito cultural comunitario propuesto en este proyecto para establecer su vinculación respecto al Desarrollo Sostenible. Se toma en consideración la repercusión en los diversos grupos de habitantes de la zona relacionados a las diferentes actividades artísticas y culturales que se llevan a cabo.

En consecuencia, esta metodología podría ayudar a dimensionar y replicar en otros ámbitos la contribución del proyecto en la concientización de los habitantes de Bouwer acerca del Desarrollo Sostenible utilizando herramientas y técnicas vinculadas al arte, siempre teniendo en cuenta la transversalidad de la perspectiva de género para cada actividad abordada. También cabe destacar que la metodología de intervención comprende un constante diálogo de saberes con la comunidad, en el que hay una construcción conjunta del conocimiento y de las experiencias vinculadas a los ejes centrales de la propuesta. Esto permite que el equipo de trabajo del proyecto tenga un constante ejercicio de reflexión, monitoreo y reajuste de actividades y modos de establecerlas para con la comunidad de Bouwer (Jara Holliday, 2012).

Respecto a los actores sociales intervinientes en el territorio donde se aplica el proyecto se puede mencionar a distintas organizaciones y sus referentes:

- La Municipalidad de Bouwer y demás colaboradores de dicha institución pública. Se ha establecido un vínculo colaborativo que ayuda en cada actividad cultural planeada.
- El Centro de Jubilados y Pensionados: “ALEGRIA DE VIVIR”. Su presidente ha facilitado el espacio físico en 2019 en más de una ocasión.
- El Polideportivo Comunal. El coordinador de las actividades deportivas ha colaborado en la difusión de las actividades culturales entre sus alumnos/as.
- El Jardín de Infantes “DR. Florentino Francisco Bustos” de Bouwer. Trabajamos en 2019 con su directora, las docentes y las auxiliares de cada sala.
- La escuela: “Ana Frank” (nivel secundario). En contacto desde 2019 con su directora y con docentes de materias especiales.
- Nivel Secundario IPEM 380. Se generó el contacto con su directora y con la docente de música, con quien en 2021 se llevó a cabo un proyecto pedagógicocultural que finalizó con una actividad con presencialidad cuidada durante el período de pandemia.

Además de los vínculos institucionales con los actores sociales mencionados, existen relaciones con los vecinos de la localidad, quienes han participado y colaborado en actividades y acciones culturales, ayudando a transmitir y jerarquizar el trabajo del equipo de extensión universitaria de la UPC.

Se han establecido lazos de sociabilidad que permitieron que, de a poco, se fuera afianzando y expandiendo el circuito cultural comunitario. La sociedad de Bouwer se caracteriza por ser conservadora y, aunque la propuesta cultural



fue muy bien recibida, en algunos sectores al principio hubo cierta desconfianza y reticencia hacia la participación en el proyecto.

Con el paso del tiempo y el transcurso de las acciones llevadas a cabo, incluso en un contexto con restricciones sanitarias a causa de la pandemia por COVID-19 se sumaron habitantes de la zona a través de distintos soportes digitales como grupos de WhatsApp y mensajes vía perfil de Instagram. Estos avances han permitido establecer estrategias para articular redes colaborativas entre distintos actores sociales, quienes han recibido y distribuido los recursos materiales gestionados para las actividades de continuidad del proyecto en el difícil momento de emergencia sanitaria.

Asimismo, durante el 2022, se retomaron talleres y actividades presenciales, especialmente en el ámbito de la escuela. El retorno del equipo de “Bouwer Cultur@” al territorio permite una nueva dinámica de contacto con vecinos y vecinas de la localidad. En este caso, la escuela o la Municipalidad siguen siendo los núcleos que atraen y facilitan los encuentros que están mediados por docentes e involucran a niños, niñas y jóvenes.

DESDE LA UNIVERSIDAD AL MUNDO

El proyecto “Bouwer Cultur@” surge a partir del plan de acción de vinculación Territorial y Comunitaria perteneciente a la Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales de la Universidad Provincial de Córdoba. Esta casa de altos estudios es novel y está en proceso de crecimiento y expansión. A pesar de su escasa antigüedad, ha encarado su perfil educativo y social con una agenda que aborda problemáticas sociales locales y a la vez de proyección internacional. El Programa se sitúa en el área de Extensión desde un enfoque integral y se ocupa de ampliar las redes

colaborativas de la Universidad con diversos actores de la sociedad como un conjunto. Buscando así aportar en una oferta de educación superior de calidad con un fuerte compromiso social a partir del desarrollo articulado de las principales funciones de la educación superior: formación, investigación, extensión y gestión (UPC, 2022).

Los proyectos extensionistas tienen cabida en diferentes convocatorias anuales de financiamiento y acompañamiento institucional por parte de la UPC, las cuales tienen como objetivo fortalecer el vínculo entre la Universidad y la comunidad, para lo cual proponen la formulación, promoción y desarrollo de programas y proyectos de extensión universitaria.

En este caso particular, el proyecto se radica en la localidad de Bouwer ya que surge de un Trabajo Final de la Licenciatura en Arte y Gestión cultural que está radicado en la Facultad de Arte y Diseño. Dicho trabajo fue elaborado por un grupo de estudiantes de la universidad (Daniela Arce, Fernanda Margaría y Claudia Steinhacher) y tomó como núcleo problemático la vacancia de actividades culturales que había en esa zona. A partir de ahí, se conformó un equipo de docentes, estudiantes, tesis, egresados y egresadas para interactuar de modo interdisciplinario en la construcción del proyecto que sería presentado en la convocatoria anual de financiamiento por parte de la UPC.

Propiciando la inclusión de los actores no universitarios en la formulación del proyecto, y para facilitar la participación de la comunidad, fue creada una identidad visual y se le otorgó por nombre “Bouwer cultur@”, para que en un futuro lo puedan autogestionar los habitantes de la zona como centro cultural u otro tipo de organización que deseen establecer. La identidad fue consensuada en una reunión con actores sociales



que son referentes de la comunidad de Bouwer. Además, se pensó en que tuviera la posibilidad de un despliegue global, para ello se desarrollaron soportes comunicacionales digitales como el sitio web y una cuenta en la red social Instagram.

Una de las metas subsidiarias a los objetivos del proyecto era mostrar una imagen cuidada de la localidad que había tenido un daño ambiental considerable en 2010. En consecuencia, se armó un equipo de registro fotográfico con estudiantes y docentes de la carrera de fotografía de la FAD, UPC.

Durante el año 2019, cuando inició el proyecto en el marco de la presencialidad previa a la pandemia de covid-19, se pudieron tomar innumerables imágenes de gran calidad que podían transmitir la idiosincrasia de la localidad de Bouwer y su vínculo con la naturaleza. Las fotografías se centraban en los paisajes y las actividades vinculadas con el ambiente. Además, también destacaron la prolijidad y el cuidado de los espacios verdes que la comunidad tiene en el pueblo.

Esa posibilidad de registro en el lugar se vio truncada durante la emergencia sanitaria por la pandemia, pero se llevó a cabo a través de vecinos y vecinas en una invitación a realizar un registro desde sus celulares en el momento en que salían de sus casas para realizar actividades esenciales. Con ese material se llevó a cabo una muestra virtual denominada Bouwer x Bouwerenses, que se espera pueda realizarse de manera presencial con el apoyo de la Municipalidad de la localidad. Queda claro que desde lo conceptual y lo visual también se ha ido trabajando en la concientización ambiental en relación a los ODS.

EL TRABAJO EN TERRITORIO Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

El proyecto de extensión “Bouwer Cultur@” tiene como objetivo general: continuar las actividades que inició en 2019 el equipo del proyecto de Extensión Universitaria de la UPC en la localidad de Bouwer contribuyendo, a través del arte, a la concientización de los habitantes de Bouwer acerca del desarrollo sostenible del medioambiente. Y también colaborar en la divulgación positiva de la imagen de la localidad, asociándola al desarrollo artístico.

Entre sus objetivos específicos se encuentran: mantener el desarrollo de las actividades artísticas trabajando los siguientes ejes:

- Cuidado del medio ambiente.
- La ciudad/pueblo ideal.
- La visibilización del patrimonio cultural local.
- Generar material didáctico que aliente a implementar el arte como lenguaje de expresión para la reducción, la reutilización y el reciclado de materiales a través de los soportes virtuales del proyecto.
- Establecer la continuidad de difusión de registro visual, propio o de vecinos/as, para la construcción de una percepción de imagen favorable de la localidad.
- Fortalecer el nexo con las instituciones que son referentes y permiten llegar a los y las habitantes de Bouwer y zonas aledañas.

Con base en esos fines, se puede decir que los objetivos se han alcanzado, pero al tener que trabajar de manera virtual durante la pandemia de covid-19, la porción de la comunidad que pudo participar se restringió casi exclusivamente a docentes y estudiantes de la escuela.

Lo destacable de ello es que el vínculo con la comunidad educativa creció y se volvió cada vez más estrecho. Eso le dio visibilidad al proyecto entre las familias de niños, niñas y jóvenes que asisten



a las escuelas de la localidad y de zonas aledañas. Teniendo en cuenta que la segunda etapa del proyecto cierra el 29 de abril de 2022, hemos planificado retomar actividades presenciales a través de encuentros con invitados/as especiales que brinden charlas sobre temáticas pedagógicoculturales que incluyan el cuidado del medioambiente. La idea es que en estos encuentros puedan incluir el cruce con integrantes de otros proyectos extensionistas de la UPC afines en su temática a las acciones que lleva a cabo “Bouwer Cultur@”.

Además, restablecimos la posibilidad de la realización de la muestra de fotografías de Bouwer x Bouwerenes que se llevó a cabo en el marco de la pandemia en 2020 a través registro de imágenes digitales por parte de vecinos y vecinas de la zona. Dicha muestra se exhibió durante 2021 en el evento “FAD Expone”, pero aún no ha sido inaugurada en Bouwer debido a las restricciones sanitarias que regían el año pasado. Mientras tanto, ya están consolidadas las vinculaciones para afrontar los proyectos pedagógico culturales con:

- Jardín de infantes: Proyecto “Conociendo el patrimonio histórico de Bouwer”.
- Nivel Primario: Proyecto “Ecosostenibilidad: elaboración de instrumentos musicales de percusión con materiales reutilizados”. También se trabajará sostenibilidad y el arte a través de un proyecto de muralismo con material reciclado, este tendrá como objetivo llevar a cabo murales hacia fines de 2022 en espacios emblemáticos del pueblo.
- Nivel Secundario: se abordará el mismo proyecto musical que en el nivel primario, con el antecedente de haberlo trabajado durante 2021 con modalidad híbrida: virtual-presencia.

Ese proyecto culminó en diciembre de ese año con un encuentro de ensamble musical entre estudiantes e intérpretes profesionales que visitaron la escuela con instrumentos de cámara.

Para el segundo semestre del año se prevé finalizar cada uno de estos proyectos con eventos presenciales (concierto musical; jornada de Arte y murales) y con la elaboración de productos culturales (videoinforme y una publicación digital y/o en papel que sistematice el recorrido del trabajo en comunidad y en el territorio).

Reflexionando sobre los fines que se han cumplido, cabe mencionar que el objetivo de realizar actividades pedagógico culturales que aludan a la concientización ambiental se ha logrado, pero se puede decir que se ha cumplido en parte debido a que el trabajo de equipo ha sido a distancia y no presencial. Hemos realizado muy pocos viajes a Bouwer para llevar materiales y elementos para la escuela, y solo uno para realizar una actividad in situ (el cierre del proyecto musical en diciembre de 2021).

Lo que queda pendiente es abarcar una mayor cantidad de la población de la comunidad, debido a la dinámica antes mencionada. Se anhela cumplir este objetivo de manera integral en esta etapa del año 2022 con la vuelta al intercambio con la comunidad por medio de la presencia de “Bouwer Cultur@” en el territorio.

Es por ello que el momento de resurgimiento del encuentro presencial con la comunidad se traduce en planificar en conjunto con la escuela (en sus distintos niveles) actividades para este año 2022. También es un momento de diálogo con la Municipalidad para reflatar la idea de la muestra fotográfica de imágenes registradas por vecinos y vecinas durante la época de emergencia sanitaria. Se espera que en esta nueva etapa “Bouwer Cultur@” llegue a más personas de la comunidad y que estas puedan participar activamente.



LA ESCUELA COMO ALIADA CLAVE:

Esta institución, que es socializadora por excelencia, es una aliada clave en el trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En la escuela se piensa y trabaja con la niñez y las juventudes a partir de los procesos de investigación/acción para construir un pensamiento crítico que permita actitudes liberadoras y de conciencia ambiental.

Este tipo de vinculación está ligada a lo que se conoce como territorio a diferencia de lo que es espacio geográfico. Según Raffestin, citado por Santos (2009), se considera que el concepto de espacio se relaciona con el patrimonio natural existente en una región definida, pero el concepto de territorio se incorpora la apropiación del espacio por la acción social de diferentes actores de ese espacio. El territorio surge, por lo tanto, como resultado de una acción social que, de forma concreta y abstracta, se apropia de un espacio (tanto física como simbólicamente).

Es por ello que el proyecto “Bouwer Cultur@” está ligado al proceso de la vinculación territorial. En lo concreto, siempre tuvo como una de las organizaciones contraparte a la escuela de la localidad, pero el vínculo se vio potenciado en el contexto de emergencia sanitaria acaecido entre los años 2020 y 2021. A partir de ese momento, los proyectos pedagógicoculturales crecieron y se pensaron incluyendo la perspectiva del arte ligado a la Sostenibilidad.

Entre las múltiples actividades que se asocian a los ODS están las de:

- Reciclado. Convirtiendo objetos en desuso o descartados en un nuevo objeto útil (por ej.: realización de lozas decorativas para el piso del patio realizadas con tapitas de gaseosas y cemento;

creación de juegos de mesa con plásticos y maderas; elaboración de instrumentos de percusión).

- Reutilización. Usando más de una vez algún objeto (por ejemplo intervenciones artísticas en bolsas de tela para evitar el uso de bolsas plásticas).

- Reducción. Evitando la compra o el uso de objetos o productos que no se necesiten. Esto ayuda a que no se sigan produciendo en grandes cantidades que contaminen el ambiente. Así se contribuye a que el planeta tenga que biodegradar menos elementos. Esta idea intenta minimizar el impacto ecológico que el sistema de producción y consumo tiene en la sociedad.

Para este punto se fue educando sobre el impacto en la naturaleza que tiene la elaboración de cada objeto nuevo, esta actividad se llevó a cabo a través de un libro denominado: Ecología hasta en la sopa, de editorial lamiqué. Este recurso bibliográfico sirvió para incluir en la currícula de las diferentes asignaturas conceptos, información, ideas y actividades vinculadas a los ODS.

Para transitar el camino de la Extensión Universitaria y poder ir logrando la concreción de este tipo de acciones en la escuela y en la comunidad, la tarea no tiene que ser aislada de algunos docentes o estudiantes, sino que debe estar estructurada como una actividad conjunta de docentes y de estudiantes. De ese modo se puede trabajar con niños, niñas y jóvenes de modo creativo.

Se propicia la búsqueda activa del conocimiento a través de procesos fenomenológicos a modo de taller (algo esencial en la era del “tutorial” en la virtualidad). Existe un rol activo de actores sociales en cada comunidad y hay una reconfiguración de la interacción entre docentes y estudiantes. Se agrega el saber de diferentes agentes de conocimiento (de la comunidad, más allá del binomio: docente-alumno/a) con una mirada muy centrada en la pedagogía de Freire (1997).



Tomando las palabras de Jara Holliday (2012), el proceso trabajado en la escuela ha permitido entender que, aparentemente, el rol del extensionista es ir a enseñar, pero que en realidad lo que uno hace es ir a aprender de la gente y su cultura. Lo que sucede es que la comunidad local va alfabetizando al equipo extensionista sobre su manera de ver el mundo. Porque en el diálogo surgen los intereses, las inquietudes, las dificultades y las esperanzas que tiene ese grupo de personas.

CONCLUSIÓN– REFELEXIONES FINALES

Las actividades “Bouwer Cultur@” parecen ser locales, pero son de interés global, entre las principales se pueden mencionar: el Cuidado del Medioambiente y el Rescate del Patrimonio Histórico Cultural. Para estas acciones se tienen en cuenta los tiempos, las sensaciones y los sentires de la comunidad; aunque a veces no sean los que el cronograma con una planificación de actividades dicta. Es decir, que se tienen en cuenta los tiempos y momentos de la comunidad local para avanzar en la agenda.

Como desafío de este proyecto se puede mencionar el primero y más difícil de sortear, el cual fue lograr la confianza de la gente de la localidad, porque se trabajaba con la limitación de que esa sociedad tenía el preconcepto de que lo que viene de afuera siempre quiere algo a cambio o tiene un interés perjudicial oculto. Eso se pudo ir descubriendo a través de los relatos que iban surgiendo de vecinos y vecinas de la zona. Con el paso del tiempo y las actividades sostenidas del proyecto hubo mayor aceptación y participación por parte de más cantidad de personas.

Las limitaciones y obstáculos del trabajo en territorio van más allá de las medidas sanitarias que se tomaron en pandemia y que impidieron

actividades presenciales y la circulación. El hecho de poder lograr mayor compromiso de las personas se consiguió plenamente con los docentes de la escuela, tanto en cantidad como en calidad de actividades. Pero aún persiste la dificultad de lograr que quienes viven en la localidad puedan acercarse, conocer e involucrarse con la propuesta del proyecto de extensión. Desde el inicio se ha trabajado en fortalecer el vínculo con la comunidad en el territorio y aumentar el nivel de participación, que es algo que se da de manera constante desde el inicio del proyecto. El hecho de trabajar desde la virtualidad en pandemia propició nuevas estrategias de interrelación con actores sociales de la zona, pero la relación presencial es lo que permite establecer lazos más sólidos y perdurables con la gente de la localidad.

Se espera mejorar la calidad de vida de los vecinos y vecinas de Bouwer y de las zonas aledañas a través del impacto de las actividades didácticas y culturales que concienticen acerca de temas de arte y Sostenibilidad, como el reciclado y la reutilización de materiales. Este tipo de intervención creó nuevas líneas de acción en el territorio que se están llevando a cabo durante este año 2022 a través del espacio que brinda Escuela. En ella se produce el encuentro de niños, niñas, jóvenes, sus familias y los y las docentes. Lo que da como resultado una inmersión progresiva, y a veces implícita, en la concientización e implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS).

Se anhela que la localidad de Bouwer se integre a la agenda de actividades culturales y medioambientales de la provincia de Córdoba a través del proyecto de Circuito Cultural Comunitario con un cariz que lo asocie de manera directa con los ODS. Para ello, es necesario seguir trabajando en comunidad y visibilizar la labor asociada al



cuidado medioambiental con la característica identitaria del arte como lenguaje de expresión.

Los efectos de este proyecto “Bouwer Cultur@” sentarían un precedente innovador en el país por medio del informe de los resultados al implementar las herramientas artísticas vinculadas a las actividades que toman al arte como lenguaje de expresión para visibilizar las ventajas del reciclado, la reducción del uso de materiales y la reutilización como acciones que ayudan a generar un bajo impacto en el medioambiente. Este último punto está relacionado con el nivel de apropiación que la comunidad puede tener.

La actividad de extensión universitaria es la que llega a la comunidad toda y que sirve como enlace o puente comunicacional entre las personas. En ese entorno, se considera propicio este tipo de actividades de transferencia social, pero desde una perspectiva de extensión crítica donde haya una retroalimentación de saberes y de aprendizajes mutuo.

El proyecto “Bouwer Cultur@” se nutre del vínculo cotidiano con los actores sociales y referentes institucionales que, desde 2019, han posibilitado la inmersión en el territorio del equipo de docentes, estudiantes y egresados de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

La Universidad acerca el conocimiento a la sociedad; pero, en la actualidad, tiene un compromiso con una perspectiva desde la Educación Popular en el cual se entiende a la educación como un proceso participativo y transformador. De ahí que la propuesta de este proyecto tenga como base la constitución de un circuito cultural comunitario.

La modalidad de trabajo en territorio se vincula con la extensión universitaria crítica que, Según Tommasino (2016), alienta el conocimiento orientado por un interés emancipador. Esto supone procesos de autorreflexión, concientización, crítica ideológica y praxis. Es un conocimiento práctico para la acción y que se construye en y desde la acción. Todo ello ocurre a través del diálogo de saberes, a través del cual las personas que llegan al territorio tienen tanto que aprender como quien está en él. La construcción del conocimiento es colectiva y participativa. Así es como se ha ido trabajando en la vinculación territorial de este proyecto. Es por ello que el aprendizaje y la conceptualización de los ejes centrales de “Bouwer Cultur@” se cimientan en la experiencia práctica de las personas de la comunidad que participan de este proceso social y cultural que se asocia a la agenda global de los ODS desde una perspectiva local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Brunner, J. J. (1992). “La mano visible y la mano invisible”, en J. J. Brunner, América Latina. Cultura y modernidad, Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, D. F.
- CEPAL (2022). <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>
- Ejea Mendoza, T. (2012). “Circuitos culturales y política gubernamental” .Sociológica, año 27, número 75, pp. 197-215 enero-abril de 2012.
- Flores, M. (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. Revista ópera, (7), 35-54.
- Freire P. (1997). “A la sombra de este árbol”. El Roure, Barcelona.



- Jara Holliday, O. (2012). "Sistematización de experiencias, investigación y evaluación. Aproximaciones desde tres ángulos". Recuperado de [<http://educacionglobalresearch.net/issue01jara/>]
- Lozano, L. P., & Cadavid, B. Z. (2009). Redes sociales, participación e interacción social. Trabajo social (Universidad Nacional de Colombia), (11), 147-158.
- Pierri, N. (2005). Historia del concepto de desarrollo sustentable. Revista Sustentabilidad, pp.27-81 Recuperado de [http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/eduvirtual/Seminario_ecoturismo/documentos/Unidad%201%20-Sustentabilidad/Desarrollo%20Sustentable_capitulo_2.pdf]
- Santos, C. (2009). Territorio e territorialidad. Revista zona de impacto, Vol.12, Año XI, pp. 1-8.
- S/d , Diario Página12 (05/09/2022). "Un proyecto busca transformar al basural más grande del país en un ecoparque"<https://www.pagina12.com.ar/479292-un-proyecto-busca-transformar-al-basural-mas-grande-del-pais>
- S/d , Diario Infobae(25/08/2015). "El jardín del Eden está en Inglaterra" <https://www.infobae.com/2015/08/26/1752798-el-jardin-del-eden-esta-inglaterra/>
- Tommasino, H. (2016). "Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias". Recuperado de [https://www.academia.edu/81904150/Modelos_de_extensi%C3%B3n_universitaria_en_las_universidades_latinoamericanas_en_el_siglo_XXI_tendencias_y_controversias
- <https://www.edenproject.com/>
- <https://upc.edu.ar/>
- <https://bouwercultur.wixsite.com/argentina>
- <https://www.instagram.com/bouwercultur/>
- https://www.youtube.com/channel/UCXtxLJ6tM_ONvZJUc3i6UdQ

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Maisa Jobani es Doctora en Comunicación Social en la FCC de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina; Especialista en Investigación en Comunicación (CEA-UNC) y Licenciada en Comunicación Social (UNC- Argentina). Se orientó a la Mercadotecnia en la Universidad de Guadalajara en México y en la Escuela Complutense Latinoamericana. Es docente de grado y posgrado en universidades de Argentina y otros países.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

JOBANI, Maisa (2022) "El proyecto 'Bouwer Cultur@' ligado al alcance de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Un aporte a la agenda mundial desde Córdoba, Argentina", en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 4. Año 4. Pp. 19 - 32. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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

EL ACTUAR CIUDADANO Y PROFESIONAL EN LAS CARRERAS DE LA SALUD EXPERIENCIA CUBANA DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

Dra. Rosa María Medina Borges

Campos de investigación abordados: Educación e Historia
Afiliación institucional: Universidad de Ciencias Médicas de La Habana,
Facultad de Tecnología de la Salud Cuba.
Correo electrónico personal: rosimedina2002@gmail.com

Fecha de recepción: 23 de abril de 2022

Aceptación final: 29 de septiembre de 2022

RESUMEN:

El presente trabajo se enmarca en la contribución de Cuba al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): tres y cuatro. Su educación médica forma recursos humanos en Salud: cubanos y de otros países, comprometidos (como ciudadanos y profesionales) en garantizar una vida sana y de bienestar. Dicha labor tomó ribetes muy peculiares durante la pandemia de la COVID-19, cuando la formación se ajustó a las necesidades de prestar servicios de salud y de prevención vinculados a condiciones inéditas. La vocación inclusiva de la educación médica cubana permitió oportunidades de aprendizaje desde la epidemiología crítica, para poder brindar soluciones y calidad de atención a la población cubana y preparar a jóvenes cubanos y africanos en situaciones de contingencia epidemiológica.

Palabras clave: Actuar ciudadano y profesional, COVID-19, educación médica cubana.

ACTING AS A CITIZEN AND A PROFESSIONAL IN HEALTHCARE PROGRAMS: A CUBAN EXPERIENCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT:

This paper is framed in Cuba's contribution to the achievement of Sustainable Development Goals (SDGs) 3 and 4. Medical programs in Cuba train human resources from Cuba and other countries in healthcare to become citizens and professionals who are committed to guaranteeing health and well-being. This task took on very peculiar aspects during the COVID-19 pandemic, when training was

adjusted to the needs of providing healthcare and prevention services linked to unprecedented conditions. The inclusive vocation of Cuban medical education allowed for learning opportunities stemming from critical epidemiology, in order to provide solutions and quality healthcare to the Cuban population and to prepare young Cubans and Africans in epidemiological contingency situations.

Keywords: Citizen and professional actions, COVID-19, Cuban medical education.

ATUAR COMO CIDADÃO E PROFISSIONAL NAS CARREIRAS DA SAÚDE EXPERIÊNCIA CUBANA DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19

SUMÁRIO:

Este trabalho é parte da contribuição de Cuba para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): três e quatro. Sua formação médica forma recursos humanos em Saúde: cubanos e de outros países, comprometidos (como cidadãos e profissionais) a garantir uma vida saudável e com bem-estar. Este trabalho assumiu aspectos muito peculiares durante a pandemia da COVID 19, quando a formação foi ajustada às necessidades de prestação de serviços de saúde e prevenção ligados a condições sem precedentes. A vocação inclusiva da educação médica cubana permitiu oportunidades de aprendizado da epidemiologia crítica, a fim de oferecer soluções e qualidade de atendimento à população cubana, e preparar jovens cubanos e africanos em situações de contingência epidemiológica.

Palavras-chave: Atuar como cidadão e profissional, Covid 19, educação médica cubana.

INTRODUCCIÓN

A través de la historia, las prácticas de enseñanza han apelado a estímulos positivos para moldear conductas específicas, lo cual propicia ritos de identificación para generar emociones colectivas vinculadas con la nacionalidad. Se ha recurrido al adoctrinamiento para formar a los estudiantes en un conocimiento declarativo. Pero esas metodologías hoy pueden ser cuestionadas tanto en sus fundamentos teóricos como en su pertinencia para el desarrollo de una ciudadanía democrática, participativa y pluralista (Siede, 2007). Los tiempos actuales demandan, junto a la digitalización de las relaciones interpersonales, mayor integración social, convivencia grupal, cooperación y conservación del medioambiente.

Se precisa una educación integral y de calidad que responda a las necesidades de las sociedades contemporáneas (Gradaille et al., 2021). Ello solo es posible si se piensan y se articulan la formación ciudadana y profesional como procesos que discurren desde lo colectivo, pero con un fuerte componente de expresión y desarrollo de las individualidades.

Entre las conquistas sociales más importantes del proceso revolucionario cubano actual, se encuentran la Salud y la Educación. En particular, la educación médica cubana concibe entre sus prioridades la formación de profesionales de la salud: cubanos o extranjeros

que sean portadores de comportamientos humanos y profesionales basados en el respeto a la dignidad humana, la honestidad y la responsabilidad. Tal vocación humanista permitirá cumplimentar los modos de actuación que la sociedad demanda. (Medina, et al., 2020).

La formación ciudadana y humana de un estudiante de las ciencias médicas es un proceso continuo y discontinuo a la vez, contradictorio y armónico, que transcurre desde la infancia hasta su actualidad universitaria, escolarizado y gestionado desde otras agencias sociales, intencionado y espontáneo. Determinado por diferentes contextos, coyunturas y esencias raigales de la sociedad en la cual le ha tocado vivir. Tal marco referencial es medular si se tiene en cuenta que los estudiantes de las ciencias médicas en Cuba pueden ser cubanos y de otras nacionalidades de África, América Latina e incluso de sectores humildes y afrodescendientes de los Estados Unidos. Por lo cual se deduce que la educación médica cubana posee un profundo carácter intercultural que debe ser atendido de manera intencionada en los procesos formativos (Rodríguez & Medina, 2018; Rodríguez & Medina, 2020; Rodríguez & Medina, 2021).

En más de 30 años como educadora, he podido constatar la necesidad de la formación humana y ciudadana en diferentes niveles de enseñanza. En particular, conociendo las carencias con las cuales llegan los estudiantes al nivel superior de educación.

Los dilemas epidemiológicos (durante la pandemia y la postpandemia) han exigido mucha creatividad y cohesión social e institucional para poder mantener la vitalidad de la universidad médica durante los períodos de cuarentena y aislamiento físico. La combinación de la educación remota con tareas sociales de pesquisaje para

casos positivos y sospechosos de COVID-19 y la atención a enfermos en las instituciones hospitalarias (entre otras tareas) resultó muy compleja; al igual que el regreso a una “nueva normalidad”, que tiene que seguir lidiando con el virus, sus mutaciones, y secuelas (sociales, psicológicas y físicas).

El presente artículo tiene como objetivo explicar la propuesta didáctica para el fortalecimiento del actuar ciudadano y profesional de los estudiantes de las carreras de la salud en el contexto de la COVID-19.

DELIMITACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL: NOVEDAD DE LA PROPUESTA

La Universidad de Ciencias Médicas de La Habana es un centro de carácter público adscrito al Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (MES). Posee 13 facultades, en las cuales se forman (como profesionales de nivel superior y técnico) jóvenes de Cuba, África, América Latina y Asia. Cuenta con más de diez carreras de la Salud (medicina, enfermería, estomatología, rehabilitación en salud, imagenología y radiofísica médica, higiene y epidemiología, sistemas de información en salud; entre otras).

El entorno formativo de la educación médica cubana es muy sui generis, pues se ofrece no solo para formar recursos humanos en salud para el propio país, sino que también para otras culturas y nacionalidades del Tercer Mundo. De ello resulta un espacio intercultural muy rico y a la vez complejo en el cual los educadores deben: “estar atentos al capital cultural que caracteriza las experiencias de diferentes alumnos y a las maneras en que estos producen verdaderamente significados mediante sus antecedentes históricos” (Giroux, 2003). Durante seis años,

como mínimo, permanecen en Cuba, donde no solo interactúan en el espacio institucional sino que viven y comparten las realidades sociales, culturales y políticas del pueblo cubano. La formación que reciben se concentra en tres dimensiones fundamentales: los procedimientos de la ciencia de la salud específica que cursan (ejemplo: medicina, enfermería); los elementos referidos al comportamiento humanista de la profesión (diluidos en las diferentes disciplinas, ejemplo: bioética, comunicación profesional); y contenidos de carácter general para su crecimiento como ciudadanos (ejemplo: filosofía y sociedad, historia contemporánea, historia de Cuba).

Los principios fundamentales de la educación médica cubana se basan en el humanismo y en la educación en el trabajo y para el trabajo. A su vez, se concentra en escenarios docentes municipalizados y diseminados en cientos de hospitales y policlínicos universitarios, así como en consultorios médicos de atención primaria.

En algunas de las mencionadas carreras, existe una propuesta de la autora de este artículo que se brinda como asignatura optativa desde el 2013, titulada: La formación humana del profesional de la salud en contextos interculturales. Esta descansa en un enfoque interdisciplinario que articula contenidos de bioética, comunicación intercultural, historia contemporánea, entre otros (pues según la carrera en la que se imparta se tratarán temas referidos a los modos de actuación profesional). Los temas se imparten mediante técnicas participativas de la educación popular. Cuenta además con el diseño de actividades extracurriculares (visitas a centros culturales y museos de La Habana, ferias comunitarias culturales y de salud, cinedebates, programas radiales; entre otras iniciativas). Se seleccionó para la aplicación de la presente secuencia pedagógica el entorno de la Facultad de Tecnología de la Salud (FATESA), por ser una de

las facultades donde estudian más extranjeros y porque en ella existe la carrera de Licenciatura en Higiene y Epidemiología.

FATESA se encuentra ubicada en La Habana. La capital cubana es una ciudad que cuenta con aproximadamente tres millones de habitantes y una creciente población flotante, resultado del éxodo desde otras provincias y desde el campo a la ciudad. Como la mayor parte de las capitales, posee muchos contrastes sociales y culturales. Si la comparamos con el resto del país, La Habana exhibe un elevado deterioro de sus redes hidrosanitarias, problemas en la recogida de los desechos sólidos, contaminación ambiental, deterioro de los viales, aumento de los trabajadores informales, etc. Todo ello complejiza la situación epidemiológica, no solo para el caso de la COVID-19 sino también para el de otras enfermedades como el dengue (Medina, 2022).

En cuanto a la principal novedad del artículo, esta descansa en las escasas propuestas didácticas que contemplan gestionar y visibilizar un contexto institucional tan complejo desde el punto de vista de los nexos e intercambios culturales, políticos y religiosos entre estudiantes de diferentes nacionalidades que acontecen en la universidad médica, y en particular en FATESA. A su vez, la carrera de Higiene y Epidemiología no incluye en el currículo de ninguno de sus años académicos lo referido a la Epidemiología Crítica. La disciplina de la Epidemiología (con varias asignaturas y espacios de prácticas y educación en el trabajo) se caracteriza por el manejo del paradigma clásico cuántico con la articulación de algunos elementos de epidemiología social, lo cual explicaremos más adelante.

La crisis epidemiológica y sanitaria global actual colapsó los sistemas de análisis y seguimiento de las enfermedades infecciosas, así como tam-

bién los sistemas de salud que debían proteger y dar respuestas de prevención y atención a enfermos y sanos, respectivamente. Tal contexto debe “remover”, además de avanzar con los procesos formativos, y los docentes deben hacer ajustes flexibles y dinámicos para apoyar la labor de los estudiantes que, como afirmamos anteriormente, ha sido decisiva para el abordaje de la enfermedad en Cuba.

La secuencia pedagógica descansa en una propuesta didáctica para la asignatura optativa Formación Humana del profesional de Higiene y Epidemiología, con la inclusión de un nuevo tema titulado: La pandemia de la COVID.19: una mirada desde la epidemiología crítica.

En la educación médica cubana en general se aborda el comportamiento de las enfermedades con un fuerte componente biomédico. La epidemiología crítica, cuyos principales representantes se ubican en el espacio latinoamericano con preponderancia en CLACSO (GT Gestión de Políticas de Salud y Soberanía Sanitaria Internacional), enfocan dicha problemática, y en particular el comportamiento de la pandemia de la COVID-19, de manera multidimensional con un fuerte enfoque social y cultural en los análisis.

Por otro lado, la inclusión de una didáctica de la educación ciudadana (Siede & Carrizo, 2020), teniendo en cuenta tanto los enfoques de la problematización como la argumentación, permite intervenir en la construcción de nuevos conceptos a partir de cada sujeto que participa en la asignatura optativa, orientando y sistematizando las situaciones analizadas en cada actividad. Asimismo, expresa el posicionamiento teórico del docente y la institución universitaria a través de las prescripciones curriculares, que proveen propuesta.

Otro aspecto importante a tener en cuenta des-

de lo teórico, pero para aplicar en la secuencia didáctica, es el manejo de las temporalidades y los espacios geográficos, lo cual es muy novedoso si se aplica a la epidemiología, en tanto analiza los procesos salud-enfermedad de manera macro, en un contexto específico, y en un espacio geográfico y período determinados.

Rockwell (2009; 2018) desarrolla la necesidad que poseen la sociedad humana y los profesionales de las ciencias sociales (y yo agrego de la epidemiología) de repensar las temporalidades y las espacialidades que resultan de las categorías más difíciles de abordar y comprender. Su ausencia compromete mucho la intelección de la historia (y la enfermedad en su dimensión social) y el abordaje apegado a la certeza científica. Las generalidades abordadas por la autora acerca de otras perspectivas del espacio y el tiempo se pueden resumir de la siguiente manera:

Manejar las duraciones desde múltiples escalas: largas, medianas y cortas.

Tener en cuenta las sedimentaciones que ocurren en diferentes momentos y lugares y que matizan diversos fenómenos sociales (agrego: de salud/ enfermedad en las dimensiones: global, regional, nacional, y territorial).

Coexistencia de múltiples temporalidades (ritmos de cambio / conservación, entrelazamientos). Tiempos cíclicos, tiempos cronológicos, y tiempos oportunos.

Lo coetáneo o contemporáneo. Todos tenemos historia, somos de la misma edad y ocupamos la misma época. No hay primitivos, modernos, atrasados. Eso es vital para entender que la enfermedad afectó a todos: ricos, pobres, blancos, negros, mujeres, hombres, ancianos, jóvenes (pero no de igual manera, por supuesto).

La reversibilidad. El ir y venir entre configuraciones sociales y económicas distintas que vuelven a emerger. No hay un tiempo progresivo, como

todavía se piensa y enseña. De ahí que las enfermedades, aparentemente superadas, emerjan en tiempos y contextos otros.

Turbulencias. Movimientos simultáneos en múltiples direcciones, construcción de tramas históricas contradictorias muy difíciles de entender, trabajar con la memoria, con conciencia, con esperanza (Atlas de colonial). Vital en tiempos pandémicos donde ha predominado el pesimismo.

Esta perspectiva permite comprender, además, desde otra lectura procesos de rechazo y/o de apropiación de elementos culturales “ajenos” que, por diversas circunstancias, se adoptan o se imponen a los sistemas escolares en determinado momento. Los elementos mencionados son herramientas metodológicas muy potentes para comprender por qué emergen problemáticas históricas y de salud que parecían en un momento determinadas solucionadas, pero que se reciclan con nuevas variantes y ropajes. Ejemplos hay muchos (conflictos étnicos, guerras por límites territoriales, la esclavitud, el racismo, epidemias, entre otros). Nuevas miradas a la historia de larga duración y a la historia reciente son posibles con los prismas de conceptos claves que permiten descolonizar nuestro pensamiento y avanzar hacia una historiografía y/o epidemiología renovada e inclusiva. Por otro lado, apertrecha al docente con herramientas científicas que lo ayudan a superar la enseñanza en clave de causas y consecuencias, o como sucesión de modos de producción.

Como aspecto positivo del enfrentamiento a la presente emergencia sanitaria global se puede señalar la copiosa literatura científica que se ha producido. Miles de artículos en revistas de alto impacto exponen los resultados de investigaciones desarrolladas de manera acelerada y urgente para enfrentar la hecatombe. Estas apuntan, en lo fundamental, al tema de la enfermedad y

la muerte desde la perspectiva biológica. Ello es necesario, ya que se trata de salvar vidas ante la urgente situación, de entregar candidatos vacunales validados mediante estrictos protocolos de atención y ensayos clínicos. Pero, a su vez, como señala Basile (2020) existe la necesidad de reflexionar, comprender y actuar sobre la salud de y con la sociedad sin descuidar las primeras. Más que ver solo objetos de intervención y control de poblaciones, se debería mirar sujetos y relaciones sociales que impactan en estilos, modos y patrones de vida y procesos de salud-enfermedad-atención.

Se puede afirmar que la epidemiología crítica puede ayudar a la realización de análisis más duraderos y generalizadores acerca de los acontecimientos actuales en materia de salud. Fue articulada desde mediados de la década del 70 del pasado siglo y luego desarrollada por autores en su mayoría latinoamericanos. Al decir de Breilh (2013), el punto de partida de su construcción teórica se fundamenta en una relectura crítica de dos vertientes epistemológicas encabezadas por Kuhn y Bourdieu. Del primero para rescatar la visión dialéctica del pensamiento científico, su naturaleza social, transformabilidad y el carácter revolucionario dado por la oposición de ideas innovadoras frente a los aspectos tradicionales caducados; y del segundo la ponderación del papel activo del conocimiento científico y del investigador como sujeto trascendente y agente en acción. El contexto de la pandemia de la COVID-19 y sus causas en varias dimensiones (internacional, nacional, económica, cultural, clasista, entre otras) solo puede ser comprendido en profundidad desde las categorías y los análisis de la epidemiología crítica.

Nos basamos, para el análisis y valoración de la actual coyuntura sanitaria, en la epidemiología crítica, la cual, al decir de Breilh (2015), es el

estudio interdisciplinario e intercultural de los procesos que determinan la producción y distribución de la salud colectiva, los cuales abarcan el conjunto de relaciones sociales, ideas y prácticas organizadas que llevan a efecto los seres humanos para realizar su reproducción social como grupos cohesionados alrededor de los intereses estratégicos que impone el sistema económico-político, de acuerdo a su inserción económica de clase, filiación cultural y de género, así como también como estrategias en el dominio individual. Este conjunto de procesos debe ser estudiado articuladamente para desentrañar las raíces socio-ambientales de los problemas de salud y comprender las expresiones bio-psicológicas que se muestran en el fenotipo y genotipo de las personas...

Las categorías determinación social de la salud, reproducción social, y metabolismo sociedad-naturaleza han conformado el eje teórico de la propuesta de la epidemiología crítica como ruptura con el paradigma dominante de la salud pública basado en el paradigma biomédico, este último coloca al individuo aislado, ahistórico, rodeado de factores de riesgos desconectados de la trama compleja y multidimensional de su espacio social. Mientras que la primera va más allá de referir que lo colectivo en salud es la agregación estadística de individuos con sus riesgos.

La determinación social de la salud expresa aquellas explicaciones sobre el modo en el que se direccionan o se construyen los patrones colectivos de salud, entrelazando el movimiento de la lógica general de la sociedad, con los modos de vivir más o menos saludables o malsanos de las clases y los grupos sociales típicos, que ocurren en un espacio y tiempo determinados, con los estilos de vida y sus condiciones. Este aspecto se retomará cuando se realice el análisis del comportamiento actual de la COVID-19 en Cuba, ya que los procesos de determinación

social se expresan también en los dominios individual y biológico, y constituyen la faceta más biomédica del problema, además de que incide de manera dialéctica y multidimensional en la complicación y agravamiento de la situación epidemiología de la Isla en los últimos meses, como se apuntará más adelante.

Otras diferencias con el modelo biomédico que permiten ilustrar la determinación social de la salud están relacionadas con las categorías de interseccionalidad (Lugones, 2008) y vulnerabilidad (Fernández & Waldmüller & Vega, 2020) que permiten estudiar en profundidad las desiguales e injustas realidades existentes entre los géneros, clases sociales, etnias y/o grupos culturales, regiones geográficas (el campo y el espacio urbano, los grupos etarios, entre otras). Todas las miradas, a modo de calidoscopio, reconocen la complejidad del objeto Salud en distintas dimensiones y órdenes, y en su carácter contradictorio que le da movimiento al espacio y al tiempo social en una multidimensionalidad más verídica sobre la Salud.

El metabolismo sociedad naturaleza (Toledo & de Molina, 2007) permite rechazar el carácter unidireccional con el que a menudo se entiende la relación entre naturaleza y sociedad, como si el medioambiente explicara el comportamiento humano. El entorno físico y biológico establece, a través de las leyes de la naturaleza, limitaciones o constricciones a la acción de los seres humanos, pero el proceso debe explicarse de manera más profunda y científica.

Otro aspecto renovador de la epidemiología crítica radica en los métodos de investigación que propone. Las demandas de la problematización transdisciplinaria de temas de la complejidad de la salud en la sociedad imponen cada vez más la búsqueda de la integración de distintos aborda-

jes metodológicos desarrollados y aplicados a la investigación en el campo de la salud colectiva. Se arriesga a esbozar diversas y creativas formas de integración metodológica en la investigación en salud, que incluyen abordajes tendientes a la profundidad en la evaluación de instrumentos de investigación.

A criterio de Naomar Philo (2007), las técnicas cualitativas pueden ayudar a crear estrategias mixtas de investigación epidemiológica como un modo de superar la distancia de lo real inherente a los diseños más estructurados. Los diseños híbridos permiten combinar análisis de generalización dentro de investigaciones más abiertas y viceversa. En aras de superar la falsa oposición entre lo cuantitativo y lo cualitativo, se considera trabajar con categorías más operacionales y pragmáticas, capaces de viabilizar la tan deseada integración metodológica, tanto en el aspecto logístico como heurístico de la investigación en salud. Se puede agregar que tales categorías serán útiles en la medida en la que los investigadores logren superar las limitaciones formativas en las cuales han crecido como profesionales.

En resumen, se puede afirmar que la epidemiología crítica rompe con la idea positivista del nexo solo externo entre los fenómenos individuales y sociales. Un ejemplo que ilustra la diferencia entre ambas epidemiologías estaría en que la “vieja” epidemiología en el marco de los ajustes neoliberales realizados en diferentes momentos y países fue instrumentalizada como recurso de cálculo de los paquetes mínimos del modelo de focalización instaurado por el Banco Mundial, para convertir derechos como la salud en mercancías, y esto empujó a la salud pública a justificar mínimos de supervivencia y a dismantelar los derechos. La epidemiología crítica rescata dicha causalidad como una de las determinantes más profundas del colapso de los sis-

temas sanitarios en países como Brasil, Estados Unidos o España (por solo mencionar algunos) en el enfrentamiento de la situación pandémica. La pandemia estalló sin previo aviso en un mundo en el que la lógica imperante, diseñada, estructurada y aceptada, legítima que las políticas sanitarias y de cooperación internacional (a nivel global y regional) sean pautadas (en lo esencial) por los intereses de los países del norte.

Otra categoría central de la epidemiología crítica es la de perfiles epidemiológicos. El espacio virtual cibernético (Breilh, 2011) condiciona nuevas determinaciones sociales de enfermedades, sobre todo psiquiátricas (por la alta carga de enajenación que produce) al provocar una robotización de los comportamientos humanos. No es que se ignorara, es que a partir de este enfoque se percibe más claro. En el contexto de la COVID-19 en Cuba, las orientaciones de las organizaciones internacionales se adaptaron desde la gestión gubernamental a las características cubanas en tanto a la cuarentena en general para las provincias y casi todo el país, que se aplicó en los primeros meses, se fue flexibilizando hasta lograr determinar en qué barrios, municipios y/o provincias era necesario aplicar medidas restrictivas más severas y en cuáles más leves, según los niveles de contagio y complejidades epidemiológicas de las zonas (ello tuvo más o menos eficacia en momentos de agravamiento o mejoría de la situación epidemiológica). Las pesquisas masivas, con apoyo de estudiantes de las ciencias de la salud, y los precisos protocolos de investigación permitieron dar seguimiento al comportamiento de la enfermedad de manera selectiva (según grupos vulnerables y/ o de riesgo).

Al contar con una política de desarrollo científico y tecnológico de varias décadas y con un capital humano calificado se pudieron destinar

los escasos recursos financieros disponibles a inversiones para el montaje de laboratorios para el procesamiento de los PCR en tiempo real, así como también a los proyectos para candidatos vacunales, que tuvieron como resultado final cinco vacunas. También se implementó un sistema de trabajo gubernamental (Díaz Canel & Nuñez, 2020). Dicha estrategia apunta a robustecer la Soberanía Sanitaria de La Isla en el enfrentamiento a la pandemia al usar las capacidades instaladas durante años en su polo científico y en la industria biotecnológica; para crear nuevos productos, que se combinen con la infraestructura de los niveles de atención sanitaria y el capital humano formado durante décadas de esfuerzo.

En la actualidad, la enfermedad se encuentra controlada, ya que se logró inmunizar a más del 90 % de la población mediante las vacunas cubanas: Soberana 01, Soberana 02, Soberana Plus, Abdala (y en fase de estudio: Mambisa).

PROPUESTA DE SECUENCIA PEDAGÓGICA RAZONADA. EXPERIENCIAS EN EL ENFRENTAMIENTO A LA COVID-19.

Ha sido de importancia vital la pesquisa activa que han llevado a cabo durante la pandemia de la COVID-19, en Cuba, los estudiantes cubanos y extranjeros de las diferentes carreras del campo de la salud. Mientras, los internos y residentes han participado en la atención directa en centros de aislamiento para sospechosos de COVID-19 y en la atención hospitalaria o de ingreso en el hogar para pacientes confirmados.

Es reconocida la importante y decisiva integración docente-asistencial-investigativa, elemento tipificador de las formas organizativas de la educación médica cubana. Sin embargo, debido a la inmediatez del proceso, no se ha reflexionado lo suficiente desde la academia acerca de

las implicaciones formativas y profesionales de las acciones emprendidas por los estudiantes en el período pandémico. Tampoco acerca del marco global, regional y nacional en el cual se ha expresado la situación epidemiológica, y mucho menos los hilos históricos de continuidad y discontinuidad que enmarcan e interconectan o desconectan la coyuntura actual con otras etapas de la historia de la humanidad.

Se propuso y aplicó, para la secuencia didáctica razonada, un total de tres encuentros: dos conferencias taller y un taller integrador titulado Nuestras experiencias en el cuidado de la vida durante la pandemia de la COVID-19

VARIABLES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Destinatarios/as. Para esta oportunidad, se trabajará solo con lxs estudiantes de la carrera de licenciatura en Higiene y Epidemiología. Un total de 30 estudiantes de cuarto año; provenientes de Cuba, Angola, Congo Brazaville y Chad (se trabaja con ellos en dos grupos de 15 estudiantes cada uno).

OBJETIVOS

Explicar los beneficios académicos y prácticos del dominio de la epidemiología crítica para el análisis de la actual pandemia de la COVID-19 (objetivo instructivo).

Significar el compromiso de los futuros profesionales de la higiene y la epidemiología con el estado de salud de la población y la determinación social de la salud en contextos del sur global (objetivo educativo).

Que los estudiantes logren aplicar, en la educación, en el trabajo y en su comportamiento ciudadano, los presupuestos de la epidemiología crítica (objetivo que integra lo instructivo y

lo educativo). Mostrar tolerancia y respeto en la comunicación intercultural con sus compañeros durante las actividades de la secuencia pedagógica (objetivo educativo).

CONTENIDOS

La pandemia de la COVID-19. Una mirada desde la epidemiología crítica. Hilos históricos que conectan la coyuntura actual con otras epidemias sufridas por la humanidad. Marco global, regional y nacional en el cual se ha expresado. El papel de Cuba frente a la pandemia de la COVID-19. Estrategias de atención y desarrollo de productos terapéuticos y vacunas. El compromiso humano y profesional de los futuros profesionales de la higiene y la epidemiología en contextos interculturales y de vulnerabilidad.

ACTIVIDADES:

1er. Encuentro, Conferencia taller 1er. Turno

A partir del estudio independiente realizado previamente sobre el artículo (Medina-Borges R M, Castillo-Hernández N.) La pandemia de la COVID-19. Una mirada desde la epidemiología crítica. Medisur [revista en Internet]. 2021 [citado 2021 Feb 12]; 19(1): [aprox. 0 p.]. Disponible en: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4968>), se realizará el conteo del 1 al 3 para formar equipos de 5 compañeros. Los estudiantes contarán con 15 minutos para plasmar en una pancarta semejanzas y diferencias entre la epidemiología tradicional y la epidemiología crítica.

A continuación, cada equipo selecciona un compañero para exponer en 5 minutos la respuesta elaborada. A partir de las exposiciones, la profesora resume lo abordado exponiendo

tendencias en la diferencia cualitativa entre epidemiología clásica y epidemiología crítica mediante un PPT. (total: 45 m; Receso de 5 m)

2do. Turno

Pregunta abierta: ¿por qué resulta tan valiosa la epidemiología crítica para la comprensión del comportamiento de la pandemia de la COVID-19? A partir de los criterios vertidos por los estudiantes, se comparte un fragmento de video contenido de una entrevista al complejólogo Carlos Maldonado acerca del comportamiento global, regional, y las particularidades en algunos países de la pandemia de la COVID-19. La profesora, al final, realiza sus propias consideraciones mediante un PPT en donde aborda criterios actualizados sobre epidemias y pandemias anteriores y la relación de la actual con el sistema-mundo del capitalismo neoliberal global. (40m)

Se orienta como estudio independiente que se formen de manera espontánea 4 equipos (uno por cada país: Angola, Congo, Chad y Cuba), los cuales deben traer para la próxima conferencia una iniciativa abierta (no más de 10 minutos para exponer) mediante la cual respondan a la siguiente problemática: si fueran ustedes ministros de salud u ocuparan otro cargo político dentro de la salud de sus respectivos países: ¿cómo abordarían la estrategia de la política de salud para enfrentar la pandemia de la COVID-19? (5 m de orientación, total: 45 m) Total de tiempo de 1ra conferencia: 90 minutos

2do. Encuentro, Conferencia taller 1er. Turno

Cada uno de los cuatro equipos expone la iniciativa en 10 minutos, respondiendo a la pregunta orientada en el encuentro anterior. Estas pueden haber sido consultadas previamente a la profe-

sora en aras de cumplir el objetivo que se persigue: diseñar de manera sencilla ejemplos de posibles pautas de política de salud, teniendo en cuenta el contexto diferente de cada país. (40 m)

Pueden tomarse como iniciativas algunas de las siguientes: video grabado de supuesta conferencia de prensa del ministro de salud que exponga estrategias del sistema de salud para enfrentar la situación sanitaria; dramatización de una reunión; explicarlo en pancartas u otras iniciativas. La profesora hace preguntas a otros equipos u otros estudiantes sobre la propuesta, las cuales serán respondidas en el 2do turno. (Tiempo: 5 m de orientación, total 45 m; Receso de 5 m)

2do. Turno

Cada equipo cuenta hasta 5 minutos para responder las preguntas (20 m totales). Se concluye que cada país debe tener en cuenta las orientaciones de los organismos internacionales, pero a su vez seguir sus propias pautas según las características específicas de su situación: estructura del sistema de salud; vulnerabilidades y/o fortalezas del sistema y de la vida social. Se retoman los principales conceptos estudiados (determinación social de la salud, metabolismo social, interseccionalidad) y se resaltan semejanzas y diferencias entre los países en cuanto a sus fortalezas y debilidades y a su situación epidemiológica actualizada.

La profesora cuenta con 20 minutos para profundizar, mediante PPT, sobre el papel de Cuba frente a la pandemia de la COVID-19: estrategias de atención; desarrollo de productos terapéuticos y vacunas (se hace un aparte para Cuba, porque es el escenario donde ellos están aportando al control epidemiológico). Para finalizar la segunda conferencia taller se orienta el taller final integrador, en el cual los estudiantes se or-

ganizarán según las áreas en las cuales hayan realizado trabajo comunitario para la atención y/o prevención de la COVID-19 en las diferentes instituciones de salud de La Habana. (5 m de orientación, total: 45 m)

Total de tiempo de 2da conferencia: 90 minutos

3er. Encuentro

Taller final integrador: Nuestras experiencias en el cuidado de la vida durante la pandemia de la COVID-19

Durante los dos turnos disponibles (divididos solo por 5 m de receso), los equipos o estudiantes independientes contarán con hasta 10 minutos para exponer sus experiencias con diferentes iniciativas (videos, PPT, dramatizaciones, pancartas, exposiciones orales, canciones u otras iniciativas que la profesora conocerá con antelación). La profesora, a su vez, contará con hasta 10 minutos para dar las conclusiones del taller y las evaluaciones individuales y colectivas. Es muy importante que se resalten las experiencias humanas durante este período. Se podrá intercambiar con los profesores guías acerca del desempeño estudiantil durante las labores de pesquisaje, sobre todo para poder constatar el aspecto educativo del comportamiento humano, ya que estos eran evaluados de manera frecuente por sus tutores, y toda esa información era recepcionada y sistematizada por el profesor guía para conformar una evaluación integral de cada uno.

A MODO DE CIERRE

Los estudiantes señalaron los siguientes como los principales beneficios de la secuencia pedagógica aplicada a la labor de enfrentamiento a la COVID-19:

Haber posibilitado la aplicación de los conoci-

mientos adquiridos sobre comunicación en el curso electivo a partir de estructurar y realizar entrevistas a los vecinos del área asignada y siguiendo los pasos dados por los profesores y las indicaciones específicas que ofrecía el MINSAP para este tipo de enfermedad. Los lazos afectivos y de familiaridad surgidos entre pobladores, estudiantes y profesores, teniendo en cuenta que las áreas eran permanentes y el tiempo en el cumplimiento de la tarea fue extenso (alrededor de año y medio). Los aprendizajes para el manejo de manera práctica de términos teóricos tales como: población vulnerable, vigilancia epidemiológica, brotes, eventos, zonas de riesgo, encuesta epidemiológica y otros.

La integración estudiantil a la estructura del Sistema Nacional de Salud (SNS), y de la Atención Primaria de Salud (APS) como acompañamiento del rol del médico(a), el enfermero(a) y la familia en la prevención y la promoción de salud. Con ello, pudieron constatar las funciones de los po-

liclínicos donde se rectorea y controla el trabajo en una comunidad. Las vivencias obtenidas en el manejo de las personas de la tercera edad en un contexto comunitario muy específico. Muchos viven solos y daban las gracias por ser atendidos a diario en medio del aislamiento social. Poder constatar las grandes semejanzas y diferencias entre barrios y comunidades habaneras. Poder aplicar las categorías de la epidemiología crítica a la realidad habanera. Comprender al unísono lo que estaba sucediendo en Cuba y en el mundo con la enfermedad y las diferentes formas de abordarla.

Simular roles como agentes decisores de políticas públicas les permitió entrenarse en funciones que en un futuro no lejano pudieran estar asumiendo al regreso a sus países (se conoce que muchos de los jóvenes que se gradúan en Cuba ocupan cargos públicos al regreso a sus países).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basile, G. (2020). SARS-CoV-2 en América Latina y Caribe: Las tres encrucijadas para el pensamiento crítico en salud. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(9), 3557-3562. <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n9/1413-8123-csc-25-09-3557.pdf>
- Breilh, J. (2011). Una perspectiva emancipadora de la investigación e incidencia basada en la determinación social de la salud. Rio de Janeiro. <http://repositorionew.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3404/1/Breilh%2C%20J-CON-109-Una%20perspectiva.pdf>
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 31(1), S13-S27. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2013000400002
- Breilh J. (2015). Epidemiología del siglo XXI y ciberespacio: repensar la teoría del poder y la determinación social de la salud. *Rev Bras Epidemiol*, 18(4). https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2015000400972&script=sci_abstract&tlng=es
- Díaz -Canel, M., Nuñez, J. (2020). Gestión gubernamental y ciencia cubana en el enfrentamiento a la COVID-19. *Revista Anales de la academia de ciencias de cuba*. 10 (2). <http://www.revistac->

cuba.cu/index.php/revacc/issue/view/33

- Fernández, A. G., Waldmüller, J., & Vega, C. (2020). Comunidad, vulnerabilidad y reproducción en condiciones de desastre. Abordajes desde América Latina y el Caribe. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 66 (7). <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/4156>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu.
- Gradaille- Ramas, E., Zumeta- Fernández, R., Rubio- Gradaille, M.A. (2021). El legado ético de Paulo Freire: reflexiones de sus aportes al siglo XXI. *Revista Conrado*. 17(81), 220-225. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1890>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa*, (09), 73-101. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501/2035>
- Medina- Borges, R.M., García Savón, Y., Cervantes Castillo, A.D., Wilson Calderón, R., Castillo Hernández, N. (2020). Programa Educativo para la formación humanista en estudiantes de tecnología de la salud. *Revista Educación Médica Superior*, 34 (3), e1957. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1957>
- Medina-Borges R M, Castillo-Hernández N. (2021). La pandemia de la COVID-19. Una mirada desde la epidemiología crítica. *Medisur*, 19(1). <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4968>
- Medina-Borges R.M (2022). Covid 19 e Investigación científica: ¿replanteo de paradigmas? *Revista medicina clínica y social*, 5(3). <https://doi.org/10.52379/mcs.v5i3.209>
- Naomar, F. (2007). Por una epidemiología con (más que) números: cómo superar la falsa oposición cuantitativo-cualitativo. *Revista SALUD COLECTIVA*, 3(3), 229-233. <https://scielosp.org/pdf/scol/2007.v3n3/229-233/es>
- Rodríguez- Sánchez, Y., Medina- Borges, R.M. (2018). La comunicación intercultural y la enseñanza de la lengua inglesa. Una relación novedosa en la Facultad de Tecnología de la Salud. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 9 (1), 133-141. <http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/965>
- Rodríguez- Sánchez, Y., Medina- Borges, R.M. (2020). Sistemas de acciones idiomáticas plurilingües para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 11(1), 26-34. <http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/1762>
- Rodríguez- Sánchez, Y., Medina- Borges, R.M. (2021). Desarrollo de una estrategia educativa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en inglés, *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 12(2), 50-57. <http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/209>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- 18. Rockwell, Elsie (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 21-32.
- Siede, Isabelino y Carrizo, Cristina (2020). Posibilidades y límites de la conceptualización en la educación ciudadana. En, *Hacia una didáctica de la educación ciudadana. Enseñanza sobre discriminación en escuelas primarias*. Homo Sapiens Ediciones
- Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (Comps.) (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique
- Toledo, V. M., & de Molina, M. G. (2007). El metabolismo social: las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. En: *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*, pp. 85-112.

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Rosa María Medina Borges es Postdoctora en Ciencias Sociales, niñeces y juventudes (CLACSO- Universidad de Manizales, Colombia). Doctora en Ciencias Pedagógicas (Universidad Pedagógica EJV, Cuba). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (UBA- CLACSO, Argentina). Maestra en Historia Contemporánea y Relaciones Internacionales (Universidad de La Habana; Cuba). Licenciada en Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica EJV, Cuba). Profesora e Investigadora Titular, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO

MEDINA BORGES, Rosa María (2022) “El actuar ciudadano y profesional en las carreras de la salud. Experiencia cubana durante la pandemia de la COVID-19”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 4. Año 4. Pp. 33 - 46. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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

LA ORTOTIPOGRAFÍA DEL SIGNO LINGÜÍSTICO: FUNCIÓN SOCIOCULTURAL, ESTÉTICA Y COMUNICATIVA

Camilo Andrés Cornejo Perdomo

Nixon Yamid Rodríguez Baquero

Campos de investigación abordados: Comunicación y Educación

Afiliación institucional: Corporación Universitaria UNITEC, Colombia

Correo electrónico personal: kamicornejo@gmail.com

Correo electrónico personal: yamid.rodriguez@gmail.com

Fecha de recepción: 14 de abril de 2022

Aceptación final: 5 de octubre de 2022

RESUMEN

La interpretación de códigos semióticos mediante el ejercicio hermenéutico debe contemplar los fundamentos de esquemas fijos de la expresión escrita del lenguaje, donde los signos escritos más la diacrisis tipográfica se conjugan en favor de la comunicación visual y escrita permitiendo obtener mensajes pertinentes y estéticamente funcionales.

En consecuencia, la alfabetización como objetivo de desarrollo sostenible debe incluir las convenciones de los correctos usos tipográficos dentro de los proyectos de enseñanza en todos los niveles educativos para que la generación de relevo de las diferentes áreas del conocimiento, como por ejemplo el Diseño Gráfico, posean más herramientas comunicativas que aporten etnográficamente a la transferencia cultural en favor del patrimonio sociocultural.

Palabras clave: Hermenéutica, diseño, comunicación, etnografía, estética.

THE ORTHOTYPOGRAPHY OF THE LINGUISTIC SIGN: ITS SOCIOCULTURAL, AESTHETIC AND COMMUNICATIVE FUNCTIONS

ABSTRACT

The interpretation of semiotic codes through hermeneutic exercise should consider the fundamentals of fixed schemes in written language, in which written signs are conjugated along with typographic

diacrisis to favour visual and written communication, thus allowing for the creation of relevant and aesthetically functional messages.

Consequently, literacy as a sustainable development goal should include the conventions of correct typographic uses within teaching projects at all educational levels, so that the next generation of professionals from different fields of knowledge, such as graphic design, acquire additional communication tools that ethnographically contribute to cultural transfer for the benefit of sociocultural heritage.

Keywords: Hermeneutics, design, communication, ethnography, aesthetics.

A ORTOTIPOGRAFIA DO SIGNO LINGUÍSTICO: FUNÇÃO SOCIOCULTURAL, ESTÉTICA E COMUNICATIVA

SUMÁRIO

A interpretação dos códigos semióticos através do exercício hermenêutico deve contemplar os fundamentos dos esquemas fixos da expressão escrita da linguagem, nos quais os signos escritos mais a sua alteração tipográfica se conjugam a favor da comunicação visual e escrita, permitindo obter mensagens pertinentes e esteticamente funcionais.

Conseqüentemente, a alfabetização como objetivo de desenvolvimento sustentável deve incluir as convenções dos usos tipográficos corretos dentro dos projetos de ensino em todos os níveis educacionais para que as novas gerações das diferentes áreas de conhecimento, como, por exemplo, design, gráfico, tenham mais ferramentas de comunicação que contribuam etnograficamente para a transferência cultural em prol do patrimônio sociocultural.

Palavras-chave: Hermenêutica, desenho, comunicação, etnografia, estética.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es eje de la sociedad, el cual, a partir de procesos hermenéuticos de interpretación y decodificación, permite que el ser humano pueda expresar pensamientos e ideas a través de signos organizados e inteligibles para legar conocimiento y generar un patrimonio sociocultural.

El desarrollo progresivo de la comunicación escrita en el proceso evolutivo de la civilización humana se deriva de la necesidad de expresión y de propiciar un entendimiento recíproco en-

tre grupos humanos. En consecuencia, en la producción de mensajes textuales para un único destinatario o para un amplio público, el originador del mensaje debe saber que será interpretado no solo según sus intenciones, sino de acuerdo a una compleja estrategia de interacciones y percepciones que implican a la amplia gama de público receptor.

Actualmente, la comunicación se enmarca cada vez más en contextos digitales donde las con-



venciones que se requieren para la transferencia de información deben ser pragmáticas, rápidas y fáciles de entender y aplicar. De ahí que el conocimiento de las normas del lenguaje escrito y la destreza en su aplicación se convierten en herramientas que optimizan la labor comunicativa y de interpretación para los hablantes de una lengua en el ejercicio lectoescritor en todos los ámbitos sociales, niveles académicos y perfiles profesionales.

Por consiguiente, el presente artículo expone la importancia de incluir la ortotipografía como temática de enseñanza dentro de la agenda pública de alfabetización de jóvenes y adultos, que se contempla como uno de los objetivos de desarrollo sostenible desde la Asamblea General de las Naciones Unidas (AG-ONU) para que redunde en procesos comunicativos óptimos en la cotidianidad de los hablantes del idioma español dentro de contextos digitales y analógicos, reivindicando el sentido de pertenencia cultural por medio del lenguaje y generando una apropiación social del conocimiento relacionado con las normas tipográficas de los usos correctos en el lenguaje escrito.

La transversalidad que tiene la ortotipografía dentro de las manifestaciones escritas del lenguaje invita a que se realice una observación desde el área del conocimiento del Diseño Gráfico para determinar la responsabilidad que tienen los diseñadores, en cuanto comunicadores, de conocer y aplicar correctamente las normas ortotipográficas en los signos escritos de las piezas gráficas compuestas con textos, ya que en el Diseño Gráfico, como profesión cuya actividad consiste en crear y proyectar mensajes específicos para todo tipo de audiencias mediante signos gráficos y escritos, es esencial que los diseñadores adopten un rol activo para servir como puente en la correcta transmisión de información.

DESARROLLO

La comunicación por medio de elementos visuales y de signos codificados en un sistema de escritura se conjugan en un ejercicio hermenéutico que está enmarcado por el análisis de los códigos semióticos que posibilitan que se dé el lenguaje escrito, lo que permite la construcción de todo tipo de mensajes manifestados mediante el ejercicio de la escritura y el uso de un amplio sistema de signos.

Interpretar, como también traducir, son significados derivados del griego en relación con la hermenéutica en el ejercicio de la búsqueda racional y práctica de las palabras, que le han significado al hombre la posibilidad de expresar, de manera oral y escrita, lo vivido o lo temido; y al mismo tiempo le ha dado herramientas para manifestar el deseo de conservar y plasmar de manera natural su proceso de desarrollo dentro de un devenir histórico cargado de sentidos y significados valiosos con una historicidad concreta y personal, donde el individuo se constituye como un ser histórico que se colma del recuerdo humano con un apalancamiento en la expresión por medio de representaciones gráficas y en la codificación de signos para legar el conocimiento y generar un patrimonio sociocultural.

El patrimonio social dentro del lenguaje hace referencia a todas las actuaciones que la lengua crea. Las convenciones que esta produce en relación con diferentes marcos culturales, e incluso para fines estrictamente personales, genera una serie de asociaciones, de manera que la expresión por medio de caracteres escritos se reconoce como un proceso verdadero de fijación de lo pensado y hablado desde el momento en que elementos gráficos y signos se hallan en relación directa con sílabas, palabras o conceptos vocalmente expresados.

Al situarnos en el Oriente Medio y hacia el año 5000 a. C., encontramos los primeros escritores de nuestra historia (más temprana), quienes, por medio de signos icónicos (pictogramas), lograban esquematizar variados objetos, datos y también acciones cotidianas. Sin embargo, solo se pueden considerar realmente como primeros escritos aquellos donde se empezaron a ordenar los signos en sucesiones horizontales o verticales con el propósito de conformarlos según el progresivo curso del propio y natural pensamiento lineal del ser humano. Esto daría luz a cadenas sígnicas que, debido a la iteración del uso, evolucionaron hasta constituir las posteriores y variadas culturas tipográficas enmarcadas en sistemas de signos de escritura alfabéticos que se transformaron con el paso del tiempo, pero no solo como una metamorfosis gráfica de las letras determinada por la funcionalidad, comodidad en el uso y simplificación, sino como caracteres fonéticos que traducen una elevada medida de inteligencia dentro del desarrollo humanístico, cultural y también espiritual. (Adrian Frutiger, 2006).

Uno de los factores esenciales del progreso de la civilización humana ha sido la continua mejora y el desarrollo progresivo a nivel de comunicación escrita derivada de una necesidad de expresión y de entendimiento recíproco entre los seres de una comunidad, algo que desde luego resulta ser una de las condiciones más importantes para la supervivencia de cada ser desde el principio hasta el final de la vida. De manera que, en el curso de los últimos milenios, las comunicaciones primitivas se fueron fijando progresivamente de forma escrita en conjunto con una evolución gradual de la comunicación lingüística.

El hecho de comprender que no hay nada fortuito en el ser humano ni en sus entornos, sino que la materia en su totalidad obedece a una

disposición ordenada, fundamenta la aseveración de que ni el más sencillo de los garabatos escritos o los más primitivos apuntes esbozados se deben considerar puramente casuales o insignificantes ante el observador, quien, desde el subconsciente, con su plétora de esquemas influye en el horizonte y concepción de lo que observa, dando lugar a la compleja y esencial acción de decodificar.

Aquí, la hermenéutica que en principio responde a una técnica de decodificación e interpretación de mensajes escritos tiene relación con todas las convenciones y normas que facilitan la comprensión de una lengua, proporcionando un fundamento con esquema fijo y organizado de la expresión escrita del lenguaje.

Las reglas fijas determinadas y el fundamentalismo académico conjugado con la pedagogía o las herramientas tradicionales y modernas de enseñanza pueden propiciar un acercamiento, pero también un distanciamiento, entre la lengua y los hablantes, según la rúbrica que lo evalúe y el esquema social que se observe. Esto puede dar lugar a que se trastoque la comprensión de los usos adecuados de las convenciones del lenguaje que la tradición ha moldeado para dar orden y estructura dentro de algo tan dinámico como el lenguaje escrito. El dinamismo dentro del lenguaje se manifiesta dependiendo del entorno y del contexto evolutivo de carácter social, el cual permea las formas de expresión, donde las palabras van adecuándose a la realidad cultural de los grupos humanos. Estas van evolucionando y transformándose para facilitar y servir de instrumento de transferencia cultural.

Las transformaciones dentro del carácter dinámico del lenguaje no siempre son bien acogidas en todos los contextos comunicativos contemporáneos, ya que hay dinámicas que se



determinan como no funcionales e inapropiadas o que resultan excluyentes para algunos grupos humanos. Por ende, la intervención de los entes que observan e intentan recoger las palabras y sus dinámicas transformaciones permite consolidar convenciones de uso que se pueden compartir y, lo más importante, servir de guía lingüística entre individuos y así facilitar que los procesos comunicativos marchen y progresen ordenadamente, con estructura y sin obstáculos. Con esto se manifiesta la importancia que tienen las academias que se preocupan por el lenguaje, por su función, aplicación y por el grado de impacto en los hablantes de una determinada lengua.

Sin embargo, según Jorge de Buen Unna (2020), son estas mismas academias las que han dejado a un lado la observación y divulgación de las normas de escritura de elementos gráficos (ortotipografía) que son claves en la comunicación con signos y símbolos dentro del lenguaje escrito.

Lo anterior propicia que aparezcan nuevas normas ortotipográficas que no cuentan con el reconocimiento de expertos tipógrafos ni ortotipógrafos, ya que no guardan fidelidad con la tradición del uso adecuado de la tipografía. De manera que la aplicación de estas falsas reglas ha dado lugar a deficiencias cualitativas en la presentación de mensajes textuales que circulan en diferentes ámbitos socioculturales, incluidas las esferas académicas, profesionales o comerciales.

Según el escritor italiano Umberto Eco (1997), «el texto es un objeto que la interpretación construye en el curso del esfuerzo circular de validarse a sí misma sobre la base de lo que construye como resultado» (p. 113). En consecuencia, dentro del ejercicio de la interpretación lo que se considera como significado de un signo es en realidad signo de un significado adicional, lo cual da lugar a una dialéctica entre

la intención del lector y la intención del texto. De manera que, cuando se produce un mensaje textual no para un único destinatario sino para un público amplio, quien genera el texto debe saber que este será interpretado no solo según sus intenciones, sino de acuerdo a una compleja estrategia de interacciones que implican al observador o lector, así como también a la competencia lingüística: los conocimientos del conjunto de reglas gramaticales, ortográficas y ortotipográficas de una lengua.

En el empleo de los sistemas de escritura los diferentes signos alfabéticos experimentan procesos de acomodación que confieren a las palabras, frases, bloques de texto y páginas un aspecto unitario conjunto que se puede evidenciar con el hábito de la lectura donde se abandona el deletreo del escrito para captar una imagen conjunta, hasta el punto de que con una sola mirada se leen extensas porciones de texto en una página. Pero esos procesos de acomodación y de unión de las distintas formas de presentación del texto no aseguran necesariamente una adecuada legibilidad. El ordenamiento de los signos escritos permite uniformar, pero hace falta observar aspectos como la diacrisis tipográfica, que otorga un valor cualitativo al texto y al proceso de lectoescritura.

Cuando se habla de aspectos destacados de texto (diacrisis tipográfica) se hace referencia a los atributos diferenciadores de un carácter o grupo de caracteres dentro de palabras, frases o párrafos que posibilitan, por ejemplo, la obtención de diferentes grados de jerarquías visuales dentro de los textos escritos. La intención diferenciadora mediante el uso de atributos para destacar caracteres pretende direccionar al lector dentro de la publicación para que, de manera inteligible, capte el mensaje escrito y para que la intencionalidad comunicativa

tenga un efecto positivo y eficiente, llegando a ser exitosamente funcional al facilitar la transferencia de información. Según de Buen Unna y Scaglione (2011), la diacrisis tipográfica es uno de los recursos más poderosos de la lengua escrita por la capacidad que brinda para ampliar el significado de lo escrito mediante la modificación de atributos en los signos.

De manera que el usuario, quien establece la aplicación de los elementos diacríticos tipográficos (cursiva, negrita, versalita, comillas, rayas, paréntesis, etcétera) es en quien recae la responsabilidad de usar correctamente las normas del lenguaje escrito y de todos los demás parámetros que brindan atributos de estilo a los textos.

Son objeto de observación los elementos cotidianos en el uso, como para otros en el consumo, relacionados con la manera de asignar las normas ortotipográficas dentro del lenguaje escrito en sus distintas formas de publicación: impresa o digital.

Sin embargo, acerca de las convenciones ortotipográficas hay muy poco material escrito y la bibliografía existente está muy orientada a correctores, editores o escritores (Raquel Marín Álvarez, 2017). A pesar de que las normas de los usos ortotipográficos interesan a otros perfiles académicos relacionados con la comunicación visual y escrita.

Sumado a lo anterior, de Buen Unna (2020) menciona lo siguiente:

Es extraño que haya pocas escuelas de Diseño Gráfico interesadas en la gramática y la ortografía, ya no digamos la ortotipografía; porque el diseñador gráfico y el diseñador editorial, este último con mayor razón, tienen el deber de presentar sus mensajes con la mayor precisión y pureza, estrictamente dentro de lo que mar-

can las reglas del lenguaje escrito. Así, no solo deben conocer al dedillo —o, por lo menos, ser competentes— en el uso de las reglas ortotipográficas: usos de las cursivas, negritas, versalitas, cifras, manejo de los diversos signos tipográficos, etcétera. (p. 453)

El lenguaje es cultura y eje de la sociedad, sus normas, su devenir, lo hacen significativo si sus hablantes asumen la responsabilidad en cuanto al uso. Por ende, debe existir un mayor grado de compromiso de parte de los profesionales de la comunicación en el manejo del texto al no desconocer sus normas correctas de aplicación, lo cual permitirá una interacción a nivel de comunicación completa y de doble vía, ya que todas las personas que ejercen el proceso de lectoescritura son parte importante del desarrollo comunicativo.

El Diseño Gráfico se entiende como un área de conocimiento pero, según Jorge Frascara (2006), también como un proceso que se enfoca en crear, programar y proyectar mensajes específicos mediante signos visuales. Desde ese proceso se establece un segmento enfocado en la creación-comunicación como perfil profesional que se vuelve en parte esencial de los procesos comunicativos en el entorno social, permitiendo que haya un relacionamiento entre seres humanos. De manera que los diseñadores gráficos, en cuanto comunicadores, son partícipes activos en la transmisión de signos comunicativos.

Diseñar visualmente se entiende como una tarea de coordinación de una extensa lista de factores humanos, pero también técnicos, desde donde se busca trasladar lo invisible en algo visible, logrando así un ejercicio de comunicación. También diseñar implica realizar procesos de evaluación para implementar conocimientos o generar nuevos entendimientos, y significa usar la experiencia para guiar la correcta toma de de-

ciones dentro de los procesos comunicativos de carácter visual y escrito.

Es necesario que dentro de la realización de los productos destinados a construir marcos de comunicación se conciben, programen, proyecten, coordinen y organicen los factores y elementos normalmente visuales y textuales para obtener el propósito específico que se persigue. Porque no solo el objetivo principal es la creación de formas, sino también la creación de comunicaciones eficaces que impacten en el campo cognitivo, el conductual y el actitudinal de los grupos humanos hacia una dirección determinada.

Un diseñador que se encuentra con elementos textuales no solo se encarga de ordenar tipografía, sino que realiza un ordenamiento de las palabras, trabajando en la efectividad, pero también en la belleza, la pertinencia y en la administración de los mensajes, evitando que aparezca dentro de la información algún ruido, entendiendo a este como toda distracción que pueda interponerse entre la información transmitida y el intérprete o que interfiera con alguna distorsión, ocultando una parte o el mensaje completo.

El ruido puede estar generado a un nivel estrictamente visual por componentes o técnicas que no posibiliten una buena visibilidad de los estímulos que permiten transmitir la información, o pueden ser ocasionado a otro nivel, como el semántico, cuando la naturaleza de un mensaje no encuentra relación con el estilo cognitivo del público objetivo. Además, este ruido puede darse por información que no sea pertinente o por una escasa calidad técnica de producción que genere falta de claridad o directamente la incomprendibilidad de lo que se quiere transmitir. De manera que la inteligencia objetiva y flexible del diseñador le permite analizar cada problema desde una gran cantidad de puntos

de vista, permitiendo lograr que se entiendan las intenciones del originador del mensaje sin desconocer las posibles percepciones de una amplia gama de público receptor. Aquí, la creatividad también es determinante porque puede hacer que mensajes complejos sean fácilmente comprensibles y su falta puede hacer que los mensajes sean poco inteligibles. Incluso dentro de estos procesos no puede darse la necesidad de hacer elección entre comunicación y estética, porque la estética es un requisito comunicacional que también debe ser satisfecho. La belleza y la sofisticación visual son dimensiones que deben ser integradas en el contenido en favor del público del proyecto (Frascara, 2006).

La ortotipografía y el ecosistema digital

Los procesos comunicativos escritos son un pilar fundamental para la vida en sociedad desde una visión histórica y, por supuesto también desde el contexto contemporáneo ya que, entre otras cosas, agilizan tareas mediante los dispositivos móviles inteligentes apalancados en las diferentes aplicaciones de mensajería instantánea. Estos procesos, al parecer, no demandan mucho esfuerzo mental si se analiza de manera somera, pero en realidad son el resultado de un demandante esfuerzo cognitivo que da sentido a unos signos dispuestos en el plano, los cuales tienen una morfología, un color y donde incluso aspectos tan sutiles como el grosor de los caracteres tipográficos pueden cambiar el sentido de interpretación y modificar el tono de un idea o concepto que se quiere expresar de forma escrita.

Y es que en esta época donde la comunicación ha migrado de manera rápida y casi que obligada hacia los medios virtuales de interacción debido a la pandemia del COVID-19, se evidencia que los usuarios digitales que escriben frecuentemente en las redes sociales han llega-

do a crear un nuevo lenguaje virtual que no sigue las reglas ortotipográficas y que afecta al lenguaje escrito, ya que esas normas que se desaprenden y se descuidan rompen factores de identidad, de integración y de transferencia cultural.

La técnica, la destreza y la motricidad fina son aspectos básicos para quienes se inician en el mundo de la escritura. Son ejecuciones del plano cognoscitivo que se activan mediante la repetición y que les permiten a los seres humanos embarcarse en un mundo de expresión de ideas mediante signos escritos. Sin embargo, el reto mayor tiene la implicación de estar en capacidad de generar ideas conectadas con sentido que creen una frase o que expresen una idea con eficiencia. A simple vista esto es sencillo, pero al ser humano le toma muchos años hacer inteligible para los demás lo que quiere comunicar; y en algunos casos como si se tratase en un mensaje de guerra codificado en clave, este puede significar el éxito o el fracaso, el sobrevivir o el morir. Es por eso que la escritura se enseña desde los niveles más tempranos del proceso educativo y es tema de preocupación de entidades gubernamentales, académicas, culturales y de participación ciudadana comprender las condiciones didácticas que favorecen los aprendizajes en torno a la correcta escritura del lenguaje es clave.

En América Latina, aspectos como la «tropicalización» o la herencia de palabras provenientes de lenguas foráneas como el inglés han permeado la lengua española y han impuesto un nuevo sentido en algunas palabras, lo que suma no solo complejidad sino riqueza. En relación con esto, la Asamblea General de las Naciones Unidas (AG-ONU) incluyó en su lista de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para su agenda de resultados del 2030 un esperanzador punto en su Objetivo Cuatro (centrado en la educación) haciendo hincapié en su ítem 4.6: «Asegurar que

todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados». A esta intención debe sumarse la necesidad de profundizar en aspectos que permitan la decodificación y la lectura de dichos mensajes de una manera más eficiente. En este sentido, la ortotipografía entendida como «la parte de la ortografía técnica que se ocupa del estudio y aplicación de las reglas de escritura tipográfica» (José Martínez de Sousa, 2014), se convierte en una temática que debe contemplarse dentro de los procesos de aprendizaje del lenguaje y que debe tener visibilidad e importancia dentro de los procesos comunicativos, debido a que una escritura respetuosa de las normas y convenciones del lenguaje escrito hace posible que se genere un vínculo directo, eficaz y funcional entre el que escribe y el que descifra lo escrito en el que hay entendimiento mutuo.

En la actualidad, es imprescindible profundizar en los valores que las palabras y las frases adquieren cuando hay una aplicación consciente de las reglas de escritura tipográfica, debido a que los hablantes del español hacen también uso del lenguaje escrito a diario y están rodeados de piezas gráficas y de publicaciones impresas o digitales que contienen textos que han sido dispuestos allí intencionalmente con un valor comunicativo y con el ánimo de que sean interpretados según esa intencionalidad primaria, concreta, correcta, sin generar confusión en la audiencia segmentada a la que va dirigido el mensaje e incluso a la audiencia global, si fuera el objetivo comunicativo.

Los signos, por sí solos, tienen poder de comunicatividad, pero también la forma en la que son destacados por medio de la diacrisis tipográfica como lo serían las negritas o cursivas, que a veces se asignan por defecto o porque hay una predilección personal al uso, porque simple-

mente se quieren destacar de algún modo ciertas palabras. Pero muchas veces el que destaca textos no tiene una certeza en la utilización correcta de esos recursos, no contempla que hay una intencionalidad argumentada y tampoco plantea uniformidad que brinde inteligibilidad y una estética funcional, ya que normalmente se desconoce que cada tipo de destacado tiene una función, unas normas de uso correcto.

Cada texto exige al lector un arduo trabajo en la interpretación de lo explícitamente dicho y lo no dicho, pero normalmente se aspira a que haya una interpretación pragmática, funcional e incluso rápida, y aquí es importante el conocimiento del lenguaje y destreza en la aplicación de sus normas por parte de aquellos que intervienen en el mensaje y, por ende, dentro del proceso comunicativo. Como es el caso de los diseñadores gráficos desde su rol como vehículos facilitadores de la transferencia de información, pero también como generadores de elementos de comunicación y como veedores de los procesos comunicativos en los que intervienen.

Las características cualitativas del elemento comunicativo, más el contexto personal concreto del receptor, dan para que la recepción y comprensión se realicen desde una perspectiva individual en la que la interpretación que produce el ser es la comprensión de la esencia del lenguaje, del lenguaje sobre el ser y del lenguaje sobre el hombre. En definitiva, todo texto requiere de la participación activa de su destinatario, pero el medio figura entonces como sistema subyacente que puede facilitar o no la transmisión de ideologías en forma de códigos que el usuario-receptor recorre y asimila según la situación social en la que vive, en función de la educación recibida, de las disposiciones psicológicas del momento, la cultura e incluso de la zona geográfica a la que pertenece. Y es debido a

todo esto que la comprensión del mensaje puede variar.

Carácter etnográfico del lenguaje escrito

El término griego *hermeneia* significa interpretar y, por extensión semántica, se observa y se entiende como traducir o explicar, lo cual etnográficamente puede ser entendido como un proceso mental que le permite al ser humano su ejecución semántica en el desarrollo social. Este desarrollo también tiene la capacidad de generar cultura, al permitir que los valores de identificación puedan pasar de una generación a otra de manera escrita, y a su vez ha permitido que reflexiones, pensamientos y avances significativos estén a disposición de otros en la construcción de conocimiento. Es por esto que dentro del contexto de participación de nuestras sociedades la escritura ha permitido a la humanidad trascender de manera escrita: valores, costumbres, pensamientos, ideas que se hace necesario expresar, preservar y comunicar de una manera eficiente.

Ya el semiólogo, filósofo y escritor italiano Umberto Eco (1997), en su auscultación sobre el autor y el texto, decía:

Solo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo. (p. 81)

Esto presupone una aclaración sobre el aporte de los diferentes mensajes escritos acerca de la cultura y, más allá de esto, la relación entre el mensaje escrito y su temporalidad; es decir, sobre el sentido o significado que una cultura le daba a un determinado conjunto de palabras.

Este encantador acto permite que posteriormente se genere una idea mental de lo que estamos leyendo como si de una fotografía de épocas pasadas se tratara. A final de cuentas, las dos hablan de una época, las dos son símbolos de representaciones de la realidad y ambas presuponen una lectura por parte de quien se enfrenta a la mirada conceptual de cada mensaje.

Propuestas como la implementación de estrategias sobre los procesos de alfabetización en países emergentes, como es el caso de América Latina, lanzan también cuestionamientos sobre las prácticas actuales en relación con los procesos de escritura y las reglas relacionadas con el lenguaje escrito, debido a que ante la inmediatez contemporánea y los altos flujos de comunicación escrita en los que nos vemos involucrados diariamente se hace común una escritura de un conjunto de rasgos cualitativos bajos, lo cual es muy dicente y cuestionable pues, ¿cómo es posible que exista tanto flujo de comunicación dentro de todo el ecosistema digital y social con mensajes emitidos de manera arbitraria y errónea?

Con respecto a la iniciativa de la Asamblea General de las Naciones Unidas, puede haber un aporte desde varias disciplinas y áreas del conocimiento en relación con la alfabetización, pues en las últimas décadas se enfatiza en el trabajo en equipos multidisciplinarios para dar una respuesta desde distintos puntos de vista y áreas de especialización. En este caso en particular la invitación desde el Diseño Gráfico es a incluir la temática de la ortotipografía en los planes de capacitación y a verla como un elemento que contribuye a la transferencia cultural. En muchos ámbitos, la tecnología y los entornos digitales nos facilitan muchas tareas, pero en el deseo y el afán de comunicar informalmente se ha golpeado de manera significativa la forma de escribir correctamente, lo cual presupone no solo hablar

de alfabetización en una mayor población, sino una alfabetización con mejores estándares de calidad, en este caso en la escritura y la comunicación. Ahora sí, valdría la pena hacer uso de esas tecnologías que han ayudado a atropellar el lenguaje para poder usarlas como una herramienta capacitadora que ayude a alcanzar dicho objetivo en relación con la educación, en donde el punto de inflexión marcado por el cambio del paradigma del concepto tradicional de enseñanza (donde el problema o caso de estudio se daba en un plano físico y generaba un producto) responda al cambio y se dé en contextos virtuales y de aplicaciones digitales que puedan llegar a todas las comunidades de una manera más democrática para que el problema de alfabetización, de mensaje y de comunicación esté centrado en las personas para contribuir a su propio bienestar. Resulta de suma relevancia hacer énfasis en la persona, en el ser, en el hacer y sobre todo en el sentir en torno a la comunicación.

La comunicación escrita en relación con la experiencia que presupone el ejercicio intelectual de la codificación de signos implica factores culturales, así como procesos en relación con la ontogenia y la filogenia. Esto determina definir el concepto de persona o el concepto principalmente filosófico que expresa la singularidad de cada individuo de la especie humana en contraposición al concepto filosófico de la naturaleza humana que expresa lo que supuestamente tenemos en común. Y en ese sentido, el ser humano habita entre las dos en el ejercicio de la escritura, desde el ejercicio íntimo y desde el panorama público en relación con lo que le permite al resto de los seres decodificar esos códigos, y es en este punto donde justamente las reglas de la escritura permiten llegar a un consenso entre la idea de quien escribe y quien resuelve la lectura. De esta manera, se genera un proceso que nos permite coexistir y entendernos entre

seres humanos. A su vez, el filósofo Catalán Xavier Zubiri, al igual que Martín Heidegger, abren en la filosofía un mundo nuevo que revoluciona la manera de ser en sí misma y en su relación con otros y la participación de la comunicación escrita. En esto, el principal aporte de Zubiri es la distinción que hace entre realidad y ser, tomando la realidad como lo más radical, realidad es cómo se dan las cosas en un sentir, la inteligencia humana está en el sentir, en los sentidos y además está en lo intelectual. (Ricardo Espinoza, 2006).

Lo que dan los sentidos intelectivos es lo que Zubiri entiende como el proceso de comunicación escrita, según Zubiri no hay en el hombre ninguna interacción que no sea sentiente, con los sentidos, con el cuerpo y procesada por la mente. Y con esto acentúa que los sentidos no son puramente corporales y pueden estar en el plano mental, Zubiri aclara que son procesos implicados y complejos, refiriéndose a la comunicación.

Si recordamos a Platón, mediante la versión filosófica del análisis ontológico de Immanuel Kant (1961), refleja que para él el mundo se dividía entre un mundo inteligible y un mundo sensible, en donde, de esta forma, una vez más estamos rompiendo con la unidad del mundo pues en el proceso de lectoescritura se da de manera paralela en la unidad del ser, pero en verdad en el proceso de comunicación escrita se verifica que somos cuerpo y somos psique, juntos, unidos, integrales. Zubiri hace una crítica al pensamiento occidental que, marcado por la filosofía griega, se ha centrado en lo visual, dejando de lado el análisis de la implicación sentiente de quien lee, el ejercicio pulcro de quien escribe, en donde lo verdadero y lo que vemos son experiencias provenientes de otros sentidos en el espacio físico de otros emisores y sus ideas. En donde lo real se percibe no directamente por el mensaje, sino por notas, por noticias, por la forma escri-

ta de lo dado, de lo real, pero no directamente, sino mediante códigos (Zubiri, 2002).

CONCLUSIÓN

El lenguaje escrito permite que se logren procesos de transferencia cultural y da soporte a la etnografía comunicativa que sirve de cimiento para la evolución y transformación social, promoviendo el intercambio de ideas, otorgando experiencia y generando conciencia. De manera que, dentro del Objetivo de Desarrollo Sostenible propuesto por la Asamblea General de las Naciones Unidas relacionado con la alfabetización de jóvenes y adultos, es importante que se incluyan las normas ortotipográficas del lenguaje escrito para profundizar en los valores comunicativos que las palabras y las frases adquieren cuando hay una aplicación consciente de las reglas de escritura tipográfica, las cuales tienen una intencionalidad argumentada en el uso que brinda inteligibilidad y estética funcional a los elementos textuales.

Se deben cuestionar las prácticas actuales en relación con los procesos de escritura y las reglas relacionadas con el lenguaje escrito, debido a que, ante la inmediatez contemporánea y los altos flujos de comunicación escrita en los que nos vemos involucrados a diario, se hace común una escritura con un conjunto de rasgos cualitativos bajos.

Así que desde la agenda pública gubernamental latinoamericana debe existir la responsabilidad de generar programas de divulgación e información que acerquen a los ciudadanos aquellos conocimientos relacionados con las normas del lenguaje para que este, como patrimonio social, cumpla su función de transferencia y desarrollo cultural dentro de altos estándares cualitativos de alfabetización.

Por otro lado, desde la academia deben generarse más espacios de formación en donde los estudiantes puedan aprender acerca de la ortotipografía, para que en su labor académica y profesional tengan las herramientas necesarias para lograr, en todos los ámbitos en los que intervengan, comunicaciones escritas con elementos textuales pertinentes con alto nivel cua-

litativo y respetuoso del lenguaje y sus normas. Entonces, se hace la invitación a pensar en el valor sociocultural e interdisciplinar que tiene la ortotipografía dentro de todas las áreas del conocimiento y en el carácter pragmático que otorga a todos los hablantes de una lengua que usan la manifestación escrita del lenguaje para interactuar y comunicar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- de Buen Unna, J.; Scaglione, J. (2011). Introducción al estudio de la tipografía. Ediciones Trea.
- de Buen Unna, J. (2020). Manual de diseño editorial (5.ª ed. actualizada). Ediciones Trea.
- Departamento Nacional de Planeación (PND). (2019). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://ods.dnp.gov.co/es/objetivos/educacion-de-calidad>
- Eco, U. (1997). Interpretación y sobreinterpretación. Cambridge University Press.
- Espinoza, R. (2006). Realidad y tiempo en Zubiri. Comares, Granada, p. 108.
- Frascara, J. (2006). El diseño de comunicación. Edición corregida y extendida de Diseño gráfico y comunicación. Ediciones Infinito. Buenos Aires, Argentina.
- Frutiger, A. (2007). Signos, símbolos, marcas, señales. Editorial Gustavo Gili.
- Kant, I. (1961). Principios formales del mundo sensible y del inteligible [De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis, 1770]. Trad. R. Ceñal. Madrid: CSIC.
- Marín Álvarez, R. (2017). Ortotipografía para diseñadores. Editorial Gustavo Gili.
- Martínez de Sousa, J. (2014). Ortografía y ortotipografía del español actual (3.ª ed., corregida). Ediciones TREA.
- Zubiri, X. (2002). Sobre el problema de la filosofía y otros escritos (1932-1944). Alianza, Madrid.

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Camilo Andrés Cornejo Perdomo es Especialista en Gerencia de Diseño (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano - UJTL). Investigador adscrito a la Red de Investigaciones Universidad de Palermo – Argentina. Coautor del libro Narrativas Pedagógicas y TIC. Docente en la Corporación Universitaria UNITEC. Catedrático en la Universidad Jorge Tadeo Lozano (Bogotá, Colombia).

Nixon Yamid Rodríguez Baquero es estudiante de Diseño Gráfico (Corporación Universitaria UNITEC). Tecnólogo en Diseño y Producción Gráfica (Corporación Universitaria UNITEC). Investigador en el proyecto «Text Appeal» (SIIU - Corporación Universitaria UNITEC). Miembro de la Red Latinoamericana COMEDHI (Comunicación, Educación e Historia). Instructor de diseño editorial en Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (UNEATLÁNTICO).

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO

CORNEJO PERDOMO, Camilo Andrés y RODRIGUEZ BAQUERO, Nixon Yamid (2022) “La ortotipografía del signo lingüístico: función sociocultural, estética y comunicativa”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 4. Año 4. Pp. 47-59. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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

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

María Alicia González Ruiz

Campos de investigación abordados: Comunicación y Educación
Afiliación institucional: Consejo Profesional de Ciencias de la Educación
La Rioja, Argentina.

Correo electrónico personal: agonzalezruiz1106@gmail.com

Fecha de recepción: 3 de junio de 2022

Aceptación final: 28 de octubre de 2022

RESUMEN

El presente artículo intenta rehabilitar el oficio docente en el nuevo escenario digital y presencial (bimodal) planteado por las contingencias que vivimos en una situación de emergencia sanitaria mundial como el COVID-19. La situación ha llevado a los docentes a pensar en la necesidad de concientizarse sobre el cambio de escenario y reconocer que la enseñanza y el aprendizaje han cambiado, razones por las cuales los docentes se sienten corriendo desesperados en la búsqueda de nuevas alternativas que les permitan recuperar su seguridad en la función de enseñar, a pesar de reconocer que a menudo se pierde el rumbo epistemológico en la clase. Asimismo, se debe resaltar la necesidad imperiosa de atender las situaciones involucradas con lo emocional para procurar un ambiente de aprendizaje sano.

Palabras clave: Alcances nuevos - prácticas pedagógicas - condición humanizante -tecnología digital.

NEW MEANINGS IN PEDAGOGICAL PRACTICES FROM DEFINITIONS LINKING THE HUMANIZING AND AFFORDABLE NATURE OF DIGITAL TECHNOLOGY

ABSTRACT:

This article attempts to rehabilitate the teaching profession in the new (bimodal) digital and face-to-face scenario posed by the contingencies we experienced in a global health emergency situation such as that caused by COVID-19. The situation has led teachers to consider the need to become aware of the change in scenario and acknowledge that teaching and learning have changed. As a result, teachers feel desperately running in search of new alternatives that allow them to

recover their confidence in teaching, while acknowledging that the epistemological direction is often lost in a class. At the same time, the urgent need to attend to emotional aspects should be highlighted in order to ensure a healthy learning environment.

Keywords: New achievements – pedagogical practices – humanizing condition – digital technology.

NOVOS SENTIDOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE SENTIDOS QUE VINCULAM A NATUREZA HUMANIZADORA E ACESSÍVEL DA TECNOLOGIA DIGITAL

SUMÁRIO

No meio de uma situação extraordinária de extrema incerteza, quando a pandemia nos assolava, a necessidade de continuar a formar professores em serviço numa perspectiva emancipatória e social, com base nas necessidades territoriais do Norte Grande Argentino, tornou possível desenvolver esta proposta de formação de professores em serviço.

O objetivo desta apresentação é apresentar o trabalho realizado nos anos 2020 e 2021, durante a implementação da Pós-Graduação: Diploma Superior em Pedagogia da Prevenção de Riscos Socioeducativos. Teve origem num requisito de formação para gestores e professores de nível primário e secundário e professores comunitários/ populares que intervêm como parte do sistema educativo no contexto social, comunitário e familiar.

Palavras-chave: Risco sócio-educativo, contenção, prevenção.

INTRODUCCIÓN

Las tareas docentes habitualmente se ven retadas a desarrollarse como prácticas sustentadas por la reflexión y creación continuas. En el nuevo escenario planteado por la aparición violenta y extemporánea del COVID-19, la actividad docente se relacionó, y todavía hoy se articula, directamente con el uso pedagógico de las tecnologías digitales, asimismo con la creatividad para resolver los desafíos que la situación ha presentado y con el desarrollo de estrategias que impulsen una nueva relación docente con el conocimiento, con la apropiación por parte de los estudiantes de nuevas capacidades relacionadas con lo socioemocional y con el replanteamiento del uso de las tecnologías digitales con

un carácter humanizante.

La expresión de Guyot (1999) ilumina las expresiones vertidas anteriormente: “La situación histórica de la práctica docente. Lo que acontece en el mundo, la sociedad y la cultura en el tiempos y lugar que a cada uno toca le toca vivir, constituye la condición de posibilidad más fuerte para la práctica docente” (p. 10).

Sin duda la irrupción de pantallas varias y aplicaciones de mensajería como Whatsapp permitieron la desestructuración de paradigmas y prácticas obsoletas instaladas en el sistema educativo. La docencia, en esta circunstancia digital, debe desmenuzarse y debatir los elementos que estructuran el currículo escolar: el tiempo, los espacios,



la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos, la evaluación. ¿Cuáles son los sentidos que les debemos otorgar? ¿Cuáles son los retos a superar para responder con los preceptos de la enseñanza poderosa y la didáctica en vivo a los diferentes ejes que organizan el currículo escolar?

En este trabajo reflexionamos sobre lo expuesto intentando brindar sugerencias al presente de nuestras aulas bimodales, presenciales y virtuales, que posibiliten a todos una igualdad de posibilidades desde la heterogeneidad.

DESARROLLO

Anticipación de sentido: las prácticas de enseñanza vigorosas, reinventadas y mediadas por la tecnología digital con rasgos de respeto por la salud emocional posibilitan el intercambio personal entre pares que conlleva a la humanización de la enseñanza. Tener la valentía y el compromiso de reflexionar, preocuparse y prestar atención a situaciones que nos exigen actuar con una nueva mirada autocrítica ante el debilitamiento del ciclo de la “Galaxia de Gutenberg ¹” es un reto perdurable. Las aceleradas transformaciones climáticas, tecnológicas y poblacionales del siglo XXI, indudablemente, están reconfigurando un inédito orden social, político y económico en el mundo entero. No podemos desconocer que vivimos una época en la que la población, tanto en países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo, consume los productos de las redes sociales y expone elevadas cantidades de información personal que gira alrededor de sus hábitos, gustos e intereses.

Ante el escenario planteado, se puede afirmar que los sistemas educativos no están preparados para proveer a los estudiantes con las

habilidades necesarias para que se desempeñen con éxito en la era de la información y el conocimiento que transitamos.

La docencia en la era digital requiere debatir, desmenuzar, investigar y estudiar, pero sobre todo sentir que todo está por crearse e idearse. De lo antes expuesto resulta fundamental interrogarnos acerca de qué deberíamos enseñar; ¿cómo? y ¿cuáles es el nuevo sentido que tiene el aprendizaje?

En respuesta al primer interrogante, se citan las expresiones de Ford, Nakagawa (2015): “Para prosperar en el siglo XXI, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades para las interacciones humanas como la comunicación, la negociación y la colaboración; creatividad; resolución de problemas, pensamiento crítico y analítico”. Evidentemente, se necesita incluir planes de estudio actualizados, nuevas formas de aprendizaje y reconstruir las prácticas docentes.

Para ello, resulta vital articular la investigación como actividad y capacidad y constituir la en una exigencia docente vinculada al buen desempeño y a una práctica activa. Se pretende que el docente revitalice esa capacidad de asombro de lo que ocurre en el aula, que tenga un espíritu indagador y sensible, que sienta insatisfacción frente a su labor educadora diaria, que escuche la voz colectiva de los estudiantes, sus dificultades en el aula, en la institución educativa y en su comunidad, y que identifique lo que debe cambiar: el bajo rendimiento de sus alumnos, estrategias de enseñanza homogéneas y conductistas, indiferencia de la familia, entre otros factores determinantes.

Maggio (2012), propone reinventar la propuesta de enseñanza cuando menciona: “A la enseñanza

1. Evolución histórica de las tecnologías, entre las que el desarrollo de la imprenta es considerada fundamental. Marshall McLuhan.



poderosa, uno de sus rasgos es la construcción de una propuesta que de por sí era original y escapaba a los sesgos de la didáctica clásica buscando alternativas sorprendentes y riesgosas, creadas por el docente como autor, que fueran también más allá de las orientaciones de las perspectivas pedagógicas innovadoras” (p. 10).

Cabe señalar que en lo concerniente al cómo no se trata solo de pensar al educador desde un nuevo posicionamiento didáctico, pero sí de pulir y retocar el rol docente bajo una relación diferente con el conocimiento. O sea, se trata de establecer una conexión distinta respecto a la que tradicionalmente se mantenía, realizar un conjunto de prácticas pedagógicas que promuevan un vínculo no enciclopédico con el conocimiento. De donde se infiere que el reto está en la capacidad de fraccionar y renovar conocimientos bajo nuevas combinaciones, configuraciones y vías. Se trata de una resignificación de lo que implica ofrecer y recibir educación.

En relación a la tercera pregunta: ¿cuál es el nuevo sentido que tiene el aprendizaje?, sostenemos que se debe estimular la capacidad de construcción de conocimiento, que Cress y Kimmerle (2008) expresan “Como el proceso de aprendizaje individual y la construcción colaborativa de saberes que surge de las negociaciones y tensiones que existen al confrontar los sistemas cognitivos del sujeto con diversas comunidades”.

Estas y otras destrezas metacognitivas tales como: creatividad, capacidad de resolución de problemas, trabajo en equipo se desarrollan dentro y fuera del escenario escolar, y son necesarias para conducirse en un contexto de creciente complejidad.

En este mundo confuso y urgente, la educación debe proveer a los estudiantes capacidades

como la resiliencia, la motivación, el pensamiento flexible y la habilidad de aprender. “El aprendizaje se percibe como un proceso flexible, abierto y colaborativo que tiene lugar en todas partes y que se enriquece con la tecnología digital” (Estrategia de la ciudad de Helsinki, 2017 - 21). Definitivamente el rol docente entra en un proceso de transformación centrado fundamentalmente en la relación que establece con el conocimiento mediado por la tecnología; en palabras de Cobo (2016): “El docente tiene que discriminar el ruido de la señal, lo que es importante de lo que es basura. La metáfora podría ser la del sherpa, ellos te acompañan, te dan orientaciones, si no sigues su camino te puedes caer por un barranco, pero al final del día, la trayectoria la terminas haciendo tú”.

DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DESDE LA VIRTUALIDAD

“La digitalización ofrece nuevas posibilidades para personalizar e individualizar las rutas de aprendizaje, fomentando el aprendizaje adaptativo que promueve el potencial de todos”, Mateo Díaz, Changa (2020).

Un fenómeno de corte biológico como el COVID-19 logró impactar en todos los escenarios sociales de un modo jamás imaginado. De pronto el aislamiento obligatorio nos obligó a repluggarnos y fue urgente continuar educando con las herramientas digitales como único medio. El desafío comenzó en la hora cero; y hoy, tiempo más tarde, es obligación moral, profesional y de Estado ocuparnos de lo importante. Lo cierto es que, en este marco, la enseñanza dejó de representar la zona de influencia docente para convertirse en una zona de incertidumbre y preocupación que aún intenta enfrentar el desafío de reconquistar el espacio vivido como perdido, donde la realidad nos recuerda día a día la



primacía de la humanidad de la tarea, con lo cual recobra centralidad el lugar de la persona, su ser, su estar, sus emociones, su cuidado, sus ritmos de aprendizaje y la importancia de ello a la hora de enseñar y de aprender. El desafío mayor de reconquistar y resignificar el territorio desde un plano eminentemente virtual implica una profunda transformación del rol docente que intenta convertir la tecnología en una herramienta pedagógica y no pensarla con una dependencia total o complementaria, como lo afirma Mateo Díaz, Changa (2020).

“Tradicionalmente la Tecnología ha sido un facilitador de la educación. De repente, la educación depende enteramente de la Tecnología”. En tal sentido, el reto consiste en un análisis minucioso de su aplicación y de las habilidades que fomenta para evitar aumentar la desigualdad en los aprendizajes. “En América Latina y el Caribe, el COVID-19 ha empujado a millones de familias a la pobreza, sin ayuda, muchos padres no tendrán más remedio que sacrificar la educación de sus hijos. ¿No es demasiado tarde para construir sistemas educativos mejores, más resilientes e inclusivos?” Aasen (2020).

Como herramienta pedagógica permitirá llegar, hacer, promover, proyectar, crear e innovar con los alumnos desde la búsqueda de un sentido de sí mismo, de los demás y del mundo que nos rodea; y desde tales consideraciones es que se podrá aportar significativamente a la mejora. Ello no será posible sin desarrollar una pedagogía del encuentro virtual que posibilite la interacción, la innovación, el conocimiento y la investigación desde un plano personal, desde un sujeto emocional y afectivo situado en el aquí y ahora que lo interpela y desafía a continuar.

En palabras de Maggio (2013), es la hora de la “originalidad en tiempo presente”, que tiende

puentes invisibles entre un formato totalmente virtual y otro combinado, articulados con acceso abierto en el tiempo, el espacio y la interacción. Es la hora del docente como constructor y arquitecto de nuevas configuraciones didácticas digitales y/o combinadas. Por lo tanto, volver a mirar y pensar los elementos de la planificación implicará volver a la pregunta inicial de ¿a quién enseñar?, recuperando ese lugar de protagonismo en las prácticas. ¿Desde qué contexto y condiciones?, pues considerando situaciones específicas de la escena personal; todo ello con el objetivo de insistir en la generación de aprendizajes autoregulados e inclusivos, olvidando la dependencia del docente. Y a partir de estas condiciones es que se deberá tener en cuenta la brecha digital, no solo en el sentido de acceso a las tecnologías, sino con el foco puesto en cómo docentes y alumnos se involucran con ellas de modo creativo y crítico a la hora de enseñar y aprender, lo cual también implicará un modo de garantizar justicia educativa en los procesos. Más aún, consideramos que cada institución escolar necesita generar estrategias para apoyar a los estudiantes que no tienen acceso a la tecnología online. El acceso es un problema no solo para aquellos sin equipos o acceso a Internet, sino que también lo es también para aquellas personas con discapacidades como sordera o pérdida de la visión.

En otro orden, el análisis, la mirada reflexiva e indagativa acerca de los procesos y prácticas pedagógicas que se producen en la clase virtual, propiciando la indagación del antes y después, constituirá el lugar de encuentro desde donde se podrá evidenciar o visibilizar problemáticas recurrentes y logros para orientar la mejora en la calidad de la enseñanza, de los aprendizajes y de la generación de conocimiento sobre una realidad que, con efecto sorpresa, irrumpió en nuestras prácticas. La frase de Serrés (2017)



según la cual “Todo está por hacerse e inventarse” nos invita e interpela al aprovechamiento del tiempo extraordinario que vivimos en el desarrollo histórico para generar nuevas preguntas, nuevas respuestas y conocimientos que, además de narrar las nuevas escenas educativas y sus prácticas pedagógicas, nos orienten en los procesos de mejora y superación propiciando condiciones para “reinventar el placer” (Berardi, 2020) por enseñar y por aprender desde la virtualidad como herramienta pedagógica. “Y nos sostiene sabernos herederos de la búsqueda como modo de pensamiento. De la búsqueda de coherencia a la hora de enseñar, de la búsqueda de relevancia a la hora de investigar” (Maggio, 2015).

Por lo que la adaptación al cambio, a lo nuevo, deberá ser la consigna del trabajo pedagógico para pensar siempre en escenarios posibles, en modos de intervención basados en la búsqueda e investigación constante como base de un trabajo profesional que lejos de negar las utopías intente hacerlas realidad.

“Para aquellos sin computadoras, sin internet o incluso sin un lugar para estudiar, aprender desde casa se ha convertido en un desafío abrumador” Aasen, B. (2020), por lo cual será cuestión de pensar los sentidos de la educación y analizar cuáles son los elementos o características de la virtualidad que debemos conservar en un futuro no muy lejano, sobre todo teniendo en cuenta el desarrollo y la humanización de prácticas digitales inclusivas.

CONCLUSIONES

Recapitulando lo desarrollado en el cuerpo del presente trabajo, cuya tesis afirma que las prácticas de enseñanza deben ser vigorosas, reinventadas y mediadas por tecnología digital con rasgos de respeto por la salud emocional y por

el intercambio personal entre pares que conlleva a la humanización de la enseñanza, ratificamos dicha tesis de trabajo en los siguientes ítems:

- La docencia en la era digital debe debatir, desmenuzar, investigar, crear y estudiar para producir un proceso de enseñanza empoderado capaz de brindar a los alumnos las habilidades necesarias para el siglo XXI, lograr el objetivo de “aprender a aprender”, crecer y lograr mejores niveles de bienestar en sus vidas.
- El docente debe revitalizar la capacidad de asombro de lo que sucede en el aula, debe sentir satisfacción en lo que hace diariamente, tener un espíritu investigador y reflexivo permanente y así desarrollar una “didáctica en vivo”, “una enseñanza poderosa” (Maggio, 2018).
- El docente debe tener la capacidad de establecer una nueva relación con el conocimiento, aplicar nuevas configuraciones, combinaciones, vías y la traducción de las estrategias pedagógicas desde la presencialidad a la educación remota.
- Debe darse una profunda transformación del rol docente pensando en la tecnología como una herramienta pedagógica.
- Debe efectuarse la promoción de un aprendizaje flexible, abierto y colaborativo enriquecido por la tecnología digital.
- En la educación a distancia juega un papel central la creación de vínculos estudiante-docente, la empatía y la construcción de confianza para trabajar en equipo, se debe tener la capacidad de combinar lo cognitivo con lo socioemocional.
- La educación online es una opción, sí, pero la interacción social es fundamental.
- La tecnología en la educación debe estar orientada a aquellos aspectos que colaboren a humanizar los procesos.
- Se debe lograr la humanización de la tarea docente a través de la recuperación del lugar



de la persona del estudiante, de su ser, de sus emociones, de su cuidado y de sus ritmos de aprendizaje.

- Las instituciones educativas enclavadas en áreas con población desfavorecida económica y culturalmente adoptan como solución encuentros asincrónicos como e-mail y la mensajería de whatsapp, ya que estos

medios necesitan menos banda ancha.

- Necesitamos ser conscientes de que también debemos encontrar formas para servir a aquellos estudiantes que tengan dificultades legítimas para estudiar online.
- Es hora de repensar la educación, ¿será la didáctica digital o blended la que deberemos comenzar a trenzar?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aasen (2020). Tecnología: lo que puede y no puede hacer por la educación. BID.
- Baricco, A. (2019). The Game. Editorial Anagrama, S. A. file:///E:/Documents/DEBATES%20DIDACTICOS%202020%20UNSE/The%20Game%20-%20Alessandro%20Baricco%20(1).pdf
- Berardi, F. (2003). La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global. Traficantes de sueños mapas.
- file:///E:/Documents/DEBATES%20DIDACTICOS%202020%20UNSE/La%20f%C3%A1brica%20de%20la%20
- file:///E:/Documents/DEBATES%20DIDACTICOS%202020%20UNSE/La%20 f%C3%A1brica%20de%20la%20infelicidad-TdS%20(1).pdf
- Carrión, J. (2020). Lo viral. Galaxia Gutenberg
- Cress; Kimmerle (2008). Reinventar la clase en la universidad. Paidós.
- Cristóbal Cobo (2016). La Innovación Pendiente. Zonalibro S. A.
- Fenstermacher, G. (1999). Un concepto de enseñanza. Amorrortu editores.
- Ford; Nakagawa (2015). Tecnología: lo que puede y no puede hacer por la educación. BID.
- Guyot, V. Marincevic, J. & Luppi, A. (1992). Poder saber la educación. Lugar
- Editoria. <https://es.scribd.com/document/423443897/11-Guyot-Poder-Saber-LaEducacion>
- Jackson, P. (2007). Enseñanzas implícitas. Amorrortu editores.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contenidos. Paidós.
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós.
- Maggio, M. (s f). Reflexiones epistemológicas en torno al conocimiento didáctico. Praxis Educativa. 59 - 66.
- Mateo Díaz, M. Changa, L. (2020). Tecnología: Lo que puede y no puede hacer por la educación. Banco Interamericano de Desarrollo.



BREVE CURRICULUM NOMINAL

María Alicia González Ruiz es Magister en Metodología de la Investigación Científica. Doctorado en Educación. Doctora Honoris Causa Internacional, Honorable Academia Mundial de Educación (HAME). Perú. Doctora en Filosofía de la Educación. P.h.D. Miembro de Honor Honorable Academia Mundial de Educación y Miembro Honorario Club UNESCO COMPSE. Presidente Consejo Profesional de Ciencias de la Educación La Rioja. Fundadora de la Asociación Civil “Enseñando con el Corazón”. La Rioja. Argentina.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO

GONZALEZ RUIZ, María Alicia (2022) “Nuevos significados en las prácticas pedagógicas desde acepciones que vinculan el carácter humanizante y asequible de la tecnología digital”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 4. Año 4. Pp. 60- 67. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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

ESCASEZ Y CRISIS MEDIOAMBIENTAL: EL AGUA COMO FUNDAMENTO DE VIDA Y ELEMENTO PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Rafael Ojeda

Afiliación institucional: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Campos de investigación abordados: Educación e Historia

Correo electrónico personal: rafojeda@gmail.com

Fecha de recepción: 5 de Julio de 2022

Aceptación final: 10 de noviembre de 2022

RESUMEN

La importancia del agua como elemento fundamental para la subsistencia ha sido reclamada por diversas culturas históricas. Importancia que, ante la crisis derivada del cambio climático, y ante los ODS de la agenda 2030, necesita ser resaltada para poder asegurar el desarrollo sostenible del planeta. Pues, de la buena administración de los recursos hídricos dependerá el bienestar futuro de la población, población actualmente ubicada entre los fuegos de los que enfrentan el problema desde una perspectiva economicista, asociada a una noción inversión-ganancia; y de los activistas ecológicos, que abordan los pasivos y activos medioambientales como un tema que nos compete a todos, enarbolando el derecho universal del acceso al agua frente a las políticas de privatización que sostienen que el mercado puede corregir esta crisis.

Palabras clave: Agua, cambio climático, escasez, crisis medioambiental, recursos hídricos.

SHORTAGE AND ENVIRONMENTAL CRISIS: WATER AS THE FOUNDATION OF LIFE AND AN ELEMENT FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

ABSTRACT

The importance of water as a fundamental element for subsistence has been claimed by various historical cultures. Due to the crisis derived from climate change, and the SDGs of the 2030 agenda, this importance needs to be highlighted in order to ensure the sustainable development of the planet. The future wellbeing of the population will depend on the good management of water resources. At present, the population is caught in the crossfire between those who face the problem

from an economic perspective, associated with an investment-profit concept, and environmental activists who address environmental liabilities and assets as an issue that concerns everyone, upholding the universal right to access to water in the face of privatization policies that maintain that the market can solve this crisis.

Keywords: Water, climate change, shortage, environmental crisis, water resources.

ESCASSEZ E CRISE AMBIENTAL: A ÁGUA COMO BASE DA VIDA E ELEMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

SUMÁRIO

A importância da água, como elemento fundamental para a subsistência, tem sido reivindicada por diversas culturas históricas. Importância que, diante da crise derivada das mudanças climáticas, e antes dos ODS, da agenda 2030, precisa ser destacada, para garantir o desenvolvimento sustentável do planeta. Pois bem, o bem-estar futuro da população dependerá da boa gestão dos recursos hídricos, atualmente localizados entre os incêndios de quem enfrenta o problema do ponto de vista econômico, associado a uma noção de investimento-lucro; e os de ativistas ecologistas que abordam os passivos e ativos ambientais como uma questão que diz respeito a todos, defendendo o direito universal ao acesso à água, diante das políticas de privatização que sustentam que o mercado pode corrigir essa crise.

Palavras-chave: Água, mudanças climáticas, escassez, crise ambiental, recursos hídricos.

INTRODUCCIÓN

El agua, como elemento primordial para la vida en el planeta, ha sido reconocida desde los albores de la humanidad. Su importancia es reclamada, en casi idénticos términos, por las diversas culturas que terminaron por cimentar las bases de lo que hemos llegado a conocer como “civilización universal”. Desde aportes culturales que han ido desde Oriente a Occidente, se ha planteado al agua como uno de los elementos fundamentales e imprescindibles para el origen, desarrollo y subsistencia de la vida en la Tierra. Esta idea ha sido sustentada, a lo largo de la historia, por visiones y cantares diversos que dieron lugar a una extensa historiografía cosmogónica y filosófica, de alguna manera homogénea,

que ha apuntado hacia el protagonismo acuático como elemento fundamental para la constitución de las cosas. Los mitos y discursos sobre la centralidad del agua como elemento primordial suelen remontar su genealogía cósmica, en Occidente, hacia Océano y Tethys, presentados como los míticos creadores del universo. Además de resaltar su carácter sagrado en la imagen del Estigia, río del inframundo sobre cuyas aguas los dioses juraban y se veían obligados a cumplir sus promesas bajo el temor de ser castigados. En el hinduismo, inserto en la tradición védica, el agua era presentada como sustancia fundamental que daba origen a todos los seres y formas, además de ser usada, en sus textos

sagrados, como analogía de pureza y claridad. Una idea ubicada también en aquella noción del agua asumida como elemento de purificación en el ritual de bautismo cristiano. En tanto, Tales de Mileto, denominado el primer filósofo físico o filósofo de la naturaleza, ha ubicado el agua como el arjé o principio de todas las cosas. El pensador griego —que había recibido enseñanzas de sacerdotes egipcios como Menfis y Diospolis— afirmaba que «el agua es el origen o principio de todo, y que Dios es la inteligencia que, con el agua, había hecho todo», pues «todas las cosas están compuestas de agua (el primero de entre los elementos y casi el único)» (Carrasquilla 2020, p. 46), incluso llegó a plantearse como el único elemento ilimitado de la naturaleza.

De ahí que, si resaltamos aquella tradicional o antigua relación de correspondencia entre cierta cosmología y la constitución del ser humano, podríamos evaluar aquella relación de semejanza, planteada por lo menos desde la antigüedad clásica hasta el Renacimiento, que, desde teorías aún organicistas, asociaba el denominado macrocosmos, cuya imagen general vendría a ser el universo, asumido como un todo vivo, a un modelo que sería su imitación, el microcosmos, conformado por los mismos elementos y dispuestos en el mismo orden, pero que implicaba las dimensiones del ser humano o las del cuerpo del individuo. Por lo que el hombre, como microcosmos, era visto como un reflejo en miniatura del cosmos mayor, cuya diferencia residía solo en la escala de sus dimensiones y proporciones. Algo que hacía que se den complejas relaciones entre la constitución de los astros y determinadas partes del cuerpo.

Y aunque esto se ha presentado como una visión desfasada —tras el arribo de la ciencia mecanicista moderna que pasó a sustituir al tradicional modelo organicista—, podría servirnos

como una metáfora justa si lo que deseamos es evaluar las dimensiones reales de la importancia del agua como elemento fundamental para la existencia de todo lo vivo en la Tierra. Pues esta asociación puede permitirnos medir la magnitud del daño que se le está ocasionando al planeta, producto de la contaminación, de los riesgos que implican la privatización y cosificación de lo viviente, y del despilfarro y sobreexplotación de los recursos hídricos, convertidos ya en un acuciante problema mundial.

Esto sobre todo porque la disputa en torno a la gestión y al acceso al agua se presenta como el eje medular de los principales problemas sociales y medioambientales asociados al cambio climático, a la crisis medioambiental y al calentamiento global.

La conciencia planetaria de este problema ha llevado al Relator Especial de la ONU sobre los derechos humanos al agua potable y al saneamiento, Pedro Arrojo Agudo (marzo de 2022), en el contexto de las celebraciones por el “Día mundial del Agua”, a afirmar que los mayores riesgos derivados del cambio climático son y serán generados en torno al agua, por lo que, ante la creciente variabilidad climática, se debe poner fin a la apropiación, contaminación y sobreexplotación de las aguas subterráneas, que son los pulmones del planeta Tierra, para salvaguardar los derechos humanos al agua y al saneamiento, y mitigar así los riesgos sociales asociados a este proceso de escasez. Pues la «sobreexplotación de los acuíferos pone en riesgo la accesibilidad y asequibilidad del agua potable en ciclos de sequía, especialmente para quienes viven en situación de pobreza y marginación». Sobre todo, porque en muchos países «las aguas subterráneas se gestionan de facto, como si fueran propiedad del dueño del terreno en el que se perforó el pozo, lo que a menudo conduce a un

consumo individualista y abusivo y pone en peligro la realización de los derechos humanos al agua potable y saneamiento» (Arrojo, 2022). De ahí que resulte urgente asumir una real toma de conciencia sobre la gestión futura de los recursos hídricos, sin olvidar que el agua debe ser considerada un bien común y, por ello, debe ser gestionada como tal.

Estas ideas, ubicadas en el foco aspiracional de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), tras los nuevos retos propiciados por el cambio climático y la presumible catástrofe medioambiental futura, y pregonadas por ambientalistas y ecologistas que estudian el tema han llevado a las Naciones Unidas (2020) a consolidar un grupo de estrategias que permitan conseguir la solución al problema de la crisis mundial asociada a la insuficiencia del abastecimiento del agua, insuficiencia relacionada a la creciente demanda humana, comercial y agrícola. Por lo que, entre sus diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se ha indicado que se tiene como fin «garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos» (Naciones Unidas, 2020). Por lo que, las metas que apuntarían a esto, dentro del “Objetivo 6: Agua limpia y saneamiento”, cubrirían tanto los aspectos del ciclo del agua como los sistemas de saneamiento. Pues el agua se presenta como un elemento primordial para casi todas las esferas de la vida humana. Por lo que es de la consecución de este objetivo que dependerá el progreso de otros ODS; principalmente los relacionados a la salud, la educación, el crecimiento económico y la conservación del medioambiente.

De ahí, se deduce entonces que de una buena administración o gestión del agua es que dependerán las posibilidades futuras de desarrollo socioeconómico, energético y alimenticio; también así se logrará garantizar la pervivencia de

todos los ecosistemas terrestres asociados a los ciclos del agua como glaciares, ríos, humedales, ecosistemas de ribera, además de cauces y acuíferos subterráneos. Asumir esta conciencia terminará por reforzar los hasta ahora casi inasibles, pero necesarios, vínculos entre sociedad y medioambiente, asociados a una mejor gestión de la salud y el bienestar, a la producción y consumo responsables, a la energía asequible y no contaminante, a la acción por el clima, a la vida submarina y a la defensa de la vida de ecosistemas terrestres. Por lo que, en esta tendencia, y ante el objetivo de reducir las desigualdades, el acceso al agua ha terminado por convertirse en un tema de derechos humanos.

REALIDAD GLOBAL Y ESTADÍSTICAS EN TORNO AL AGUA

Si asumimos desapasionadamente las estadísticas relacionadas al tema del agua; es decir, los datos de entidades supranacionales que investigan el asunto, veremos que estas cifras son útiles para problematizar el caso específico del “agua potable”, y además para identificar los riesgos que implicaría su probable futura escasez. Sobre todo si evaluamos el problema en un entorno crítico de contaminación medioambiental, calentamiento global y a la luz del presumible colapso climático planteado por ecologistas y medioambientalistas relacionados a estos campos de estudio. Esto ha abierto un escenario de disputas en torno a las contradicciones existentes entre los que anuncian un apocalipsis climático, relacionado a los efectos perniciosos que ha tenido la civilización industrial en el medioambiente, y los que confían en que el progreso ineluctable de la ciencia puede sanearlos y solucionarlos.

De ahí que, casi confirmando el sentido de aquella antigua relación cosmológica, a partir

de datos científicos, sabemos que el cuerpo humano está compuesto por un 70 % de agua, y que ese volumen resulta equiparable a la cantidad de agua que hay en el planeta, cuyo 70 % también está constituido por agua. Tal vez por ello, la pensadora ecofeminista india Vandana Shiva (2015), para focalizar el problema en torno al agua, ha reafirmado, en una conferencia denominada “El agua es paz”, la idea de que “El agua es vida” y que, debido a que el 70 % del planeta es agua y que el 70 % de nuestro cuerpo también es agua, todas las crisis ecológicas se expresan a través del agua, «ya sea la contaminación, la disminución de agua, el deshielo de los glaciares a causa del cambio climático, la intensificación de las sequías, la falta de agua... Es decir, el agua es el corazón tanto de la vida como de la crisis a la que se enfrenta la vida».

Estos datos resultan sintomáticos si recurrimos a esa tradicional relación de correspondencia hombre-planeta, relación que ha hecho que James Lovelock defendiera su hipótesis Gaia, en la que planteaba estudiar a la Tierra como un ser viviente. Sosteniéndose en Arthur Clarke, que había hablado sobre lo inapropiado que había sido nombrar Tierra a nuestro planeta, pues debió más bien ser llamado Océano, debido a que sus tres cuartas partes están recubiertas de agua (Lovelock 1993, p. 105). Información esta que, si nos ubicamos en el terreno de lo estrictamente cuantitativo, según cifras de la Fundación Aquae, nos indica que la superficie de la Tierra contiene alrededor de 1386 millones de kilómetros cúbicos de agua, volumen que se ha mantenido estable durante más de dos mil millones de años. De esa cantidad, un 96,5 % es agua salada, en tanto que solo el 3,5 % del total es agua dulce, es decir, agua potable.

En tanto, las mismas estadísticas de Aquae, agregan que el agua dulce, fundamental para

la agricultura y la hidratación humana, se distribuye en un 70 % entre el agua congelada de los glaciares y un 30 % en la humedad del suelo o acuíferos; de estas, a su vez, únicamente un 1 % se encuentra en cuencas hidrográficas, y solo un 0,025 % de ese total es agua potable.

Estas frías variables reducen sustancialmente las expectativas que se tienen de que el agua, no obstante su mencionada abundancia sobre el planeta, sea un recurso “inagotable”. Y aunque se sabe que gracias a una tecnología adecuada que desalinice el agua de mar esta puede ser convertida en apta para el consumo humano, el proceso de potabilización tiene un valor significativamente superior, además de los costes en energía y residuos contaminantes que este proceso genera. Por lo tanto, esto hace que la posibilidad de desalinizar no sea una alternativa sostenible a mediano plazo.

Entonces, estas estadísticas nos estarían revelando las dimensiones reales de un problema originado por los defectos despilfarradores de la sociedad de consumo y por la contaminación ambiental derivada de la producción o liberación de gases de efecto invernadero como dióxido de carbono, metano, óxido nitroso y hexafluoruro de azufre, y de la presencia freones como el clorofluorocarbono, dañinos para la capa de ozono, que han aportado seriamente al calentamiento global, fenómeno que está produciendo el deshielo de los puntos nevados y las zonas árticas del planeta.

Sabemos, además, como ya lo han reconocido organismos supranacionales como la Asamblea General de las Naciones Unidas, en julio del 2010, que el agua y el saneamiento se han convertido en una cuestión de derechos humanos, puesto que se reconoce que todos los seres humanos deben tener acceso a una cantidad

suficiente de agua para el uso doméstico y personal (entre 50 y 100 litros de agua por persona por día). Además, se debe garantizar que la calidad del agua sea segura, aceptable, asequible (cuyo coste no debe superar el 3 % de los ingresos del hogar) y accesible físicamente (la fuente debe estar a menos de 1 000 metros del hogar y su recogida no debería superar los 30 minutos), tal y como lo han estipulado las Naciones Unidas (2020), en su apartado sobre el Agua incluido en sus “Desafíos Globales”. Por lo tanto, podemos indicar que, a medida que la población mundial se incrementa, se está incrementando también la necesidad urgente de conciliar la competencia entre las demandas comerciales de los recursos hídricos y las necesidades de consumo de las comunidades, necesidades ahora asociadas a su derecho al agua, para que tengan una cantidad suficiente y para que puedan satisfacer sus necesidades de consumo.

Entre los desafíos mundiales que este texto menciona están los 2 200 millones de personas que carecen de acceso a servicios de agua potable gestionados de forma segura; los casi 2 000 millones de personas que dependen de centros de atención de la salud y que no tienen servicios básicos de agua. Además, más de la mitad de la población --4 200 millones— carece de servicios de saneamiento; 297 000 niños menores de cinco años mueren anualmente debido a enfermedades diarreicas ocasionadas por las malas condiciones sanitarias del agua; 2 000 millones de personas viven en países que experimentan escasez del agua; el 90 % de los desastres naturales están relacionados al agua; el 80 % de las aguas residuales retornan al ecosistema sin ser tratadas o reutilizadas; alrededor de dos tercios de los ríos transfronterizos del mundo no tienen un marco de gestión cooperativa; y la agricultura representa el 70 % de la extracción mundial de agua (Naciones Unidas 2020).

MIOPÍA DEL PERSPECTIVISMO ANTE LOS RECURSOS NATURALES

Quizá el problema de la mala gestión se derive de las asimetrías existentes en las visiones inconciliables sobre la administración y el uso del agua, asimetrías mediadas por visiones o intereses diferenciados, según el locus socioeconómico, geográfico o cultural de los grupos en pugna. Pues no será la misma mirada la de un habitante de la ciudad que la de un poblador del campo; tampoco será el mismo punto de vista el del representante de algún grupo étnico de la Amazonía que el de un empresario minero o uno petrolero; ni la la cosmovisión de las comunidades silvícolas o rurales ante los enunciados funcionales y consumistas de un ciudadano. Por lo que cabría reevaluar esa insuficiente noción perspectivista de las cosas que ha hecho que los fenómenos sean experimentados o vistos de manera diferente, según el espacio geográfico, social o económico en el que se habite, o según el lugar en el que el problema se piense o racionalice.

En su discurso en el Kenyon College, en 2005, el escritor David Foster Wallace ha explicado que cada grupo social posee una forma distinta de conceder significados a partir de la experiencia; sobre todo porque se suele actuar a través de configuraciones socialmente predeterminadas que nos dan una comprensión determinada de lo diferencialmente importante que resultan un río, un lago, un océano, un cerro nevado, o el agua misma, marcados por diferentes visiones de pertenencia o intereses. Y esto porque con la educación sometida a un canon que al parecer resulta inocuo, se ha tendido a reproducir las líneas fundamentales de un mainstream consumista que ha solido llenarnos la cabeza de conocimientos abstractos en lugar de hacernos reflexionar sobre la importancia de las cosas que están a nuestro alrededor o frente a nosotros

mismos, cosas que podrían encontrarse en serio riesgo. Por lo que, en consecuencia, el mismo Wallace ha explicado que la educación real no tiene nada que ver con el conocimiento, sino que se relaciona con la conciencia de lo que está a nuestro alrededor y que se revela ante nuestros sentidos todo el tiempo.

El filósofo Arne Naess (2008), teórico de la “ecología profunda”, al referirse al mismo asunto, ha planteado que el mundo ya es percibido por los sujetos desde diferentes perspectivas. «El árbol se ve diferente según la perspectiva del observador. Al caminar, vemos el árbol desde diferentes ángulos. Por lo tanto, el “perspectivismo” puede inducir a error» (p. 80). Y ha destacado, por ejemplo, que en la confrontación de “desarrolladores y conservacionistas”, es decir, entre planificadores urbanos y defensores de la naturaleza, se revelan diferencias de estimación en torno a lo real. Pues lo que un conservacionista ve y experimenta como realidad, el desarrollador no lo ve como tal, y viceversa. Sobre todo porque «Un conservacionista ve y experimenta un bosque como una unidad, una gestalt, y cuando habla del corazón del bosque, no se está refiriendo al centro geométrico. Un desarrollador ve kilómetros cuadrados de árboles y argumenta que un camino a través del bosque cubre muy pocos kilómetros cuadrados, entonces, ¿por qué hacer tanto alboroto?» (p. 77).

En este sentido, para el conservacionista “el corazón del bosque”, “la vida del río” y “la tranquilidad del lago” son partes de su realidad, por lo que no puede comprender al desarrollador que, para él, parece sufrir «de una especie de ceguera profundamente arraigada» (Ibíd.). En tanto, la ética del desarrollador —que acusa al conservacionista de estar motivado por sentimientos subjetivos— en cuestiones ambientales se basa, en gran medida, en la forma en la que este ve

el entorno, y sus sentimientos positivos hacia el desarrollo que asume se sustentan en lo que él plantea como la realidad objetiva. El desarrollador no necesita ser apasionado, por lo que no hay forma de hacer que esté ansioso por conocer un bosque, que para él sería solo un conjunto de árboles. De ahí que Naess (2008) resalte que la diferencia entre estos antagonistas es más ontológica que ética, por lo que destaca la importancia, en la filosofía del ecologismo, de pasar de la ética hacia la ontología y viceversa. Pues esto puede contribuir significativamente a la aclaración de las diferentes políticas y su base ética (p. 77).

Foster Wallace (2005) inicia su ya mencionada conferencia “¿Qué es el agua?”, a la sazón una pregunta ontológica, contando la historia de dos jóvenes peces que se encuentran con un pez más grande que les pregunta: «¿Cómo están chicos?» «¿Cómo está el agua?». Metáfora totalmente convincente al momento de entender la fractura existente entre el conocimiento y la conciencia, pues cuando el pez experimentado los deja, los jóvenes se miran y se preguntan: «¿Qué demonios es el agua?». De ahí que resulte interesante entender, primero, qué es nuestro hábitat o medioambiente, que ha sido, hasta ahora, lo que menos nos ha interesado analizar o comprender. Debido a esto es que no hemos podido tomar conciencia de lo que es esencial y real para la vida, lo cual ha permanecido oculto a nuestra visión utilitarista. Y, no obstante, lo que está a nuestro alrededor “se revela a nuestros sentidos todo el tiempo”, la mayoría de las personas no son conscientes de la degradación medioambiental derivada de la contaminación, las sequías o la desertificación que está haciendo que los conflictos y problemas más acuciantes se incrementen.

Sobre todo por la presión existente sobre los ecosistemas y recursos hídricos, además del

creciente riesgo, debido al deshielo de los glaciares y zonas árticas del planeta y al advenimiento de grandes sequías.

Arne Naess (2008), que parece rebasar ese plano “emocional-subjetivo”, afirma que las apelaciones apasionadas que revelan sentimientos profundos, como la empatía e incluso la identificación con los fenómenos naturales, deben ser descartados por irrelevantes; puesto que la esfera de los hechos reales y efectivos se reduce a los de la ciencia. Por lo que ha demarcado la distancia existente entre aquella concepción ambientalista, que plantea la realidad como “lo que es”, es decir, compuesta de entidades concretas; y aquella visión superficial que define el problema únicamente en términos sentimentales, condición de aquellos que «luchan por “salvar” una entidad natural (un río, un bosque, un mar, un tipo de animal o planta, un paisaje) y expresan principalmente sentimientos y gustos y disgustos subjetivos». Donde «El concepto de ecosistema se utiliza para describir estructuras abstractas, y el movimiento de la ecología profunda se refiere en gran medida a las estructuras abstractas» (p. 78), que no suelen identificarse con los contenidos del mundo del que formamos parte.

EL DERECHO AL AGUA O NO DEJAR A NADIE ATRÁS

Vandana Shiva (2015), pensadora y activista ecofeminista de la India que ha planteado la idea de “refugiados ambientales” para referirse a las comunidades desplazadas, como consecuencia de las sequías y las inundaciones, cuyos cultivos fueron destruidos producto de los desastres medioambientales (además de la histórica erosión del acceso al agua en el mundo) ha explicado que todos los problemas de nuestra contemporaneidad han empezado por la fal-

ta de agua, poniendo de ejemplo a Siria, que, tras los desplazamientos ocasionados por una sequía durante el 2009, y luego de la represión del gobierno a las movilizaciones de los desplazados-rebeldes, terminaron por armarse y dieron origen al grupo extremista ISIS. Además, ha planteado que, en esos serios contextos de violencia y conflicto, el «agua es el centro de la paz. El agua es el centro de la justicia. El agua es el centro de la sostenibilidad» (Shiva, 2015). Pues, a decir de ella, todo se ha estado haciendo mal y no se ha visto la crisis ecológica que está expresándose a través del agua, que es el corazón tanto de la vida como de la crisis a la que se enfrenta la vida, producto de la contaminación y «el deshielo de los glaciares a causa del cambio climático, la intensificación de las sequías, la falta de agua» (Ibíd.).

En este sentido, la idea de que el agua es un derecho humano se ha instaurado durante los últimos años en esa nueva conciencia planetaria que la ha convertido en uno de los ejes referenciales para las disquisiciones futuras en torno a la gestión y distribución de los recursos hídricos. Por lo que el «derecho internacional en materia de derechos humanos, obliga a los estados a trabajar para lograr el acceso universal al agua y el saneamiento para todos, sin discriminación, al tiempo que da prioridad a los más necesitados» (UNESCO 2019, p. 40). Pues, según lo ha establecido la CEPAL (2022), a estas alturas, ya se ha hecho necesario «impulsar una transición hídrica sostenible e inclusiva que garantice el derecho humano al agua y saneamiento, y revierta las externalidades negativas asociadas al uso del agua» (p. 3). Además de estar incluida en las acciones que los países vienen desarrollando como parte de las estrategias dirigidas hacia el cumplimiento de los ODS —que para el tema del agua posee el numeral ODS 6 (Agua y Saneamiento)—, y que priorizan y promue-

ven la «inclusión del derecho humano al agua en la Constitución de los Estados; la generación de acuerdos intergubernamentales; la creación de políticas y programas hídricos a nivel nacional, el establecimiento de políticas tarifarias y el fomento de la innovación y tecnologías verdes como solución a la crisis hídrica» (Ibíd.). Documento que ha establecido cuatro grandes pilares de acción que apuntarían en ese sentido:

1) Garantizar el derecho humano al agua y saneamiento gestionado de manera segura sin dejar a nadie atrás. 2) Promover el acceso equitativo y asequible a servicios de agua y saneamiento para erradicar la pobreza hídrica, considerando a los grupos más vulnerables, transformando las tarifas regresivas en tarifas sociales progresivas y subsidios, e incentivando un consumo responsable del agua. 3) Revertir las externalidades negativas asociadas a la sobreexplotación del recurso hídrico, la contaminación de los cuerpos de agua y los conflictos por el uso, y 4) Transformar el actual manejo lineal del agua en una gestión circular. El logro de lo anterior pasa por la promoción de un pacto social, en el que participen los gobiernos, la sociedad civil y los actores privados, la solución de las limitaciones de los sistemas de gobernanza del recurso hídrico y la adaptación de los marcos normativos que permitan garantizar el derecho humano al agua (CEPAL, 2022, p. 4).

Estas medidas, según estimaciones de las Naciones Unidas, permitirán, hacia el 2030, universalizar el acceso al agua potable y el saneamiento, en igualdad de condiciones y sin discriminación de ningún tipo. Puntos que refuerzan los tópicos del Informe Mundial de Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos, titulado No dejar a nadie atrás (UNESCO 2019), que ha planteado que el «acceso al agua potable y el saneamiento son derechos humanos reconoci-

dos internacionalmente, derivados del derecho a un nivel de vida adecuado», pues, como lo estableció la Asamblea General de la ONU, el 28 de julio de 2010, vía una resolución histórica: «el derecho al agua potable y el saneamiento es un derecho humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos (AGNU, 2010, párr. 1)» (p. 40).

Estas medidas responden al hecho de que las aguas contaminadas y la falta de saneamiento básico han sido un obstáculo importante para alcanzar la erradicación de la pobreza extrema y las enfermedades en los países más pobres del mundo. Siendo el agua no potable y el saneamiento deficiente las principales causas de mortalidad infantil, debido a la diarrea —asociada a la escasez de agua, saneamientos inadecuados, aguas contaminadas con agentes patógenos de enfermedades infecciosas y falta de higiene— que ha originado la muerte de al menos unos 1,5 millones de niños al año.

Por lo que, la relación entre la falta de agua y saneamiento y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, hasta ahora, ha sido obvia. Además, según lo ha indicado un informe de las Naciones Unidas (2020), solucionar el problema no debería ser solo una obligación, si no que hasta podría ser rentable, pues un «estudio de la Organización Mundial de la Salud (OMS) muestra que cada dólar invertido se traduce en un beneficio económico de US\$ 5,5». Lo que podría —sino surgen problemas de perspectivas en torno a la priorización de lo económico frente a lo antropológico— abrirnos un panorama auspicioso en el camino a alcanzar los ODS 6 en un mediano o largo plazo.

DISPUTAS ECONÓMICAS Y ECOLÓGICAS SOBRE LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA

Las disputas en torno al medioambiente ha abierto flancos inconciliables en las disquisiciones

sobre el acceso y el derecho al agua sustentadas desde nociones perspectivistas y antagonismos más o menos similares a los explicados que, la mayoría de las veces, tienden a converger en el diagnóstico, pero divergen en la solución. Estos acontecimientos están relacionados a la ruptura del “estado de bienestar” producida por la ola neoliberal que empezara a instalarse en los países del Tercer Mundo desde los años finales de la década de los ochenta y por su consecuente boom de privatizaciones. Algo que ha terminado por afectar incluso al germoplasma, en ese proceso de privatización de lo vivo, vía patentes nuevas que ocasionaron la apropiación de semillas o de secuencias de ADN que han permitido incrementar los beneficios económicos asociados a los desarrollos de la biotecnología o de la industria tecnocientífica como negocio de las multinacionales agroquímicas.

Esta tendencia llevó a Yves Charles Zarka a escribir sobre La inapropiabilidad de la Tierra (2016) y remarcar que, históricamente, aquella relación tradicional del ser humano con la tierra ha sido y es una relación de apropiación, relación que ha sido asumida como una forma legalizada de depredación; hoy radicalizada y producto de la sobreexplotación de los hombres, territorios, océanos, recursos fósiles, etcétera. Por lo que ha escrito que: «La tragedia de nuestro tiempo es la apropiación», apropiación radicalizada y universalizada que ha hecho que sus consecuencias, en un mundo finito en bienes y recursos, sean la degradación, destrucción e incluso una catástrofe silenciosa, lenta y acumulativa que nos enfrenta al riesgo de lo irreversible:

Ya nada puede escapar a ella: ya no se limita únicamente a los bienes materiales, productos de la actividad humana, esto es, del trabajo, se extiende mucho más allá, a los bienes

inmateriales, a los diversos bienes culturales y también a la imagen, al nombre, a la vida privada, a la intimidad, sin olvidar la naturaleza en todos aspectos, incluso los que tradicionalmente se consideraban inapropiables al ser esenciales para la vida de las personas, y más allá de esto, a los seres vivos en general (p. 11).

Zarka (2016) plantea esto como tragedia por dos razones:

- 1) Al ser la apropiación por definición exclusiva, implica la exclusión, incluso el expolio, pues aquello de lo que me apropio excluye al resto de usarlo o compartirlo.
- 2) Implica una competencia o una lucha sin fin, pues se da una dinámica inflacionista o acumulativa de la apropiación. Esto también concierne a los territorios, a los bienes, cualesquiera que sean, y a la investigación científica (Ibíd.). Algo que, como tendencia, desde una noción librecambista de los recursos hídricos, está amenazando también a las reservas de agua existentes en el planeta.

Tal vez por ello sea que Vandana Shiva (2002) ha remarcado que nos enfrentamos a una crisis mundial del agua que tiene visos de agravarse aún más en las próximas décadas. Y ha escrito, además, que a medida que la crisis se agrava, se ha estado intentando redefinir los derechos sobre el agua, en un contexto en el que la economía globalizada nos está arrastrando hacia la modificación de la calificación del agua, que de ser propiedad común pasa a convertirse en mercancía privada, que puede extraerse, comprarse y venderse libremente. Pues: «El orden económico global requiere la eliminación de las limitaciones y de la regulación impuestas al uso del agua y el establecimiento de mercados del agua». En este sentido: «Quienes abogan por un

libre mercado del agua consideran que la única alternativa a la propiedad pública de las aguas es el derecho a apropiárselas, y [plantean] que el único sustituto posible a una regulación burocrática de este recurso es el libre mercado» (p. 35).

La conciencia de la crisis del agua resulta tan evidente que hasta el CEO del Grupo Nestlé, Peter Brabeck (n.f), a su vez presidente del Grupo de Recursos Hídricos del Foro Económico Mundial, de forma asonante, ha dicho que la escasez del agua puede conducir a una gran crisis mundial. Y que el real problema es que la gente no entiende las dimensiones de la crisis y se preocupa más de que se agoten las reservas de gas y petróleo, y no de que nos estemos quedando sin agua. Es decir, ha agregado, que nos quedaremos sin agua antes de quedarnos sin reservas de energía fósil, y tratamos el tema del agua como si este estuviese disponible para nosotros en todo lugar y todo el tiempo: lo cual no es cierto. Brabeck ha afirmado que en los últimos años hemos estado usando el agua disponible en exceso, un 10 % más de lo naturalmente sostenible, usufructuando incluso el agua que debe ser reservada para el medioambiente, quitándosela a los lagos y acuíferos subterráneos, por lo que los niveles de agua en el subsuelo son cada vez más profundos.

En este sentido, quizás el diagnóstico de la crisis pueda parecer el mismo, pero los posicionamientos políticos y de intereses existentes entre Shiva y Brabeck son diametralmente opuestos. El empresario cree que un buen manejo del agua puede resolver muchos problemas, y que el problema central es que la gente ve el agua como un recurso disponible todo el tiempo y de forma gratuita —por lo que la desperdicia—, y plantea como solución imponer un costo a su uso, porque la regulación del precio es el mejor mecanismo que se tiene para la gestión del

agua, además de pensar que este mecanismo equilibrará la demanda desde el lado de la oferta. La filósofa y ecofeminista piensa que el agua, más que cualquier otro recurso, debe continuar siendo un bien común, por lo que requiere de una administración comunitaria. Y, para demostrar que casi todas las sociedades terminaron por prohibir la propiedad privada de las aguas, Shiva (2002) cita Las Instituciones de Justiniano (siglo V), donde se indica que el agua y otros recursos naturales son bienes públicos: «Estas cosas, según la ley de la Naturaleza, son comunes a la Humanidad —el aire, el agua que fluye, los mares y consecuentemente el litoral» (p. 35). Por lo que responsabiliza al mercado y a la globalización como agentes de la privatización de recursos hídricos que han socavado, con esto, los derechos de los pueblos al sustituir la propiedad colectiva del agua por un control empresarial.

Shiva (2002) explica que el derecho al agua tradicionalmente ha sido considerado un derecho natural —derivado de la naturaleza humana, de las condiciones históricas, de las necesidades básicas o de la propia noción de justicia—, cuyo origen no es el Estado, sino que ha evolucionado desde la propia existencia humana. Y como todo derecho natural, «constituye un derecho de usufructo; las aguas pueden utilizarse, pero no pertenecen a nadie» (p. 37)., y ha agregado que el hecho de que «el agua sea indispensable para la vida es el motivo por el que las leyes consuetudinarias han reconocido el derecho al agua como un hecho natural, social» (Ibíd.). Por lo que, ha identificado el inicio del proceso privatizador bajo el concepto «“cowboy” de propiedad privada», que tenía como sustrato las reglas de los pistoleros del salvaje Oeste para adueñarse de las cosas; y que, en el caso del agua, la doctrina del primer llegado le otorgaba derechos absolutos de apropiación e incluso el derecho a la comercialización. Esto fue haciendo

que surgieran y prosperasen nuevos mercados del agua que no tardaron en sustituir a los derechos naturales: «los primeros colonizadores, es decir los más poderosos económicamente ejercieron derechos de monopolio sobre el agua, determinando su valor, sin tener en cuenta las necesidades de los demás, ni las limitaciones de los sistemas hidrológicos» (Shiva 2002, p. 39).

Frente a argumentos como el Shiva, además de los que creen que no debe haber un mecanismo de control que se base en el negocio del agua —porque el agua es asumida como un derecho humano—, Brabeck afirma estar de acuerdo, pero indica que solo son cinco litros de agua los que necesitamos para hidratarnos, además de los veinticinco litros de agua necesarios para una higiene mínima los que formarían parte de ese “derecho humano”, y que la responsabilidad de garantizar que las personas tengan acceso a esa cantidad recae en el Estado. Pero la cantidad amparada por los derechos representa solo el 1,5 % del agua que usamos como seres humanos, mientras que el 98,5 % del agua que se usa indebidamente no es humana, pues se destina, entre otras cosas, al lavado de autos, al llenado de piscinas o a los campos de golf. Por lo que, agrega Brabeck, habría que concentrarse en ese 98,5 % de personas que están haciendo mal uso de los recursos, y el mejor mecanismo que tenemos en el mercado para controlar ese tema, es el precio, precio que permitirá reequilibrar las tensiones entre la oferta y la demanda de agua.

A GUIA DE CONCLUSIÓN: LA ODS 6 Y EL FUTURO INCIERTO

Quizá la respuesta natural ante los efectos perniciosos derivados de la ola de privatizaciones dejada por la irrupción y la hegemonía del modelo neoliberal en el mundo ha sido el retorno hacia la idea de un Estado gestor que regule

asuntos y bienes trascendentales para la vida digna; y el acceso al agua ha sido uno de los pilares más importantes para pensar en el rol del Estado y sus obligaciones ante los derechos humanos al agua y el saneamiento de su población; pues este tiene la obligación de garantizar el acceso hacia todos estos recursos, utilizando el máximo de los bienes disponibles para lograr que se respete, proteja y cumpla con estos derechos humanos, a fin de alcanzar la igualdad y priorizar sobre todo a los individuos y grupos particularmente vulnerables a la discriminación. Estos tres puntos han sido previstos ya en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), que en su Observación General No. 15 sobre el derecho humano al agua (2002) indica:

- Respetar: los Estados no pueden impedir que las personas disfruten de sus derechos humanos al agua y al saneamiento y no pueden avallar, perpetuar y reforzar las prácticas discriminatorias y que estigmatizan.
- Proteger: los Estados deben evitar que terceros interfieran con el disfrute de las personas de sus derechos humanos al agua y al saneamiento y anticipar medidas para subsanar infracciones.
- Cumplir: los Estados son responsables de garantizar que se den las condiciones para que todos disfruten de los derechos humanos al agua y al saneamiento, utilizando el máximo de sus recursos disponibles. (UNESCO 2019, p. 166).

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha marcado una suerte de camino a seguir para alcanzar la universalización de los derechos humanos al agua y saneamiento, presentando la consecución de los ODS 6 como un requisito fundamental para alcanzar todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Por lo que ha propiciado que los 193 países de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas

(ONU) se hayan comprometido a trabajar en este sentido para enfrentar la inseguridad alimentaria y energética, la degradación medioambiental —que afecta también la cualidad y cantidad del agua—, la crisis humanitaria, además de los patrones de producción y consumo inequitativos e insostenibles característicos del modelo económico hegemónico en curso; agenda que, de cumplirse, permitirá alcanzar la reducción de las brechas sociales, el desarrollo económico igualitario y la sostenibilidad ambiental.

No obstante, en tanto esto se proyecta o discute, la realidad nos muestra que la demanda de los limitados recursos hídricos continúa en aumento, mientras el impacto del cambio climático se agrava aún más en un mundo más globalizado y/o integrado en el que los resultados de las malas decisiones en torno al agua traspasan las fronteras nacionales para afectar al planeta entero.

Lo cual podría hacernos comprender las bases o intereses de la idea de Brabeck de darle valor al agua e introducir un “precio sombra” como medida que podría mejorar la eficiencia e incrementar las inversiones en este campo, porque si el agua tiene un precio cero —piensa él—, no habría justificación económica para atraer a las inversiones que podrían solucionar el problema. Idea que de alguna manera podría resultar asonante a las expectativas de rentabilidad planteada por el informe de las Naciones Unidas (2020) que, como parte de los ODS, aspiracionalmente prioriza el acceso y distribución del agua para todos.

En este sentido, resulta evidente que para la perspectiva de un empresario, su entorno de realidad está marcado más bien por un sistema de inversión-ganancia, cuyos significantes importantes son los precios y los beneficios económicos insertos en el mercado, que son superpuestos sobre los humanitarios correspondientes

a los campos sociopolíticos que guían los intereses de los ODS. Por lo que, siguiendo a Shiva (2002), podemos concluir que la lucha entre el derecho a un agua limpia y el derecho a contaminar es la lucha entre los derechos humanos y ambientales de los ciudadanos comunes y corrientes enfrentados a los intereses financieros de las empresas, incluidas las que dicen preocuparse por la crisis; pues la escasez y la contaminación viene a ser el subproducto “natural” del consumo de las tecnologías industriales y el comercio global.

La idea de que el mercado puede corregir la crisis mejorando la asignación de los recursos hídricos olvida las asimetrías naturales al sistema de gestión-distribución de la sociedad de consumo; asimetrías que hacen que el trasvase de agua de una zona hacia otra solo pueda hacerse a costa de despojos, desde una lógica de apropiación neocolonial regida aún por un sistema de jerarquías centro-periferia cuya importancia o proximidad socioeconómica determina el nivel o grado de urgencia. De ahí que, sin escapar del todo de las visiones tecnocráticas, quizá la solución esté en abrazar una noción holística e integral que nos permita volver a interpretar al río, al lago o al mar, en su simple onticidad de elemento fundamental que, entre sus efectos colaterales, está permitiéndonos sobrevivir. Pues el agua, que viene a ser un don de la Naturaleza, resulta esencial para la conservación de la vida en el planeta y no tiene sustituto posible. Por lo que no puede ser privatizada ni tratada como mercancía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquae, Fundación. “¿Cuánta agua hay en la tierra? ¿Y cuánta es apta para el consumo?”. En <https://www.fundacionaquae.org/cuanta-agua-en-la-tierra/>
- Arrojo Agudo, P. (2022). “El mundo debe poner fin a la sobre explotación de las aguas subterráneas, dice experto de la ONU”. Ginebra, 18 marzo de 2022: <https://www.ohchr.org/es/press-releases/2022/03/world-must-end-overexploitation-groundwater-says-un-expert>
- Brabeck, P. (n.f). «On water Challenge». Institute for Management Development IMD. En: <https://www.youtube.com/watch?v=h229sp0dDfg>
- Carrasquilla Amposta, J. (2020). Filósofos presocráticos. Tales de Mileto. España: Círculo Rojo.
- CEPAL (2022). Informe del Diálogo Regional del Agua 2022: Hacia una transición hídrica inclusiva y sostenible en América Latina y el Caribe. En: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/informe_dialogos_del_agua_2022_1.pdf
- Foster Wallace, D. (2005). «This is water». Conferencia impartida en Kenyon College, 15 de mayo de 2005. En <https://www.youtube.com/watch?v=8CrOL-ydFMI&t=283s>
- Lovelock, J. E. (1993). La terre est un tre vivant. Francia: Flammarion.
- Naciones Unidas (2020). “Desafíos Globales. Agua”. En [https://www.un.org/es/global-issues/water#:~:text=Los%20desaf%C3%ADos%20del%20agua,\(OMS%2FONICEF%202020\)](https://www.un.org/es/global-issues/water#:~:text=Los%20desaf%C3%ADos%20del%20agua,(OMS%2FONICEF%202020))
- Naess, A. (2008). “The World of Concrete Contents”. En: Naess, Arne (2008). The Ecology of Wisdom. Berkeley, CA : Counterpoint. pp. 70-80.
- Shiva, V. (2002). “Derechos sobre el agua: el Estado, el mercado y la comunidad”. En: Las guerras del agua: contaminación, privatización y negocio. Icaria. pp. 35-53.

BREVE CURRÍCULUM NOMINAL

Rafael Ojeda es ganador del Concurso de Investigaciones del Consejo Superior de Investigaciones de la UNMSM (2009); Ganador del Premio Internacional de Ensayo: “25 años del CECUPE” (París, 2011). Autor del libro Mercurio Peruano. La Sociedad de Amantes del País y el pensamiento colonial Ilustrado (2022).

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

OJEDA, Rafael (2022) “Escasez y crisis medioambiental: El agua como fundamento de vida y elemento para el desarrollo sostenible”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 4. Año 4. Pp. 68-81. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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

EL TERRITORIO EN FOCO APROPIACIÓN DE DISPOSITIVOS DIGITALES PARA CONSTRUIR SABERES COMUNITARIOS

Cecilia Tahan

Campos de investigación abordados: Comunicación y Educación
Afiliación institucional: Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC, Argentina
Correo electrónico personal: ceciliastahan@gmail.com

Fecha de recepción: 24 de julio de 2022
Aceptación Final: 28 de noviembre de 2022

RESUMEN:

Este artículo aborda la apropiación de dispositivos mediáticos en procesos de enseñanza-aprendizaje situados para incorporar las temáticas comunitarias y prácticas socioculturales de los estudiantes. Los alumnos de 6 grado de la escuela Primaria Hugo West construyen con voz propia discursos audiovisuales que les permiten problematizar sus condiciones de vida a partir de lo que para ellos es significativo; y contar, a través de su propio relato, emociones, puntos de vista, saberes y miradas sobre el mundo que los rodea.

En el proceso de uso y apropiación de los diferentes dispositivos digitales, el estudiante puede adquirir conocimientos específicos sobre lo audiovisual pero también observa y sistematiza datos, vínculos y modos de ser y estar desde su experiencia en el recorrido por barrio. De esta manera, logra construir nuevos saberes sobre el territorio. A su vez, la reflexión sobre su entorno y la búsqueda de posibles soluciones a problemáticas de la comunidad le posibilita ejercitar procesos de mayor autonomía y una ciudadanía más plena. La problemática barrial relevada fue el acceso y la contaminación del agua. Este conflicto afecta a muchos países a nivel mundial. Por esta razón, la ONU postula en el ODS6 el acceso universal al agua limpia y el saneamiento de las cuencas hídricas. Un grupo de estudiantes guiados por sus docentes releva esta problemática en su comunidad y lo cuenta a través de un cortometraje El rap de la cañada.

Palabras clave: Apropiación tecnológica - Saberes territoriales - Aprendizajes situados.

TERRITORY IN FOCUS: USING DIGITAL DEVICES TO BUILD COMMUNITY KNOWLEDGE

ABSTRACT

This article addresses the use of media devices in specific situated teaching-learning processes in order to incorporate various community issues and students' sociocultural practices. Sixth-grade students at Hugo Wast Elementary School created audiovisual discourses with their own voice, which allowed them to problematize their living conditions based on what is significant for them, and to express, through their own narration, emotions, points of view, knowledge and views on the world that surrounds them.

In the process of learning how to use different digital devices, students can not only acquire specific knowledge about audiovisual content, but also observe and systematize data, relationships, and ways of being and living from their experience in the neighborhood. In this way, they manage to build new knowledge about territory. In turn, the reflection about their environment and the search for possible solutions to community problems enable them to exercise greater autonomy and full citizenship. The neighborhood issue addressed was access to water and water contamination. This conflict affects many countries worldwide. For this reason, the UN proposes in SDG6 universal access to clean water and the sanitation of drainage basins. Under the guidance of their teachers, a group of students analysed this issue in their community and exposed it through a short film called "El Rap de La Cañada".

Keywords: Technological use - Territorial knowledge - Situated learning.

APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA-CONHECIMENTO TERRITORIAL-APRENDIZAGEM SITUADA

SUMÁRIO:

Este artigo aborda a apropriação de dispositivos midiáticos em processos de ensino-aprendizagem situados para incorporar diversas questões comunitárias e práticas socioculturais dos alunos. Os alunos constroem discursos audiovisuais com voz própria, que lhes permitem problematizar suas condições de vida a partir do que é significativo para eles e contá-los por meio de sua própria história, emoções, pontos de vista, conhecimentos e perspectivas sobre o mundo que os cerca. Essas propostas educativas concebem o aluno como sujeito de direito que nos processos de ensino-aprendizagem da escola pode adquirir saberes para construir autonomia e cidadania plena. O problema do acesso e da contaminação da água afeta muitos países. Um grupo de alunos orientados por seus professores alivia esse problema em sua comunidade e o conta através do curta-metragem "El Rap de La Cañada".

Palavras-chave: Apropriação tecnológica - Conhecimento territorial - Aprendizagem situada.



INTRODUCCIÓN:

DE LA CALLE AL AULA

El barrio en donde está ubicada la escuela Hugo Wast podría considerarse como un espacio urbano empobrecido. Por lo general, este tipo de barrios tienen un limitado acceso a infraestructuras como agua potable, cloacas, energía eléctrica, servicio de transporte urbano frecuente, recolección de residuos, etc. El deterioro de las viviendas, las callejuelas oscuras y rotas y la basura acumulada en los cordones de la vereda dan cuenta de las escasas obras públicas que se realizan en la zona.

El barrio Bella Vista late al ritmo de la ciudad, los jóvenes se juntan en las esquinas, conversan, van y vienen con sus motos; otros vecinos circulan apurados rumbo a su trabajo, la cola interminable de autos que transitan por la avenida, hacia el centro, inunda con bullicio la jornada. Este trajín cotidiano discrepa con los barrios residenciales que rodean a ese sector de la ciudad. Colinas de Vélez Sarsfield o Nueva Córdoba deslumbran con casonas con parques o edificios inteligentes. Entre pavimento y contrastes surge La Cañada, un arroyo con un murallón emblemático, El Calicanto, atravesando la ciudad. Detrás del hospital Misericordia, entre las calles Belgrano y Vélez Sarsfield queda una pequeña porción de una villa de emergencia llamada “El Chaparral”. Es la zona más empobrecida del barrio. Los alumnos de la escuela que viven allí se muestran reticentes a escribir su domicilio. Las callejuelas o pasajes que conforman el lugar no tienen nombre ni numeración. Cuando estos alumnos deben llenar la ficha de inscripción del taller de producción audiovisual, en el renglón donde deben escribir su dirección colocan Belgrano al 1500 Bº Güemes (una dirección aproximada a la entrada de la villa).

A pesar de las desigualdades económicas y culturales, los vecinos y estudiantes de Bella Vista han incorporado en lo cotidiano diferentes dispositivos tecnológicos, vivenciando la vertiginosa transformación de las prácticas socioculturales que experimentan los diversos entornos y territorios a nivel mundial. En este sentido, los sujetos ya no se posicionan como usuarios pasivos, sino que al interactuar con el ecosistema de medios, los procesos de subjetivación de los sujetos y las formas de vincularse entre ellos y el contexto se van reconfigurando. Por lo tanto, las prácticas y procesos de producción discursiva, como así también las prácticas y procesos que modelan sujetos, se modifican.

En el ecosistema de medios conviven y se relacionan los medios tradicionales (prensa, cine, TV, radio) y las tecnologías de la información y la comunicación (páginas web, redes sociales, aplicaciones). En esta convergencia mediática surgen diversos modos de leer y escribir los textos hipermediales producidos. Estos textos circulan en múltiples plataformas y, a su vez, van mutando con los aportes, las marcas o huellas que los fans o usuarios les imprimen; se vuelven más creativos, más completos y propios del espectador, quien tiene la inquietud de crear otras narrativas y experimentar nuevas formas de leer y contar dichos relatos para explicar el mundo que los rodea. La imagen de un simple receptor escuchando un cuento en la radio es casi una postal de antaño, ahora la audiencia puede elegir ser parte del relato y construir nuevas historias desde sus experiencias.

En este contexto sociohistórico, la educación es atravesada por estos nuevos modos de construcción de saberes y sentidos. Al incorporar diversos dispositivos mediáticos en las propuestas de enseñanza, los alumnos experimentan



las nuevas posibilidades que brinda la tecnología digital; recorren diferentes sitios o soportes de circulación de contenidos, descubren otros lenguajes y, poco a poco, van articulando saberes específicos o disciplinares con saberes transversales del entorno para construir un nuevo relato. El proceso de producción de los relatos audiovisuales implica:

“el ensayo con modos semióticos de representación en formas críticas, creativas, productivas, problematizando divisiones semióticas rígidas y formas de alfabetizaciones restringidas a ciertos lenguajes, para analizar su lugar en las prácticas cotidianas de los alumnos y las maneras en que ellas instalan nuevas condiciones para construir identidad, imaginarios, relaciones sociales o luchas por el sentido”. Castagno, Moreiras, Pinque. (2019, p. 108)

Es decir que los estudiantes logran explorar los lenguajes mediáticos, sus códigos, formatos y géneros, para elegir qué aspectos técnicos y narrativos utilizar para enriquecer aspectos expresivos de su discurso. Como ya se ha mencionado, los estudiantes conviven en un contexto de pobreza estructural que condiciona y limita su acceso a bienes culturales, dificultando los procesos de alfabetización y escolarización. Por lo tanto, el uso y apropiación de dispositivos tecnológicos también está condicionado por las competencias mediáticas adquiridas por ellos y por acceso a dichos dispositivos. La propuesta del taller de producción audiovisual aborda estas desigualdades y genera un espacio de enseñanza-aprendizaje que garantiza las mismas oportunidades para los estudiantes, revalorizando los saberes de los sujetos. Por otro lado, las propuestas de enseñanza que hacen un uso pedagógico de la tecnología explicitan qué conocimientos, saberes y sentidos se van a poner en juego y para qué, superando un uso instru-

mental de las herramientas digitales. A su vez, es necesario que logren incorporar las prácticas socioculturales propias de los sujetos. La habilidad para tomar selfies, sintetizar en memes o textos de whatsapp una idea, o la búsqueda de música en distintas plataformas son prácticas que realizan cotidianamente los alumnos y que pueden ser reconocidas como capacidades o saberes que son articulados con otros conocimientos escolares necesarios como la lecto-escritura para elaborar guiones, informes, etc. El conocimiento sobre escala y representación gráfica para realizar mapas y planos, los contenidos de Cs. Naturales como cuencas hídricas, composición del agua, entre otros, posibilitan construir un relato propio sobre diversos aspectos del contexto.

PIDO LA PALABRA: APROPIACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS MEDIÁTICOS

En el discurso audiovisual el realizador, en este caso los estudiantes, pone en juego una serie de opciones “lingüísticas” que tienen que ver con la composición de las imágenes que captura, los planos, el encuadre, la posición de la cámara, la iluminación, el enfoque, etc. que utiliza. Parte un mosaico o retazos de otros textos, fotografías, sonidos, música y filmaciones sobre los cuales se trabaja para construir nuevas significaciones. En un segundo momento, al montar las imágenes y cuando el sonido vuelve a tomar una serie de decisiones sobre cómo contar esa historia y sobre qué recursos estéticos y narrativos se utilizarán para construir el sentido de ese discurso surgen preguntas como: ¿qué contar?, ¿a quiénes?, ¿para qué? En este diálogo con el espectador, los estudiantes deben observar, comprender y analizar su contexto, problematizar sus condiciones de vida a partir de lo que para ellos es significativo y narrar a través de su propio relato, emociones, sentimientos, saberes,



etc. del mundo que los rodea. Al comprender los andamiajes que se ponen en juego en la realización del producto audiovisual se tiene una mayor concientización de las condiciones de producción, circulación y consumo de los diferentes discursos. Es posible decir que los estudiantes logran un dominio técnico y cognitivo de los dispositivos mediáticos. La tecnología no es un objeto, sino una actividad especializada que implica competencia en el lenguaje. Por lo que: “seguir pensando que la dimensión tecnológica es exterior y accesoria a la comunicación es desconocer la materialidad histórica de las mediaciones que ella instituye; esto es, lo que ella contiene de innovación social y las nuevas formas de sociabilidad que instaura” (Martín Barbero, J. 1990, p. 13).

La apropiación de los lenguajes simbólicos posibilita el crecimiento y la transformación de los sujetos. Por medio de las prácticas expresivas ellos se encuentran consigo mismos y adquieren o recobran su autoestima para dar un salto cualitativo en sus procesos de formación. Al hacer suyos los lenguajes, los dispositivos tecnológicos y los soportes por donde circulan los relatos, los estudiantes, poco a poco, van desarmando la cultura del silencio que les ha sido impuesta. Por medio del lenguaje audiovisual los alumnos construyen textos que van dirigidos a un otro, alguien a quien comunicar sus ideas, sensaciones, etc. Al compartir y socializar estos sentidos producidos, los sujetos logran avanzar en su proceso de formación.

En este sentido, el proceso de apropiación implica al “conjunto de comportamientos, acciones, gestos, enunciados, expresiones y conversaciones portadoras de un sentido, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí

y comparten espacios, experiencias, representaciones y creencias (Thompson, 1993, p. 390).

DESARROLLO

LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN EL TERRITORIO

Si bien la escuela es el espacio educativo por excelencia, en el espacio territorial existen diversos locus de aprendizaje. En este sentido, el vínculo con la comunidad forma parte de los procesos de formación de los estudiantes. En el intercambio con el entorno, surgen situaciones de enseñanza y aprendizaje en donde se pueden reconocer otros agentes educativos y fuentes de información que contribuyen en la construcción de nuevos conocimientos no solo escolares, sino también aquellos que involucran aspectos del territorio y sus habitantes. A partir de este reconocimiento es posible generar estrategias y acciones que tengan como eje el desarrollo de diferentes aprendizajes que se puedan socializar para contribuir a la construcción de una comunidad organizada que resuelva sus diferentes problemáticas de modo mancomunado. Por esta razón, la escuela participa junto a otras organizaciones o instituciones territoriales de una red Comunitaria llamada “El Abrojal”.¹ La cual lleva adelante propuestas, actividades y acciones en relación al acceso a la salud, educación, arte y cultura.

Es decir, los recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje con los que cuenta Bella Vista se articulan para construir acciones educativas y culturales que parten de las propias necesidades y posibilidades determinadas por ciertas características y rasgos identitarios particulares de ese contexto. Desde esta mirada, la escuela y la biblioteca del barrio diseñaron e implementaron,

1. Red El Abrojal, espacio donde confluyen diferentes instituciones de la zona, El Hospital Misericordia, La Biblioteca Popular de Bella Vista, La iglesia evangélica, la escuela Alegría ahora, Casa El aljibe.

de manera conjunta, el taller de producción audiovisual con alumnos de 6º grado que duró todo el año escolar. Los días viernes, durante la jornada escolar, los estudiantes participaron del Taller de Producción Audiovisual. Esta propuesta de enseñanza plantea un posicionamiento emancipatorio, crítico y reflexivo, ya que comprende a los estudiantes como sujetos activos en el proceso de enseñanza y supera la mirada tecnocrática de los dispositivos mediáticos, cuestionando la disponibilidad y el acceso a la tecnología desde lógicas que privilegian su uso instrumental imponiendo prácticas de consumo individuales y homogéneas en el uso de dispositivos tecnológicos, relegando la diversidad cultural y la conciencia social colectiva.

Por otro lado, en el contexto sociocultural descrito, los saberes dispersos y fragmentados que circulan, y con los cuales estamos en permanente contacto, necesitan ser decodificados e interpretados. Se hace visible el importante rol que deben cumplir la educación y los docentes a la hora incorporar estos saberes y orientar a los alumnos en la construcción de nuevos sentidos que los posicionen como productores activos, autogestionarios, reflexivos y críticos con la capacidad de desarrollar competencias discursivas para expresar intereses, sentimientos, concepciones, etc. Es decir, para que puedan ejercer sus derechos ciudadanos dentro del ámbito escolar: “la necesidad de reflexión permanente en torno a entender, actualizar los deseos, los gustos, y necesidades de expresarse de los sujetos de la relación educativa y revalorizar el espacio escolar como último espacio de socialización democratizante” (Da Porta, 2004, p.42). En este sentido, la escuela es una institución estatal que permite a los estudiantes acceder a ciertos procesos de transmisión y apropiación

de los capitales culturales necesarios para alcanzar cierto nivel de autonomía en pos de un proceso de ciudadanía. Es decir, para conformarse como sujeto de derecho.

Esto va de la mano del compromiso de la comunidad educativa para lograr una educación inclusiva y de calidad para todos, sobre todo en este contexto postpandemia en el que se han incrementado aún más los niveles de pobreza y falta de accesibilidad a bienes culturales en comunidades que ya sufrían procesos de exclusión y vulneración de sus derechos.

Para contrarrestar las consecuencias de la crisis mundial, la ONU aprobó una agenda con Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Entre ellos se encuentra el ODS 4² que “reafirma la creencia de que la educación es uno de los vehículos más poderosos y probados para el desarrollo sostenible”. Por esta razón, garantiza que “todas las niñas y los niños completen la educación primaria y secundaria gratuita para 2030”. También tiene como objetivo “brindar acceso equitativo a una formación profesional asequible, eliminar las disparidades de género y riqueza y lograr el acceso universal a una educación superior de calidad”.



2. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos

EL PAISAJE SIMBÓLICO

Los miembros de la comunidad comparten un tiempo histórico y un territorio que se va configurando a partir de las relaciones y vínculos que se establecen entre los sujetos con las instituciones u organizaciones, etc. Este tiempo y espacio, este paisaje, “es un espacio simbólico de relaciones sociales, en el cual se crea y resignifica la cultura del lugar, constituyendo un lugar de sentido”. Se trata de un lugar ideológico que expresa contenidos actuantes y que implica una visión histórica y un acercamiento real a los hábitos, costumbres y rituales propios del lugar (Nogué en Gurevich, 2009). Es ese espacio simbólico el que va a orientar qué problemas o situaciones del contexto van a abordarse en la propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Este es el punto de partida de una serie de articulaciones entre saberes disciplinares indispensables necesarios para desarrollar la propuesta pedagógica y saberes horizontales propios del contexto. Para abordar la problemática elegida, es necesario buscar información bibliográfica, contrastar datos, ir al campo realizar mapeos, entrevistas a vecinos, sistematizar y registrar en un cuaderno de campo y realizar producciones parciales. Es decir, se va desplegando un “espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades, pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro.” (Martín Barbero, 2002).

El barrio es el espacio de la praxis, la reflexión y la acción de los sujetos. En este sentido, Freire (1970) atribuye una dimensión política al acto educativo. Es un proceso de concientización en el que el sujeto adquiere visiones de la problemática general, y a partir de ello destaca

percepciones que son los desafíos históricos a responder. Los estudiantes reflexionan y desnaturalizan situaciones cotidianas, formas de relacionarse con otros, maneras de asimilar lo cultural, lo barrial y lo social para descubrir que son posibles otras formas de entender y transitar el mundo. A su vez, el uso de diferentes dispositivos mediáticos permite a los estudiantes difundir, poner en circulación, en otros formatos, de manera digital, los saberes y sentidos producidos en un tiempo-espacio particular que van a atravesar esa dimensión para pasar a habitar otros modos de tiempo espacio virtuales.

Estos discursos audiovisuales producidos por los estudiantes atraviesan las paredes del aula para resonar en otros espacios sociales (YouTube, redes sociales). Las tecnologías digitales y sus posibilidades, junto con la emergencia y convergencia de infraestructuras y plataformas comunicacionales digitales y multimedia y sus posibilidades de almacenar y transmitir, están permeando la vida cotidiana y reconfigurando los procesos de producción simbólica en general y los contextos educativos en particular. (Castagno, Moreiras, Pinque, 2019).

A su vez, en este tipo de producciones los sujetos logran pensarse como productores de un discurso con cierta intencionalidad comunicativa, dirigida un/os destinatario/s para comunicar los sentidos, saberes, etc. Estos son elaborados en el aula. Es decir, son conscientes de una dimensión comunicacional que contiene aspectos: expresivo-estéticos (la belleza en la comunicabilidad), productivo-creativos (un tipo de producción no regido por la frialdad técnica sino por la calidez creativa) y por último lo formativo (que le otorga el horizonte y el sentido pedagógico a la producción) (Huerco Morawiki, 2005).



AGUAS CONTAMINADAS. RELEVAMIENTO EN EL BARRIO

Aguas contaminadas. relevamiento en el barrio



La docente del taller de producción audiovisual, junto a la maestra del grado, planificaron la propuesta pedagógica que se implementó en el taller. Desde el área de Cs. Naturales se abordó la temática de las aguas contaminadas. Para ello se trabajaron contenidos curriculares relacionados al tema y los estudiantes realizaron búsquedas bibliográficas en la biblioteca, consultaron Internet, diarios y noticias, relevando esta problemática en la provincia y la ciudad de Córdoba. En las charlas y desarrollo de las actividades áulicas, los estudiantes reconocían la importancia de cuidar el agua y las diferentes problemáticas ambientales que generaban escasez y mala calidad del agua. Si bien mencionaban cuencas las hídricas de la provincia y el río Suquía en la ciudad de Córdoba, ninguno hacía referencia al arroyo La Cañada que atraviesa el barrio en donde está inserta, es decir su propio barrio. Se propuso a los estudiantes relevar la situación ambiental en el barrio haciendo foco en la contaminación del agua. Recorrieron

algunas calles del barrio y La Cañada para relevar la fisonomía del espacio público desde una mirada más profunda y reflexiva, descubrir objetos, lugares, calles, usos del espacio público que en el tránsito diario pasan desapercibidos. En los recorridos por el barrio para relevar información, los estudiantes llevaron 4 cámaras de fotos digitales que eran compartidas en grupos de 5 integrantes. También contaban con un cuaderno de campo y lápices para registrar lo que observaban.

La plaza, las calles, las fachadas de los negocios y las casas eran descritas con detenimiento, algunos chicos comentaban dónde quedaba su casa, con quiénes vivían, qué vecinos eran más antiguos, etc. Caminar por las calles despertó recuerdos y anécdotas vividas por los participantes o sus familiares y amigos. Esta nueva caminata por el territorio les permitió a los estudiantes descubrir, compartir, discutir y reconstruir nuevos significados sobre su contexto.

DESCUBRIENDO LA CAÑADA

A primera vista, la porción de La Cañada correspondiente al barrio Bella Vista es un espacio deshabitado. Este arroyo está canalizado pero en algunos tramos cuenta con pequeños espacios verdes que la circundan. No hay bancos para sentarse o juegos para los niños, solo circulan por la calle autos, colectivos o personas apuradas, la gente no se reúne allí. En palabras de Marc Auge, La Cañada podría considerarse un “no lugar” de piedra, asfalto, luces, lavarropas desarmados, cubiertas de autos, ramas y restos de desperdicios. Sin embargo, La Cañada es una poderosa pieza de la estructura urbana que reviste el particular carácter de reunir naturaleza y artefacto, es un objeto material que indudablemente evoca, designa y representa a otros objetos o ideas. (Fusco, 2022). Este arroyo que nace

en las aguadas cercanas a Falda del Carmen y atraviesa gran parte de la ciudad es percibido como una estructura de cemento que delimita el barrio y sirve como punto de referencia para indicar algún punto geográfico o ubicación. Pero no siempre tuvo esta fisonomía, en las entrevistas realizadas por los estudiantes los vecinos más antiguos del barrio comentan y describen a La Cañada como un arroyo cristalino con una orilla arenosa donde crecían árboles como espinillos, sauces criollos, molles, etc.: “Antes no era así, no había paredes, la gente se bañaba, jugaba con mi perro en la costa. Una vez vino la creciente y se llevó los ranchos de la costa, pasaban flotando muebles los cajones de un ropero”.

Las familias solían pasar las tardes de verano en este lugar y los niños jugaban y pescaban. Por otro lado, en los relatos orales más actuales, se hace referencia a La Cañada, como el lugar para esconderse de la policía, para fumar faso (marihuana), para tirar basura cuando llueve, para tirar las carpetas de la escuela cuando rinden una materia o terminan el año escolar, es el lugar donde se pueden arrojar elementos personales ante una pelea familiar. Los chicos del barrio utilizan la frase “¡¡Te bua tirá a la Cañada, ia va a ve!!” para amenazar a los otros niños. Cuando llueve demasiado, el arroyo multiplica su caudal y los vecinos rememoran las épocas en las que se desbordaba y arrastraba las casas cercanas a la orilla. “La cañada ha transformado su significado a lo largo del tiempo; y estas transformaciones, en buena medida, han acompañado o han sido consecuencia de las alteraciones ocurridas en su cauce, en las construcciones que lo rodean, en la configuración de sectores urbanos inmediatos y en los segmentos sociales que los ocuparon” (Fusco, 2020). Este aparente “no lugar” se llena otra vez de sentidos. Los vínculos que se producen entre los que lo transitan circunstancialmente y los que lo habitan de

manera cotidiana se reconfiguran para construir una realidad concreta en donde “los lugares y los no lugares se entrelazan, se interpenetran”. Lugares y no lugares se oponen (o se atraen) como las palabras y los conceptos que permiten describirlas.” (Auge 2009, p.110). A partir del trabajo realizado en el Taller de Producción Audiovisual, los estudiantes lograron resignificar La Cañada. Este lugar, poco a poco, dejaba de ser un depósito de objetos y basura, de lo que “queremos que se lleve el agua”, para pasar a ser reconocido como un afluente de agua de la laguna Mar Chiquita. La Cañada es una cuenca hídrica urbana que debe preservarse. Por otro lado, también se puso en evidencia la situación de muchos estudiantes y sus familias.

Algunos no contaban con agua potable en su casa y debían ir al pico comunitario para cargar baldes con agua que luego usaban para cocinar, asearse o limpiar la casa. Otros domicilios no tenían cloacas o pozo negro y los desagües llegaban al canal que desemboca en La Cañada. Otra situación cotidiana es la mala calidad del agua de red, que tiene muchos químicos y algas que se depositan en los tanques domiciliarios, además de que es un servicio público caro. Si bien algunas problemáticas excedían al proyecto escolar, los estudiantes propusieron colocar carteles en la vía pública señalando la importancia de no tirar basura a los cauces hídricos.

Los estudiantes visitaron el Hospital, la Biblioteca y la Iglesia para colocar carteles y proyectar el cortometraje realizado El rap de la cañada. Compartir con otros las producciones realizadas permite dar un cierre al proceso de elaboración de los cortometrajes, pero también posibilita comunicar lo aprendido a lo largo del taller. La instancia de socialización sobre el proceso de producción también es una instancia de aprendizaje y reflexión sobre la práctica.



A MODO DE CIERRE

En el recorrido por el barrio los alumnos observaron y escucharon de manera diferente el espacio urbano, mapearon diferentes zonas, realizaron entrevistas y rescataron relatos orales de la comunidad. Además, eligieron encuadres y planos para tomar fotografías y filmar, escribieron la historia, elaboraron el guion y musicalizaron el cortometraje. Es decir, se animaron a construir relatos audiovisuales que expresaran su mundo cotidiano. Estos discursos traspasan el formato escolar y posibilitan la creación de puentes de diálogos interculturales que manifiestan la diversidad del contexto social en donde están insertos. Lo audiovisual “es hoy una modalidad a través de la cual los sujetos y los grupos se expresan, se constituyen a sí mismos, adquieren visibilidad y presencia pública, interpretan el mundo, lo significan, lo transforman y luchan por imponer sus visiones de la realidad por sobre otras interpretaciones” (Da Porta, 2011, p.4) De esta manera, los dispositivos tecnológicos o mediáticos se transforman en herramientas de enseñanza y aprendizaje que posibilitan la crítica y la intervención social en los contextos de vida de los sujetos. La propuesta pedagógica que impulsa el taller ha permitido a los estudiantes construir nuevos saberes, para que puedan ser creadores de bienes culturales y piezas audiovisuales que ponen en circulación en su contexto, debido a que estas

producciones están destinadas a su comunidad de aprendizaje, a docentes, alumnos, familias, y a otras instituciones del barrio que, según sus condiciones de recepción, van a desplegar diferentes lecturas e interpretaciones. Por lo tanto “Es en la producción misma donde lo escolar queda excedido por lo extra-escolar, ya que el proyecto de producción tiene como objetivo explícito traspasar las fronteras de la escuela para transitar diferentes culturas: “la mediática, la escolar y la cotidiana, donde desde cada una se interpela a la otra”. (Naskache, 2000, p.19).

Por último, la apertura que manifiesta la escuela para realizar las posibles asociaciones o articulaciones con los diferentes actores o instituciones del contexto en la que está inserta posibilita construir proyectos educativos que contemplen las características y necesidades de la comunidad. En este proyecto se manifiestan las problemáticas y necesidades que abordan dos ODS. Uno referido al acceso y derecho a la educación de calidad, igualitaria e inclusiva; y el otro es el acceso al agua potable. Es a partir de un trabajo interdisciplinario y compartido entre los miembros e instituciones del territorio que es posible abordar temáticas comunitarias complejas para comprenderlas, analizarlas y encontrar posibles soluciones o canalizar estas demandas a las entidades correspondientes. Es decir, construir vínculos y redes para organizar el trabajo, la lucha y la vida en los territorios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUCKINGHAM DAVID (2007). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Ed. Manantial. Buenos Aires.
- CASTAGNO, FABIANA- PINQUE GERMAN-MOREIRAS, DIEGO- Sobre géneros, lenguajes y traducciones: ¿Acerca de una didáctica de la comunicación? Revista El Cactus 2015 ISSN 23141581 ECI UNC
- DABAS, E. (1998). Redes sociales, familia y escuela. Paidós. Bs. As.
- DA PORTA, EVA (2006). “Escuela y Medios. Sentidos y sinsentidos” en “Jóvenes, Identidad y



Comunicación” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Proyecto “Escuela, Universidad y Comunidad: Nuevas Formas de Relaciones.

- FUSCO MARTÍN “Sistematización del Arroyo La Cañada en la ciudad de Córdoba (1939-1944) impacto en el campo del arte: pintura Agenda de Reflexión en Arquitectura, Diseño y Urbanismo ISSN25915312 FAUD UNC 2020
- HUERGO JORGE Espacios discursivos. Lo educativo, las culturas y lo político Rev. Virtual Nodos de Comunicación/Educación, No 1, Cátedra de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- MARTÍN-BARBERO, JESÚS (1987). “De los medios a mediaciones – Comunicación, Cultura y hegemonía”. Ed. Gustavo Gili. 2da Edición. México. 2da y 3ra parte Pág. 96 a 260.
- MORDUCHOWICZ, R. (2003). “El sentido de una educación en medios”, en: Revista Iberoamericana de Educación. OEI. No 32.
- NAKACHE DÉBORA “Producir cine en escuelas de buenos aires visitando esta experiencia con ojos de alteridad”. Programa “Medios en la Escuela”. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires 2007
- THOMPSON, JOHN B. (1998). Ideología y cultura moderna. México, UAM.

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Cecilia Tahan es Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Adscripta a la Cátedra de Medios y Tecnologías del Profesorado en Comunicación Social, FCC, UNC. Miembro del Programa de Investigación “Abordaje desde la Transversalidad Científica. Comunicación, Educación e Historia en procesos latinoamericanos contemporáneos y recientes”. Docente y coordinación en proyectos de radios escolares y comunitarias.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

TAHAN, Cecilia (2022) “El territorio en foco. Apropiación de dispositivos digitales para construir saberes comunitarios”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 4. Año 4. Pp. 82-92. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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

LA NOCIÓN DE EDUCABILIDAD EN EL DEBATE PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

Iván Bussone

Afiliación institucional: Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Campos de investigación abordados: Educación e Historia

Correo electrónico personal: iabussone@gmail.com

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2022

Aceptación final: 29 de julio de 2022

RESUMEN:

Este artículo configura un avance en el marco teórico del proyecto de tesis doctoral «Supuestos filosóficos de la categoría “educabilidad” en el debate pedagógico argentino entre los años 2000-2020. La perspectiva sociológica de Néstor López y psicoeducativa de Ricardo Baquero». El objeto de estudio central es la educabilidad. Sin embargo, en este escrito desarrollaremos dos conceptos que interpelan a la categoría educabilidad: fracaso escolar y trayectorias escolares irregulares. Estos dos fenómenos ponen en evidencia, en el sistema educativo, las desigualdades ya existentes y hasta reproducidas por la educación formal. Para ello, realizaremos una breve introducción de la expansión del sistema educativo para contextualizar el surgimiento de los conceptos comprometidos en nuestro marco teórico.

Palabras clave: Educabilidad - fracaso escolar - trayectorias escolares - inclusión educativa.

THE NOTION OF EDUCABILITY IN THE CONTEMPORARY PEDAGOGICAL DEBATE IN ARGENTINA

ABSTRACT

This article presents advances in the elaboration of the theoretical framework for the PhD dissertation project “Philosophical assumptions of the ‘educability’ category in the pedagogical debate in Argentina in 2000-2020. Nestor López’ sociological perspective and Ricardo Baquero’s psychoeducational perspective.” The central object of study is educability. However, in this paper, two

concepts that question the educability category will be developed: educational failure and irregular educational trajectories. These two phenomena highlight in the education system the inequalities that already exist and that are even reproduced by formal education. For this reason, a brief introduction to the expansion of the education system will be presented to contextualize the emergence of the concepts included in our theoretical framework.

Keywords: Educability - educational failure - educational trajectories - educational inclusion.

A NOÇÃO DE EDUCABILIDADE NO DEBATE EDUCACIONAL ARGENTINO CONTEMPORÂNEO

SUMÁRIO:

Este artigo configura um avanço do referencial teórico do projeto de tese de doutorado “Pressupostos filosóficos da categoria ‘educabilidade’ no debate pedagógico argentino entre os anos 2000-2020. A perspectiva sociológica de Néstor López e a perspectiva psicoeducativa de Ricardo Baquero”. Sem dúvida, o conceito central é a educabilidade. No entanto, neste escrito, desenvolveremos dois conceitos que desafiam a categoria educabilidade: fracasso escolar e trajetórias escolares irregulares. Esses dois fenômenos evidenciam as desigualdades existentes no sistema educacional e/ou são efeito da educação escolar. Para isso, faremos uma breve introdução à expansão do sistema educacional a fim de contextualizar o surgimento dos conceitos envolvidos em nosso referencial teórico.

Palavras-chave: Educabilidade – fracasso escolar – trajetórias escolares – inclusão educacional.

INTRODUCCIÓN

El tema de nuestra tesis está referido a la educabilidad como categoría pedagógica que nos permite analizar discursos académicos e investigaciones que buscan comprender el éxito o el fracaso de las trayectorias escolares de los estudiantes. Las investigaciones sobre educación en Argentina, focalizadas en el fracaso escolar y/o trayectorias escolares irregulares, toman como marco referencial alguna perspectiva sobre educabilidad, ya sea de manera explícita o implícita.

Dentro de dichas perspectivas, existen actualmente en Argentina diferentes opciones que denominaremos de la siguiente manera: a) clásica o remedial, b) sociológica y c) psicoeducativa. Cabe aclarar que en las dos últimas

décadas, prevalecieron las perspectivas sociológicas y psicoeducativas.

Por otra parte, los distintos enfoques sobre la educabilidad presentan un vacío: no expresan los supuestos filosóficos en los que descansan. De allí que nuestra investigación pretenda cubrir esta vacancia: presentar el corpus sobre la noción de educabilidad existente en Argentina durante las décadas 2000-2020 para inferir los presupuestos ontológicos, antropológicos y pedagógicos en que se sustentan, y para luego cotejar la complementariedad y/o incompatibilidad entre la perspectiva sociológica y la psicoeducativa. Nuestra investigación se focaliza solamente en las posturas sociológicas y

psicoeducativas, representadas respectivamente por Néstor López y Ricardo Baquero. Se trata de un trabajo de corte bibliográfico que busca organizar y exponer el corpus teórico de los autores seleccionados mediante el método de investigación filosófico, para luego reconocer los supuestos sobre los que descansan los enfoques sobre educabilidad que sostienen uno y otro.

Sin lugar a dudas, el concepto central es la educabilidad. Sin embargo, en este escrito desarrollaremos dos conceptos que interpelan a la categoría educabilidad: el fracaso escolar y las trayectorias escolares irregulares. Ambos ponen en evidencia las desigualdades ya existentes y hasta reproducidas por la educación escolar. Previo al desarrollo de estos dos últimos conceptos, nos referiremos sucintamente a la expansión del sistema educativo para poder contextualizar su surgimiento.

Uno de los objetivos de la Agenda 2030 de la ONU para el Desarrollo Sostenible es «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (2022). Esto se basa en que la educación es una condición necesaria para salir de la pobreza y lograr igualdad.

Además, se trata de un derecho de toda persona humana que debe ser garantizado por los Estados. El objetivo mencionado es acuciante cada vez que niños y adolescentes no concluyen con la educación escolar obligatoria o egresan de ella sin haber alcanzado las competencias mínimas que se espera de un determinado nivel educativo. La importancia de este escrito radica en que aborda conceptos cruciales y enfoques analíticos que permiten comprender y enfrentar los fenómenos educativos que afectan negativamente a su pretendida universalidad.

FUNDAMENTOS SOBRE LA POSIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN LA EDUCATIVIDAD

¿Es posible la educación? ¿El hombre puede ser educado? ¿En qué medida se puede educar? ¿Cuáles son los límites de la influencia del educador sobre el educando? La respuesta que la tradición pedagógica ofreció a estos problemas es que existen, en todo ser humano, dos capacidades sobre las que se sostiene la posibilidad de educación. Se trata de capacidades que pueden desenvolverse y, en la medida en que se ejercen, están operando —o al menos propiciando— un proceso educativo. Estas dos capacidades son la educatividad y la educabilidad. La educatividad es lo propio del educador, y la educabilidad, del educando. Es «lo propio» no en un sentido exclusivo y excluyente, sino que la educatividad es la capacidad que ejerce el educador mientras lleva a cabo una acción educadora, y la educabilidad es la capacidad que pone en funcionamiento el educando mientras vive un proceso educativo. El hecho de que no estén ejerciendo esa capacidad no significa que no la posean, simplemente que no la están ejerciendo en un determinado proceso educativo.

Educatividad y educabilidad son las categorías pedagógicas que fundamentan la posibilidad de la educación. Entendemos por categorías a las predicaciones que pueden formularse de un ente, es decir, aquellas que cumplen la función de predicados de un sujeto en una proposición. Las categorías dan cuenta de ciertas propiedades fundamentales del ente que hace de sujeto. El ser humano es el sujeto y las categorías que se predicán de él son la educatividad y la educabilidad. Son categorías pedagógicas en tanto que se refieren a la educación. Las categorías, tal cual las hemos definido siguiendo a Jorge E.

Noro (2021), dan cuenta de propiedades fundamentales, no necesariamente esenciales. Pueden predicar sobre lo esencial pero no constituyen la esencia: «ninguna de las categorías se convierte en parte de la esencia, ya que su ausencia puede limitar o empobrecer al hombre, pero no anularlo; amplía su definición (aumentando su comprensión), pero no expresa su núcleo ontológico esencial» (p. 3) (destacado en el original). Según Rafael Acosta Sanabria (2017), el término educatividad es una herencia de Juan Zaragüeta, quien lo propuso formalmente en el año 1953 en su obra *Pedagogía Fundamental*. «Se denomina educatividad al modo de ser propio del educador, a su “aptitud” para educar. Es la fuerza educativa, la capacidad para ejercer influencias» (Nassif, 1958, p. 134). Esta capacidad está presente en todos los seres humanos, puesto que todos tienen la capacidad de poder producir una influencia en los demás, de detonar en otros un proceso educativo. Algunos lo realizan de una manera más espontánea, otros han perfeccionado y se han especializado en esta capacidad, como es el caso de los docentes.

LA EDUCABILIDAD

La otra categoría es la educabilidad. Esta se refiere a la ductilidad, la plasticidad propia del ser humano que le permite sufrir cambios por efecto de la educación (Nassif, 1958). A la educabilidad podemos definirla como «la capacidad de todo individuo para recibir influencias y reaccionar ante ellas, construyendo a partir de éstas su propio bagaje cultural, su propio comportamiento e identidad. Es la que posibilita la capacidad de aprendizaje de todo hombre.» (García Aretio et al., 2009, p. 27) (destacado en el original). Si la educación es un proceso que genera un cambio en el ser humano, no es viable esa transformación si no existe la posibilidad de cambios en las facultades o propiedades humanas.

Fue Johann Friedrich Herbart el primero en trabajar sistemáticamente este concepto en un libro titulado *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Esbozo de lecciones pedagógicas), que fue traducido al español en 1935 por Lorenzo Luzuriaga bajo el título *Bosquejo para un curso de pedagogía*. El término original utilizado por Herbart fue *Bildsamkeit*. Este vocablo alemán no tiene un término español equivalente exacto. Luzuriaga lo tradujo como educabilidad y es el que se impuso en la tradición pedagógica posterior. Transcribimos el párrafo 1 de la traducción que Luzuriaga hizo del texto de Herbart (1935): El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. Observación. El concepto educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre. (p. 9)

Andrés Runge Peña y Juan Garcés Gómez (2011) proponen traducirlo como «formable». Los motivos que esgrimen al respecto se pueden resumir en uno de los párrafos de su artículo:

Como se puede ver, lo problemático del asunto es que al entenderse la *Bildsamkeit* como un principio ontológico y, sobre todo, como una condición antropológica en el sentido de Herbart, y designarla seguidamente con el término “educabilidad”, todo ello desemboca en un acto de definición desafortunado. “Educable” es lo que es influenciado, mientras que “formable” designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior–. (2011, p. 16)

Si se tiene presente el resto del texto original de Herbart, en el que se inscribe el término en cuestión —tal cual lo hemos transcrito—, resulta acertado el planteo que realizan Runge Peña y Garcés Gómez, ya que se aplicaría el calificativo educable a los demás seres orgánicos que no son seres humanos. Y uno de los fundamentos que ofrecen para reemplazar la traducción “educable” por “formable” es que aquel es sinónimo de influenciabile, en tanto que formable da cuenta de un proceso autónomo. Sin embargo, teniendo presente que la educación es un proceso tanto autónomo como heterónomo, no vemos impedimento alguno de continuar utilizando el término educable o educabilidad. Además, como los mismos autores citados admiten, la educabilidad se trata de un concepto básico del pensamiento pedagógico:

En el siglo XVIII comenzó a ser utilizado en un sentido amplio, entendido como capacidad de cambiar y de cambiarse, de formar y de formarse. La *Bildsamkeit* designa la condición que le permite al ser humano ser formado y ser educado. Desde entonces, ella representa el presupuesto y el principio para toda educación y toda formación. (2011, p. 17)

En esta línea se ubica Nassif (1958), para quien la educabilidad es «una capacidad activa que posee el hombre en tanto educando» (p. 189), superando así la idea de la noción de una mera capacidad receptiva. Y no solamente Nassif, sino varios pedagogos posteriores a Herbart y hasta la actualidad.

FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO DE LA EDUCABILIDAD

La educación supone al ser humano. El ser humano es el punto de partida de la educación y su fin, en tanto que todos los esfuerzos educativos

están orientados al modelo de hombre al que se aspira. Esto es aplicable también a la fundamentación sobre la posibilidad de la educación:

Toda fundamentación acerca de la posibilidad de la educación reside en una concepción del hombre como ser no enteramente determinado por la herencia o el ambiente. Admitir la no determinación total implica que se acepte su libertad y por tanto que sea susceptible de transformarse. Esta posibilidad de transformación es lo que en filosofía de la educación se conoce como educabilidad. (Acosta Sanabria, 2017, p. 100)

Runge Peña y Garcés Gómez (2011) añaden: «En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado sino que determina y se determina a lo largo de su vida» (p. 17). Esto significa que la categoría de educabilidad tiene un supuesto antropológico, tal cual lo afirma Mónica González de Zuttión (2006):

La primera especificidad de lo propiamente humano está dada en el sentido de inacabamiento, de <en palabras de Herder> “estado carencial” con que el hombre viene al mundo y desde el cual es compelido a conquistar su humanidad, esto es, a desplegar todas sus potencialidades. (p. 40)

El ser humano, de todos los mamíferos, es quien requiere un cuidado mucho más prolongado y son escasamente reducidos los comportamientos innatos con los que nace, por lo que le exige aprenderlos y lo logra mediante su interacción con el medio. La vida vegetativa e instintiva, propia de los animales, la vive de manera distinta, debido a que es un ser racional: «Los seres humanos no están adaptados a un entorno ambiental concreto, sino que lo transforman y hacen de él su mundo» (Amilburu et al., 2018, pp. 47-48) (destacado en el original). De allí que

el medio en el que se inserta y se desenvuelve el ser humano no se trata simplemente de un medio natural, sino también social y, por lo tanto, cultural. El hombre no solamente es heredero de la cultura de una sociedad, de la que se apropia por medio de la educación, sino que también desarrolla sus capacidades para ser productor de cultura. «Toda cultura es el modo humano de resolver la vida, de dar repuesta al escenario en el que vive» (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009, p. 23) (destacado en el original). La cultura es esa «otra naturaleza» generada por el hombre, puesto que se trata de algo específicamente humano. Entonces, un primer aspecto del fundamento antropológico de la educabilidad del ser humano lo podemos expresar con términos de Julián Luengo Navas (2004): «Las razones de la educabilidad las podemos encontrar en la indeterminación inicial del ser humano, que obligó a éste a actuar sobre el medio para llevar a cabo su autorrealización» (p. 11), que es el medio sociocultural al que hicimos referencia anteriormente.

Ahora bien, se torna necesario profundizar sobre la indeterminación: «El hombre no nace hecho, sino que debe hacerse. Aunque tiene una esencia que lo caracteriza como hombre (y lo diferencia de los otros seres), es una esencia que se actualiza y se perfecciona a lo largo de la existencia» (Noro, 2021, p. 7).

Siguiendo este planteo, la educación está ordenada a la manifestación de la perfección del ser humano, a la actualización de sus virtualidades naturales. El ser humano sustancialmente está completo, pero al mismo tiempo, en cuanto a sus accidentes, está en un estado de incompletud, de inacabamiento, podríamos decir de «indigencia» o «precariedad» o, también, tal como lo señala Luengo Navas (2004): el «más desvalido y menos determinado». Esta «plasticidad

e inmadurez biopsíquica», como la denominaron Lorenzo García, Marta Ruíz y Miriam García (2009), lejos de constituirse en un aspecto negativo del ser humano, marca su grandeza por su capacidad de adaptación y aprendizaje. Y es la educación la responsable de lograr el estado de acabamiento.

El hombre es, en esencia, completamente hombre, pero no llegó a ser todo lo que puede y debe llegar a ser. Es justamente la educación la encargada de lograr el estado de perfeccionamiento del que es susceptible el ser humano. En términos aristotélico-tomistas, se trata de un movimiento o pasaje de las potencialidades humanas al acto. Ella actualiza todas las capacidades que el hombre posee en potencia. Y es posible por la educabilidad del hombre. La educabilidad es la potencia y la educación se constituye en el acto, en la perfección lograda.

Silvina Guirtz, Silvia Grinberg y Victoria Abregú (2007) cuestionan el uso de las nociones metafísicas de potencia y acto para comprender el fenómeno educativo porque consideran que desembocan en una idea de educación como *ex ducere*, consistente en convertir en acto lo que en el hombre hay de potencia. Y, para estas autoras, la potencialidad presupone un cierto determinismo, en tanto que la educación consiste en «extraer» o actualizar, en una dirección prefijada, la potencia que «trae» el educando, restringiendo así otras posibilidades educativas:

El uso del concepto potencialidad ha llevado, en algunos casos, a generar situaciones discriminatorias que valoran una única direccionalidad en el ser humano y que niegan la diversidad. Sobre la base del concepto potencialidad, se escuchan, en el hablar cotidiano, frases como «el chico se desvió» o «el chico se corrió del camino recto». (p. 26)

Frente a este planteo, sostenemos que la educación es esa interacción entre *ex ducere* y *educare*, crecimiento y acrecentamiento, desarrollo y aprendizaje. La potencia es esa posibilidad de recibir una actualización. Pero, en tanto posibilidad, puede no suceder, o puede darse de una manera diferente entre diversos individuos humanos, ya sea por el momento en el que se desarrolla, por el esfuerzo que exigió, por el tiempo que demandó, por el grado de perfección alcanzado, entre otras. Adherimos a las autoras en la idea de que el hombre no está determinado, pero sí condicionado. Pero al mismo tiempo agregamos que no es posible la educación, en tanto movimiento, si no hay una potencia que posibilite la actualización. Ahora bien, el problema radica en el momento en el que se reducen las posibilidades educativas del ser humano solamente a las potencialidades individuales. Al decir de Ethel Manganiello (1994), «Es pues evidente que el destino del hombre no depende solamente [...] de su bagaje hereditario; depende asimismo en gran medida de las objetividades culturales del mundo en que vive» (p. 64).

Esto significa que la educabilidad se actualiza mediante acciones educativas (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011), que son las que realiza el educador y/o el educando, en tanto este es causa eficiente principal. La educabilidad, entonces, se trata de una categoría fundamental del ser humano que posibilita la educación y que solamente se predica de él. Es una categoría permanente por el hecho de que la educación es una posibilidad durante toda la vida. Además, podemos caracterizar a la educabilidad como individual en tanto que será diversa según las características de cada educando, es decir, sensible y demandante de la influencia del medio pero sin anular la libertad intencional de cada ser humano en su indeterminación.

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES IRREGULARES INTERPELAN A LA EDUCABILIDAD

Expansión del sistema educativo

Desde la modernidad, y acrecentándose cada vez más, la escuela se fue constituyendo en uno de los principales dispositivos educativos. «Especialmente desde finales del siglo XIX y hasta los años sesenta del siglo XX, el Estado fue un “Estado educador”» (Narodowski, 1999, p. 23). Los Estados modernos se valieron —y aún hoy se valen— de la escuela para garantizar una educación para todos sus habitantes. En términos de Pablo Pineau (2013): «La modernidad occidental avanzaba y, a su paso, iba dejando escuelas» (p. 27).

Paulatinamente, la escuela amplió la cobertura de la población que atendía, fue incorporando niños, niñas y adolescentes que décadas atrás no tenían acceso a la educación formal. De este modo, sectores sociales que no ingresaban al sistema educativo hoy forman parte, lo cual nos acerca a la anhelada universalidad de la educación: «Al universalizar la educación obligatoria se supera la discriminación entre quienes acceden a la escuela y quienes no lo hacen» (Gvirtz y Palamidessi, 2008, p. 40). Además, se extendieron los años durante los que los estudiantes permanecen en la escuela, ingresan a edades más tempranas y se ampliaron los de obligatoriedad.

Argentina no es ajena a la situación planteada en los párrafos anteriores. Con sus particularidades, comparte la situación de la educación de occidente y, sobre todo, de los países de la región. La Ley de Educación Común N° 1420 —sancionada en el año 1884 durante la presidencia de Juan A. Roca— da inicio al sistema educativo y se establece la gratuidad, gradualidad y obligatoriedad de la educación primaria. En los años noventa, inició una reforma educativa, impulsada

por la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993. Con tal reforma se amplió la obligatoriedad de 7 a 10 años, incluyendo el último del nivel inicial. En diciembre del año 2006, con la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), se tornan obligatorios los dos últimos años de la educación inicial, todo el nivel primario y el nivel secundario. Así, el actual siglo XXI buscó dar particular respuesta a la democratización de la educación secundaria, atendiendo al ingreso, la permanencia y el egreso de los adolescentes y jóvenes de este nivel de escolaridad (Steinberg et al., 2019). Sin embargo, este derecho a la educación, garantizado por la normativa, no se ve traducido en prácticas pedagógicas que lo hagan efectivo (Feijoó et al., 2014; Terigi, 2014).

FRACASO ESCOLAR Y EXCLUSIÓN

Junto con la escolarización masiva, aparece el fenómeno del fracaso escolar. Este es un fenómeno fundamentalmente producido por la aparición de la escuela. Como lo señala Flavia Terigi (2009): Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, adolescentes y jóvenes:

- Que no ingresan a la escuela.
- Que ingresando, no permanecen.
- Que permaneciendo, no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela.
- Que aprendiendo en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela acceden a contenidos de baja relevancia, por lo que ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores. (p. 25)

Comúnmente se denomina fracaso escolar al segundo y tercer caso presentado por Terigi: aquellos que ingresaron al sistema educativo y

lo abandonaron, como así también el caso de quienes permanecen en el sistema educativo pero no aprenden en los ritmos y/o formas estipuladas por la organización escolar, manifestándose entonces repitencia, sobriedad, ausentismo y dificultades de aprendizaje.

Por nuestra parte, adherimos a los conceptos de Claudia Romero (2004), quien recupera contribuciones de Cecilia Braslavsky, para plantear que el fracaso escolar se manifiesta de tres maneras:

- 1.- Aquellos que nunca ingresaron al sistema educativo y que, por lo tanto, son analfabetos. Con las políticas públicas de inclusión educativa, cada vez son menos los que están en esta situación.
- 2.- Quienes, habiendo ingresado al sistema educativo, abandonan antes de haberlo concluido.
- 3.- Los que pasan de grado, año o ciclo, pero no se apropian de los saberes relevantes: «consiste en la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad, lo que implica para algunos sectores la permanencia en el sistema escolar sin garantía de aprendizajes» (p. 28).

A estas manifestaciones de fracaso escolar, por motivos que presentaremos más adelante, Romero las identifica como marginación educativa. A su vez, a cada manifestación de marginalidad educativa, según el orden en que las hemos presentado, las denomina: marginación por exclusión total, marginación por exclusión temprana y marginación por inclusión. Asimismo, aclara que la marginación educativa se da tanto en las escuelas privadas como en las públicas. La diferencia estriba en que aquellos que pertenecen a la escuela pública no tienen otra posibilidad después de haber sufrido la exclusión.

Si combinamos lo expresado por Terigi (2009) y por Romero (2004), los que no ingresaron a la escuela sufren la exclusión total del sistema

educativo. Aquellos que ingresaron a la educación escolar y no permanecieron, pertenecen al grupo de marginados por exclusión temprana. Finalmente, los que permanecen y hasta egresan de la educación formal, pero con una apropiación de contenidos de baja relevancia, conformarían el grupo de marginados por inclusión. Un detalle particular es que el orden de presentación de estas manifestaciones de marginalidad educativa o fracaso escolar es proporcional al aumento de casos: «pese al incremento de la pobreza, se ha producido en la última década un aumento de la matrícula en todos los niveles del sistema educativo». Se acrecentó la «marginalidad por inclusión» debido a circuitos diferenciados de educación. El incremento de la matrícula antes mencionada «supuso la inclusión de nuevos sectores que tradicionalmente no accedían al sistema educativo —o a esos niveles del sistema educativo—» (DINIECE-UNICEF, 2004, p. 9) a los que la escuela no pudo dar una respuesta favorable. En términos de Mariano Narodowski (1996), «el origen social, y por consecuencia el futuro ocupacional, determinan la presencia de los actores en uno u otro circuito». Y más adelante agrega: «cada circuito educativo diferenciado se distingue del resto de los otros circuitos por el nivel de la calidad de la educación» (p. 44).

El sistema educativo argentino se caracterizó por una masificación de estudiantes cuyas características eran diferentes a las de las generaciones anteriores y, además, diversas entre sí. La transferencia de las escuelas a las provincias, con su desigual situación económica para sostenerlas, y el crecimiento de la pobreza, han dado lugar a diferentes condiciones de enseñanza según la población a la que atienden. En coincidencia con lo expresado por Narodowski (1996), se trata de «distintos públicos que concurren a escuelas cada vez más diferenciadas, lo que genera, a su vez, modos fragmentados

de escolarización» (Karolinski y Rodríguez Moyano, 2017, p. 38). Esta misma idea sostiene Terigi (2014) cuando afirma que «son conocidas las situaciones de exclusión de una parte de la población del sistema educativo, así como la desigualdad de la educación a la que tienen acceso grupos distintos de la población» (p. 221).

Lo expresado nos lleva a replantearnos el concepto de fracaso escolar. ¿Cómo se explica la diferencia en la experiencia educativa que tienen los estudiantes en la escuela? ¿Está determinada por su posición social? ¿O está determinada por la naturaleza del sujeto?

En primer lugar, es necesario salir de una visión biologicista del sujeto de la educación que considera el fracaso escolar como un problema individual. En otras palabras, aquella que sostiene que el problema del fracaso tiene su origen en cierta incapacidad del educando. Esta posición se vio reforzada por ciertas prácticas psicoeducativas que patologizaban a los estudiantes, brindándoles tratamiento individual. Esto no significa negar la existencia de diferencias individuales frente al aprendizaje que promueve la escuela, pero es necesario reconocer que la propuesta surge de la escuela y puede que no se adapte a las características particulares del educando. La crítica radica en que se trata de un determinismo biológico con relación a la educación, que se puede expresar con la frase «Lo que la naturaleza no da, Salamanca no lo presta».

En este sentido: El término de “fracaso escolar” es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, por-

que ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro [...] En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela. (Marchesi, 2003, p. 7)

También es necesario evitar la postura contraria como lo es la del determinismo ambientalista, en la que el contexto social de origen es la causa eficiente del fracaso escolar. En esta posición, es la familia del alumno y su ambiente quienes trazan un límite para escolarizarse. Una frase de uso cotidiano para esta postura es «de tal palo, tal astilla». Esta perspectiva fue el resultado de una gran cantidad de estudios e investigaciones que surgieron en la década de los 80 y que dieron un giro al tratamiento de la problemática del fracaso escolar, mostrando «la estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social» (Terigi, 2009, p. 7).

Más recientemente, frente al innatismo biológico y al determinismo social antes mencionados, surgen posturas —a las cuales adherimos— que sostienen que el fracaso escolar es un fenómeno que está estrechamente relacionado con el ámbito en el que se produce: la escuela y el sistema educativo. Es por ello que Romero (2004) propuso la expresión marginación educativa, porque considera que es la escuela el instrumento mediante el cual se genera la exclusión al conocimiento. En una sociedad caracterizada por el hecho de que el conocimiento es el factor de producción económica de un país, no poder acceder al conocimiento mismo es una manera de estar «al margen» del sistema social, un modo de privación del capital cultural, son «formas más sutiles de exclusión» (Terigi, 2014, p. 222) educativa. En contraposición, fue ganando

terreno en las políticas públicas y en los ámbitos académicos la noción de «inclusión educativa» para contrarrestar —desde lo discursivo y desde los hechos— la exclusión educativa:

La idea de educación inclusiva atraviesa el debate sobre las políticas educativas en América Latina. En la medida que los marcos normativos de cada uno de los países van destacando que la educación es un derecho fundamental y un bien público, y que es responsabilidad de cada uno de los Estados consolidarse como garante de ese derecho, la noción de inclusión se convierte en uno de los horizontes de la agenda regional. (López, 2016, p. 43)

Tal como lo señala Néstor López, la noción de inclusión educativa se vio reforzada con los cambios que se operaron en la comprensión de la educación como un derecho. Para garantizar el derecho a la educación no basta con facilitar el acceso al sistema educativo, sino que es necesario generar, en las escuelas, las condiciones institucionales y pedagógicas que efectivamente posibiliten la apropiación de los saberes relevantes.

Pese a las críticas al concepto «fracaso escolar» que hemos esgrimido, por su reiterado uso en diferentes investigaciones y reflexiones académicas, consideramos que no hay inconveniente en seguir empleándolo. Sin embargo, su uso será interpretado desde la posición que hemos adoptado en este escrito y que hemos expresado en los párrafos precedentes.

Trayectorias escolares

Con este término nos referimos al recorrido que los estudiantes llevan a cabo, en años, grados, ciclos y/o niveles, en su biografía escolar. Es una trayectoria escolar irregular cuando los estudiantes no se ajustan a los tiempos y formas que la

organización pedagógica escolar ha delineado, de tal modo que a cada edad corresponda un determinado grado o año. Estas interrupciones de la regularidad en las trayectorias escolares se manifiestan en repeticiones, sobreedad y deserción. Por el contrario, se consideran trayectorias escolares regulares cuando el recorrido que realizan los estudiantes se ajusta a los tiempos pautados por el sistema educativo.

Terigi (2009) establece otra clasificación entre trayectoria escolar teórica, trayectorias escolares reales y trayectorias escolares no encauzadas. La primera se refiere a la periodización estándar, establecida por el sistema educativo, que se espera que realicen los estudiantes. Este itinerario se caracteriza por tres rasgos: la gradualidad del currículum, la organización del sistema educativo por niveles y que cada uno de los grados de instrucción tenga una duración de un año. Teniendo en cuenta las trayectorias reales de los estudiantes:

Podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas, pero reconocemos también trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. (Terigi, 2008, p. 14)

Hay autores que prefieren reemplazar el concepto de fracaso escolar por el de trayectoria escolar. Incluso hay informes que optaron por el término trayectoria escolar, como es el caso del documento *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*. Un estudio en escuelas de nuestro país elaborado por la DINECE - UNICEF (2004). El motivo de ello radica en reconocer y aceptar que los estudiantes pueden realizar recorridos escolares diversos, y no por ello considerarlos un fracaso escolar. En este sentido, se trata de que la trayectoria

escolar teórica no solape o invalide las trayectorias escolares reales que, si bien no se ajustan plenamente al itinerario establecido por el sistema, pueden implicar aprendizajes relevantes efectivamente realizados. Por lo tanto, se trataría de una situación en la que no coinciden la trayectoria escolar teórica con la real, pero no es una trayectoria no encauzada. Esto implicaría un reconocimiento, por parte del sistema, de otros recorridos escolares que pueden realizar los estudiantes, o de aprendizajes que no se efectuaron en los ámbitos de educación formal.

Terigi (2009) está planteando que las políticas públicas deben garantizar trayectorias continuas y completas, como expresión de inclusión educativa, generando las condiciones escolares para este fin. Pero la meta de las trayectorias continuas y completas no debe arrasar con la singularidad de los sujetos impulsando la estandarización de los recorridos escolares de los estudiantes.

Por otra parte, las trayectorias escolares teóricas corren el riesgo de limitar la propuesta de intervenciones pedagógicas que habiliten posibilidades de aprendizajes para los estudiantes. Esto se debería a que los aportes didácticos que se producen se suelen ajustar a los ritmos previstos por las trayectorias teóricas.

De cualquier manera, y a los fines que persigue nuestro trabajo, podemos emplear los términos fracaso escolar y trayectorias escolares sabiendo que en una trayectoria escolar puede o no tener lugar un fracaso escolar. Cuando este acontece, estamos frente a una trayectoria escolar irregular o discontinua. Una trayectoria escolar regular no garantiza que no haya fracaso escolar, puesto que puede acontecer que los estudiantes no se estén apropiando de los saberes relevantes y, sin embargo, continúen en el sistema educativo. Es por ello que consideramos que no es necesario reemplazar un concepto por el otro,

siempre y cuando se reconozcan las diferencias que aquí hemos planteado: la concepción que sostenemos sobre el fracaso escolar que hemos explicitado, y cómo el surgimiento de la noción de trayectorias escolares ha sido el resultado de cambios que se operaron en el sistema educativo, en las políticas educativas y en la reflexión pedagógica.

DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCABILIDAD

Las trayectorias escolares irregulares o discontinuas y las manifestaciones del fracaso escolar (repetición, deserción, sobreedad y ciertas dificultades para lograr aprendizajes relevantes) ponen en cuestión el concepto de educabilidad. Si la educabilidad hace posible la educación, ¿por qué algunos estudiantes no aprenden en el sistema escolar?

En Argentina existen, actualmente, diferentes perspectivas sobre la educabilidad. Ana García Toscano (2006) clasifica en tres grupos las concepciones que circulan en el debate y que están presentes en las instituciones escolares. En este trabajo denominaremos a estas tres posturas de la siguiente manera: a) clásica o remedial; b) sociológica y c) psicoeducativa.

La denominación de clásica obedece al hecho de que se trata de la perspectiva que tiene mayor tiempo de presencia en el pensamiento pedagógico. Está asociada «a las condiciones biológicas de maduración y desarrollo individual, definiendo los límites de categorías de normalidad y anormalidad» (Toscano, 2006, p. 154). También la llamamos remedial porque el efecto que tiene en la práctica de las instituciones educativas es ofrecer una terapia o derivación a especialistas (psicólogo, neurólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, etc.) para el tratamiento

de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. En el caso de la sociológica, su nominación se debe a que las investigaciones y mayores contribuciones teóricas se centran en el estudio de las condiciones sociales (alimentación, vivienda, salud, etc.) requeridas para que haya educabilidad. Por último, la perspectiva psicoeducativa proviene de la psicología del desarrollo y de la psicología educacional, y enfatiza la necesidad de desplazar el foco en el alumno para resituarlo en las condiciones de organización escolar y propuestas de enseñanza.

Cada una de las concepciones mencionadas da lugar a un modo particular de entender el éxito o el fracaso de las trayectorias escolares de los estudiantes. Asimismo, cada perspectiva ofrece diferentes alternativas de solución para que sean revertidas, por parte de las instituciones educativas, las trayectorias escolares irregulares. Por otro lado, las escuelas no son autónomas, sino que forman parte de un sistema que las regula y que define políticas que las condicionan, lo cual les habilita posibilidades y restringe otras. De allí que las políticas educativas —ya sea en lo discursivo y/o en las acciones que impulsan y sostienen— estén atravesadas, de manera más o menos coherente, por alguna de las posturas mencionadas sobre la educabilidad.

Cuando se organizan las actividades pedagógicas en las escuelas o en un sistema educativo (mediante las políticas educativas), lo hacen a partir de presupuestos que fundamentan sus decisiones y que provienen de diferentes disciplinas. A su vez, las investigaciones sobre educación en Argentina, focalizadas en las problemáticas que estamos tratando, toman como marco referencial algunas de las perspectivas sobre educabilidad mencionadas anteriormente. Estas investigaciones a veces hacen uso de la categoría en cuestión, y otras veces la omiten.

Sin embargo, en todos los casos, de manera explícita o implícita, hay un posicionamiento sobre la educabilidad como línea teórica que afecta el modo de abordar al objeto de investigación. En estas últimas décadas, prevalecieron las perspectivas que hemos clasificado como sociológicas y psicoeducativas, aunque no expresan los supuestos filosóficos sobre los que descansan.

La postura clásica o remedial considera que la educabilidad es una capacidad heredada, innata, que determina el aprendizaje de los sujetos. Es una capacidad que todos los seres humanos traemos desde nuestro nacimiento. «Desde esta perspectiva, la educación implica el proceso educativo de convertir en acto lo que existe sólo en potencia» (Guirtz, Grinberg y Abregú, 2007, p. 24). En esta posición teórica podemos ubicar a autores clásicos de Argentina como Ricardo Nassif (1958) y Ethel Manganiello (1994). Pero, en la actualidad, pervive esta concepción dentro de la Filosofía de la educación, como es el caso de la obra de González de Zuttión (2006); y en Pedagogía, en el libro de los autores García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco (2009), y en los escritos de Luengo Navas (2004) y Acosta Sanabria (2017).

Actualmente, hay cierto consenso en considerar que, en la educabilidad, más que la naturaleza, influye el medio en el que se desarrolla el sujeto. Es decir, se trata más de una capacidad que se adquiere que algo determinado por la naturaleza. La discusión se agudiza entonces cuando se debe determinar qué o quién tiene la responsabilidad de generar educabilidad, lo cual da origen a dos perspectivas diferentes que, en este trabajo, denominamos sociológica y psicoeducativa.

La postura sociológica recibe ese nombre porque sostiene, como lo anticipamos, que la educabilidad «hace referencia a aquellas condicio-

nes sociales necesarias para que alguien asista a la escuela con éxito» (López, 2006). Estas se refieren tanto a las características alimenticias y sanitarias de su hogar como a la manera en que la persona ha sido estimulada emocionalmente (Tedesco, 2000). Entienden a la educabilidad como un concepto relacional entre dos esferas, lo que la escuela espera que el alumno lleve (en tanto aprendizajes y capacidades previas) y lo que efectivamente el alumno porta (López, 2004). Dicho de otra manera, la educabilidad es un concepto relacional entre el alumno ideal y el alumno real. Entiéndase por alumno ideal no «al alumno que se quisiera tener, aquel deseado, sino al alumno genérico, expresado en una abstracción, para el cual la institución se prepara, para el cual diseña su dinámica» (López, 2016, p. 45). En la medida en la que haya una coincidencia entre ambas esferas (la del alumno ideal y la del alumno real), o al menos una proximidad, mayor será la educabilidad del sujeto. Y es la familia quien debe proporcionar «eso» que la escuela espera del alumno.

La tercera línea teórica deriva principalmente de la psicología educacional y concibe a la educabilidad como «una propiedad de las situaciones educativas que componen los sujetos» (Narodowski et al., 2004, p. 21). Se desplaza la responsabilidad de la familia a la escuela. Es esta última la encargada de desarrollar la educabilidad mediante los cambios en la organización escolar y las estrategias didácticas, adecuándose a las características de los aprendices. Critica a la postura sociológica porque se detiene en establecer las condiciones sociales que harían posible que un sujeto de aprendizaje sea educado con independencia de las condiciones escolares en que tiene lugar la educación (Terigi, 2009). Por otra parte, los trabajos que adscriben al posicionamiento psicoeducativo consideran que las posturas alternativas a este (tanto la

clásica como la sociológica) tienen en común que sostienen que la causa del fracaso escolar está en el alumno: ya sea por su déficit natural, para la perspectiva clásica o remedial; o por el déficit de su familia que no puede proveer las condiciones sociales necesarias para lograr el aprendizaje, para la perspectiva sociológica. Es por ello que Julia Lucas (2010) unifica las dos posturas (clásica y sociológica) que nosotros hemos diferenciado y afirma que, mientras parecen explicar el fracaso escolar en términos de responsabilidad del alumno o su familia, la perspectiva psicoeducativa enuncia que tal fracaso debe ser ponderado en la relación que se establece entre el sujeto y la lógica escolar (2010). En otras palabras, es la organización y dinámica del dispositivo escolar la que habilita o imposibilita el aprendizaje de sus estudiantes.

CONCLUSIÓN PROVISORIA

La categoría educabilidad hunde sus raíces en la tradición pedagógica para fundamentar, junto con la educatividad, la posibilidad de la educación. Se trata de una categoría antropológica y pedagógica fundamental del ser humano, que solamente se predica de él y que posibilita la educación. Es una categoría permanente, aunque puede ocurrir que no se actualice, en términos aristotélicos. Pese a que es común a todo ser humano, es individual porque es diversa según las características de cada educando, además de sensible y demandante de la influencia del medio. La expansión que sufrió el sistema educativo en estos últimos años permitió que grupos sociales que antes no ingresaban hoy estén incluidos en la educación formal. Sin embargo, la escuela no siempre pudo garantizar este derecho a la educación mediante la permanencia y el egreso de los nuevos estudiantes. Esto se manifiesta en las trayectorias escolares irregulares y en las diferentes expresiones de fracaso escolar.

Una trayectoria escolar puede ser regular o irregular, según se ajuste o no a la cronología de las trayectorias estipuladas por el sistema educativo para que cursen los estudiantes según su edad. Siempre que haya una trayectoria irregular, estamos en presencia de un fracaso escolar o de marginalidad educativa. Ahora bien, una trayectoria escolar regular tampoco garantiza que no haya fracaso escolar, puesto que puede suceder que los estudiantes no se estén apropiando de los saberes relevantes y, sin embargo, continúen en el sistema educativo.

De cualquier manera, las trayectorias escolares irregulares o las diferentes expresiones de marginalidad educativa (exclusión total, exclusión temprana y exclusión por inclusión) problematizan la categoría de educabilidad, puesto que si los estudiantes no aprenden se podría llegar a sostener que carecen de educabilidad o que esta capacidad es reducida en ellos.

En Argentina, en las últimas décadas, investigaciones y producciones académicas recuperaron la categoría de educabilidad para dar cuenta de los fenómenos mencionados. Es así que surgieron tres concepciones sobre educabilidad: perspectiva clásica, postura sociológica y una línea psicoeducativa. Las dos primeras se centran en la noción de déficit que porta el alumno o su familia. La tercera perspectiva corre el foco de análisis del sujeto del aprendizaje para centrarlo en la escuela en tanto dispositivo pedagógico cuya organización y dinámica se adecúa o no a las características del educando. Si se adapta a las características de los estudiantes, la escuela será potencialmente educativa. De lo contrario, simplemente permitirá el ingreso de los alumnos sabiendo de antemano que algunos quedarán (exclusión temprana) y otros pasarán sin aprender (exclusión por inclusión).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Sanabria, R. (2017). La educación del ser humano: Un reto permanente. Universidad Metropolitana. Caracas.
- Amilburu, María., González Martín, M. R., y Bernal, A. (2018). Antropología de la educación: La especie educable. Síntesis. Madrid.
- DiNIECE - UNICEF. (2004). Las dificultades de las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Feijoó, M. del C., Poggi, M., Cecchini, S., y International Institute for Educational Planning. (2014). Educación y políticas sociales: Sinergias para la inclusión. IIPE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires; Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., y García Blanco, M. (2009). Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual. Narcea/UNED. Madrid.
- García Toscano, A. (2006, junio). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 16, 153-185.
- González de Zuttión, M. (2006). La filosofía de la educación (1. ed). Anábasis. Córdoba.
- Guirtz, S., Grinberg, S., y Abregú, V. (2007). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2008). El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Aique. Buenos Aires.
- Herbart, J. F. (1935). Bosquejo para un curso de pedagogía (L. Luzuriaga, Trad.). La Lectura. Madrid.
- Karolinski, M., y Rodríguez Moyano, I. (2017). Aportes sociológicos al debate sobre las “políticas de inclusión” en la escuela secundaria. En R. Cervini Iturre y M. Blanco, El fracaso escolar: Diferentes perspectivas disciplinarias (pp. 35-53). Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- López, N. (2004). Educación y equidad: Algunos aportes desde la noción de educabilidad. IIPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141736>
- López, N. (2006). Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. IIPE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires; Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. Revista Española de Educación Comparada, 27, Art. 27. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>
- Lucas, J. (2010). Escuela y movimientos sociales. Experiencias políticas en territorios escolares. Cuadernos de Educación, 8, Art. 8.
- Marchesi, Á. (2003). El Fracaso escolar en España. Fundación Alternativas. Madrid.
- Narodowski, M. (1996). La escuela argentina de fin de siglo: Entre la informática y la merienda forzada. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Narodowski, M., Tenti, E., Baquero, R., y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis: Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. Novedades educativas, 168, 18-31.

- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Noro, J. E. (2021). *Enfoques y fundamentos antropológicos. Categorías antropológicas y educación integral*. Seminario “Enfoques y fundamentos filosóficos, antropológicos y sociológicos de la educación”. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Pineau, P. (2013). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (1a, pp. 27-52). Paidós. Buenos Aires.
- Runge Peña, A. K., y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: *Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana*. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Steinberg, C., Tiramonti, G., y Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. UNICEF - FLACSO. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). Detrás, está la gente. Seminario Virtual de Formación. OEA, Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Argentina.
- <https://dokumen.tips/documents/flavia-terigi-detras-esta-la-gente.html>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. <https://doi.org/10.35362/rie500659>

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Iván Bussone es profesor en Psicología y Ciencias de la Educación (I.E.S. “Inspector Albino S. Barros”). Lic. en Ciencias de la Educación (UNCa). Lic. en Educación Religiosa (Universidad FASTA). Esp. Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (INFD). Graduado en el Programa School of Education & Information Studies (UCLA, Los Ángeles, EEUU). Magíster en Educación con Especialización en Formación de Profesorado (Universidad de Jaén, España). Doctorando en Doctorado en Educación (UCC). Se desempeñó/a como docente y en actividades de gestión en el nivel secundario y superior, tanto del sector público como privado.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

BUSSONE, Iván (2022) “La noción de educabilidad en el debate pedagógico contemporáneo argentino”, en *Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia*. N° 4. Año 4. Pp. 93-108. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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

FORMACIÓN DOCENTE EN PEDAGOGÍA DE LA PREVENCIÓN. UN ABORDAJE DE SITUACIONES CONFLICTIVAS EN LOS MEDIOS ESCOLARES Y COMUNITARIOS EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES, ARGENTINA.

Patricia Estela Ojeda

Afiliación institucional: Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Campos de investigación abordados: Educación e Historia

Correo electrónico personal: canrri@yahoo.com

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2022

Aceptación final: 23 de agosto de 2022

RESUMEN

En medio de una situación de extrema incertidumbre, cuando la pandemia nos atravesaba, la necesidad de continuar formando docentes en servicio, a partir una perspectiva emancipadora y social, con base en las necesidades territoriales de este Norte Grande Argentino, hizo posible el desarrollo de esta propuesta de formación.

Esta presentación tiene como objetivo exponer el trabajo que se realizó en los años 2020 y 2021 durante el desarrollo de la Diplomatura Superior en Pedagogía de la Prevención del Riesgo Socio-Educativo. Tuvo su origen en un requerimiento de formación a directivos y docentes del nivel primario y secundario y a los maestros comunitarios/maestros populares que intervienen como parte del sistema educativo en el contexto social, comunitario y familiar.

TEACHER TRAINING IN PREVENTION PEDAGOGY: AN APPROACH TO PROBLEMATIC SITUATIONS IN EDUCATIONAL AND COMMUNITY ENVIRONMENTS IN THE PROVINCE OF CORRIENTES, ARGENTINA

ABSTRACT

In the midst of a situation of extreme uncertainty when we were facing the pandemic, the need to continue training in-service teachers from an emancipating and social perspective based on the territorial needs of the Large North of Argentina made the development of this proposal for in-service teacher training possible.

The purpose of this paper is to present the work carried out in 2020 and 2021, during the implementation of the higher education program: Diploma in Pedagogy of Socio-Educational Risk

Prevention. The work originated in the requirement to train principals and teachers at primary and secondary level and community teachers / popular teachers who intervene as part of the education system in the social, community and family context.

Keywords: Higher education - Pandemic - Professional training - Socially disadvantaged children.

PEDAGOGIA PREVENTIVA. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO PARA LIDAR COM SITUAÇÕES DE CONFLITO RESULTANTES DE DEPENDÊNCIAS E ABUSOS EM AMBIENTES ESCOLARES E COMUNITÁRIOS NA PROVÍNCIA DE CORRIENTES, ARGENTINA.

SUMÁRIO

No meio de uma situação extraordinária de extrema incerteza, quando a pandemia nos assolava, a necessidade de continuar a formar professores em serviço numa perspectiva emancipatória e social, com base nas necessidades territoriais do Norte Grande Argentino, tornou possível desenvolver esta proposta de formação de professores em serviço.

O objetivo desta apresentação é apresentar o trabalho realizado nos anos 2020 e 2021, durante a implementação da Pós-Graduação: Diploma Superior em Pedagogia da Prevenção de Riscos Socioeducativos. Teve origem num requisito de formação para gestores e professores de nível primário e secundário e professores comunitários/populares que intervêm como parte do sistema educativo no contexto social, comunitário e familiar.

Palavras-chave: Risco sócio-educativo, contenção, prevenção.

INTRODUCCIÓN

Esta presentación relata la experiencia del desarrollo curricular de la Diplomatura Superior en Pedagogía de la Prevención del Riesgo Socio-Educativo que se origina en respuesta a, y en tensión con la emergencia de nuevos actores y nuevos escenarios sociales y culturales no exentos de conflicto en su encuentro con el dispositivo escolar en un contexto de incertidumbre debido a la situación de DISPO decretada por el Gobierno Nacional.

En este sentido, podemos decir que, durante las últimas tres décadas, las condiciones macroeconómicas y las distintas decisiones de la política pública han generado una im-

portante desarticulación del tejido social, lo cual se traduce en diversas problemáticas que atraviesan al conjunto de la sociedad.

Cuestiones tales como el consumo problemático y el maltrato en todas sus formas son fenómenos de naturaleza distinta, aunque guardan una estrecha relación. Ya no constituyen problemas de un "sector", ya que la desafiliación permea todos los ámbitos. Robert Castell (1997) sostiene que ante estos escenarios es preferible considerar la desafiliación a la exclusión, dado que esta última marca una situación estática, inamovible. Al considerar la desafiliación, en cambio, "no es confirmar una ruptura, sino retrasar un recorrido"¹.

1. Castell, R. (1997) La metamorfosis de la cuestión social. Ediciones Paidós Ibérica.



Al reconocer que el problema de la violencia es por demás complejo, y que en los ámbitos de la investigación educativa y de la gestión escolar se han generado intensas polémicas no exentas de fuertes cargas ideológicas y políticas, se destacan los aportes suministrados desde el sector de la salud, cuyas investigaciones se han centrado en temas como el consumo de drogas, la violencia intrafamiliar, y el maltrato de menores.

Precisamente, la indagación sobre la prevalencia de la experimentación con drogas en las poblaciones de adolescentes, así como la determinación de los factores de riesgo, revelan que el fenómeno se ha extendido en forma sorprendente y que tiende a afectar a sectores de la población adolescente que hasta los primeros años de la década de los noventa se mantenía ajena a la adicción.

DESARROLLO

A partir de estos sentidos es que resulta imperativo modelar los marcos interpretativos de aquellos profesionales docentes que operan ante escenarios, problemáticas y espacios vulnerados, desafiados, colaborando en la construcción y fortalecimiento de percepciones contextualizadas de la realidad.

Sostenemos que un ambiente escolar estimulante, cálido y seguro, es la base para impulsar la mejora académica, pero también para prevenir la violencia y para combatir las adicciones.

Podemos decir que la violencia en la escuela puede ser entendida como el producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o en una amenaza. Desde este punto de vista, las conductas agresivas dentro de la escuela no se reducen a acontecimientos de violencia física, sino que se trata de abusos

de poder por parte de personas más fuertes en contra de otra o de otras más débiles. Estos abusos pueden ser verbales, o también pueden surgir de la exclusión o de la marginación de algún individuo, o de un grupo, de las actividades normales de una colectividad escolar.

La responsabilidad de los docentes debe trascender la atención de los conflictos desde el momento en el que emergen. Esto supone un trabajo de reflexión permanente que permita observar lo que ocurre como lo que se encuentra en estado latente, sin naturalizar conductas, prácticas, rituales y hábitos de la escuela o de la comunidad. Estas capacidades requieren de una formación y de un conocimiento específicos.

El abordaje de situaciones conflictivas obliga a quienes están en las escuelas y en la comunidad a ligar todos los contextos de los niños, niñas y adolescentes (NNA), así como también las dimensiones de lo institucional/comunitario. La reformulación del rol del docente, su posicionamiento ético político y la gestión de proyectos educativos escolares y no escolares en diversos contextos, en suma, deben tender a la profundización de las estrategias y abordajes que permitan lograr la gestión de proyectos educativos empíricamente.

Podemos vincular los propósitos de esta Postulación con el objetivo 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO, relacionado con la calidad educativa que sostiene especialmente la necesidad, de aquí a 2030, de aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, asegurando que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación y los estilos



de vida, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Conceptualmente, la violencia es una construcción social que se manifiesta de múltiples formas. Estas manifestaciones varían según el momento histórico, el contexto y las particularidades del grupo social en donde surgen. Sin embargo, se puede decir que la violencia, independientemente de las manifestaciones que asuma, implica el abuso de poder de personas, estados o instituciones, a través de acciones u omisiones que producen lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones a un tercero.

Como se ve, esta definición comprende expresiones que van más allá de las consecuencias físicas y, por lo tanto, debe reconocerse la complejidad de este fenómeno en la construcción de políticas públicas y estrategias intersectoriales que involucren a todos los actores de la sociedad desde las instancias más elementales de socialización. Esto debido a que el desarrollo de relaciones sociales desde una cotidianeidad explícita e implícitamente violenta genera círculos exponenciales de violencia y desensibilización con respecto a sus consecuencias.

En este sentido, es una preocupación de la jurisdicción y de los Institutos Superiores de Formación Docente el diseño de ofertas de formación para los educadores que brinden herramientas para la deconstrucción de su rol en términos de compromiso con su contexto social y educativo. Se hace indispensable que las instituciones edu-

cativas sean capaces de afrontar los nuevos desafíos de la hora actual y que reflexionen sobre las cuestiones del consumo problemático y de la violencia en los medios escolares y comunitarios y sus consecuencias sobre dichos escenarios y sobre la necesidad de contar con modelos de gestión para enfrentar estas problemáticas, no solo desde el discurso descriptivo sino desde un lugar que aporte saberes y herramientas para prevenir e intervenir adecuadamente. La Diplomatura Superior en Prevención del Riesgo Socio-Educativo surge como respuesta a los requerimientos de profesionalización de los docentes en estas problemáticas, en las que se encuentran inmersos frecuentemente y que los interpelan como sociedad, demandando de los institutos formadores aportes relevantes para poder intervenir apropiadamente. Se apuntó a que los participantes incorporen conceptos y herramientas específicas para identificar y abordar problemas de adicciones y de maltrato en los medios escolares y comunitarios, impulsando para ello procesos pedagógicos preventivos idóneos para anticiparse y enfrentarlos adecuadamente.

CULTURA DE PAZ

Este proyecto orientado a la niñez y a la juventud pretende alcanzar un relevo generacional de calidad a través del arraigo e institucionalización de valores como igualdad, tolerancia, respeto y honestidad, con base en los derechos humanos universales más fundamentales.

De esta forma, toda la problemática expuesta anteriormente no se logrará erradicar si no se inserta en los jóvenes una cultura de paz que se traduzca en reducción de la delincuencia, equidad de género, respeto a las diferencias, y adopción de estilos de vida sanos.

Se puede decir que la violencia es una manera “primitiva” de solucionar conflictos, derivada de



la ausencia de vínculos afectivos significativos o bien de la imposibilidad de llenar necesidades emocionales y materiales básicas. Es así como la violencia pretende fortalecer, de manera inconsciente, la identidad individual, con el objetivo de satisfacer las carencias mencionadas.

Esta Postitulación tiene como objetivo específico brindar las herramientas necesarias a los docentes para abordar teórica y empíricamente estas cuestiones que nos atraviesan como sociedad.

En un entorno que es asimétrico, que carece de escucha y oportunidades para la juventud, en donde existe la pobreza y en el que la violencia es el *modus vivendi*, es muy difícil que estos patrones no se reproduzcan. Dentro de este contexto, lo que se pretende es brindarle al docente herramientas para la construcción de un entorno alternativo en el que otras formas de socializar sean posibles y, de esta forma, romper con los ciclos disfuncionales de violencia. Ahora bien, el análisis de la violencia debería de trascender los conceptos más generales que giran en torno a esta. Analizar causas y consecuencias de la violencia en todas sus formas, y en este caso de la violencia que rodea a los niños y a la juventud, implica analizar, cuestionar e intentar modificar su medio social.

Por violencia no se entiende únicamente a las armas, las drogas, las pandillas, las humillaciones o los abusos sexuales. Contempla, además, un contexto de pobreza, de empleos mal remunerados o la ausencia de estos. Involucra condiciones inadecuadas para estudiar, tanto desde la familia como desde la propia institución educativa. “Violencia” tiene que ver con colegios con baños en condiciones deplorables, con estudiantes “invisibles” para los docentes, o con estudiantes desnutridos. Ante este panorama, un proyecto de trabajo que pretenda

abordar la prevención de la violencia y del consumo problemático probablemente no pueda solucionar todos los puntos de un tema que es multicausal, pero sí puede tomarlos en cuenta y desde ahí realizar un abordaje integral que permita obtener mejores resultados, tanto para los niños y jóvenes como para las comunidades escolares. La responsabilidad de los docentes debe trascender la atención de los conflictos en el momento en el que emergen. Esto supone un trabajo de reflexión permanente que permita observar, desde marcos teóricos actualizados, lo que ocurre, como lo que se encuentra en estado latente, pero sin naturalizar conductas, prácticas, rituales y hábitos de la escuela o de la comunidad.

ACERCA DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LA DIPLOMATURA

Objetivos de la carrera

Como Diploma de Nivel Superior, se pretendió alcanzar en los cursantes saberes científicos y técnicos y habilidades para producir colectivamente conocimientos, trabajar en red con otros, abandonar el aislamiento y constituirse en gestores de dispositivos y acciones socioeducativas preventivas de consumos problemáticos y de violencia en contextos diversos. Por lo mismo, adherimos a la concepción del individuo en tanto sujeto sociohistóricocultural y de derechos, en indisoluble relación con el contexto cercano y ampliado, puesto que la tarea educativa influye de manera sustantiva en la constitución de la subjetividad.

En este proceso los docentes pueden desempeñar un papel importante en la tarea de orientar, fortalecer y acompañar a los niños y jóvenes y a sus familias, alentando sus logros y ayudándolos a modificar o reencauzar acciones y animando las mejoras en el contexto en donde



desarrollan su trabajo cotidiano como docentes y/o directivos. El fin primordial que se buscó con este proyecto de intervención integral es promover la protección de los niños, niñas y adolescentes en riesgo socioeducativo y la promoción de sus derechos para garantizar su desarrollo personal, familiar y social. Esto se logrará, en gran medida, a través del fortalecimiento de la escuela, de las familias y la comunidad.

Como equipo de trabajo nos planteamos dos grandes objetivos:

Formar profesionales con conocimientos pedagógicos específicos, con aptitudes y actitudes éticas para desempeñar funciones de agente preventivo tanto en situaciones de consumos problemáticos y de violencia escolar en todas sus formas, como en situaciones a partir de las cuales derivan otras de la misma naturaleza: bullying, discriminación, maltrato, etc. Los egresados deben contar con capacidades para diseñar y desarrollar proyectos educativos orientados a lograr una mejora de la calidad de vida focalizada en los ambientes escolares y comunitarios desde el punto de vista personal, familiar y comunitario.

Desarrollar diversos proyectos, programas, acciones pedagógicas y sociales que contribuyan a la promoción inclusiva de colectivos y sujetos particulares. Para ello, se contempla la adquisición de competencias de diseño, gestión y evaluación de proyectos y programas que aborden adecuadamente necesidades y problemáticas educativas actuales, así como también el conocimiento de la normativa y de las políticas socioeducativas locales, jurisdiccionales y nacionales.

Incluidos dentro de estos grandes objetivos nos proponíamos que los docentes cursantes pudieran ser capaces de desarrollar redes de trabajo cooperativo de la escuela con distintos actores

de la comunidad local desde una lógica interdisciplinaria e intersectorial enfocada en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, capacitándolos en la prevención de situaciones de violencia e incorporando herramientas para la resolución de conflictos interpersonales en centros educativos y comunitarios.

RÉGIMEN ACADÉMICO

El régimen de cursada fue modificado a raíz de la situación sanitaria por todos conocida. De modalidad semipresencial, como fue pautado, se pasó a modalidad totalmente virtual.

En cada espacio curricular se plantearon actividades teniendo en cuenta la carga horaria correspondiente a cada uno y las posibilidades de acceso a alguna institución formal o no formal. Además, sobre todo, se consideró la disposición de dispositivos y de conexión estable a Internet. La plataforma virtual del ISFD Itatí sustentó el desarrollo curricular del Postítulo mediante la presentación de actividades y el desarrollo de temáticas por parte de los docentes contenidos y el acompañamiento de los tutores docentes. Los alumnos trabajaron con el material preparado específicamente para ellos, realizando las tareas indicadas y pudiendo consultar a los docentes en todo momento. Finalizado el cursado anual de la Diplomatura, los docentes participantes, realizaron un trabajo final integrador que incluía una indagación sistemática, tanto bibliográfica como empírica, sobre una problemática territorial.

ESQUEMA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

El diseño respondió al Perfil Formativo y Profesional antes enunciado y al marco normativo nacional y provincial vigente para la oferta de forma-



ción de Postítulos Ley de Educación Nacional N° 26.206, Resolución CFE N° 117/10 y Resolución Provincial N° 3112/13. Los contenidos se presentaron organizados en siete unidades curriculares:

1. Pedagogía y Contexto Sociocultural.
2. Fundamentos Pedagógicos de la Prevención y Asistencia de Consumos Problemáticos .
3. Conflictos en las Relaciones Interpersonales. La educación de las emociones en ámbitos educativos.
4. Marco legal para la intervención y abordaje de situaciones conflictivas y de vulneración de derechos.
5. Investigación y Prevención.
6. Juego, Arte y Recreación
7. Práctica Profesional - Seminario “Observación y Análisis del Rol del Docente Inclusivo”

El cursado se dio en el marco de 32 semanas que se desarrollaron a lo largo de los años 2020, segundo semestre, y del primer semestre del 2021 y estuvieron destinadas a la realización de actividades de profundización e integración de todos los contenidos desarrollados en las clases virtuales. Cabe aclarar que el espacio Práctica Profesional: Seminario “Observación y Análisis del Rol del Docente Inclusivo” realizó el acompañamiento al desarrollo del trabajo integrador final y se extendió a lo largo de todo el año de cursada, constituyéndose en eje vertebrador y apoyándose en los conocimientos adquiridos como base para profundizar en la docencia y la enseñanza. En las diferentes dimensiones de análisis se consideró: lo individual, lo interpersonal, lo grupal, lo situacional, lo organizacional y lo contextual en los diversos entornos educativos.

CONCLUSIONES / REFLEXIONES FINALES

“Estar hoy en la escuela es estar expuestos a lo imprevisto y lo insólito. La familiaridad con la contingencia, con la aleatoriedad en su máxima

expresión, produce una suerte de entrenamiento en la práctica para lidiar con las irrupciones repentinas”²

En las escuelas y fuera de ellas coexisten niños y adolescentes con muy diferentes experiencias sociales. Algunos con sus derechos garantizados, niños atendidos en sus casas, cuidados, protegidos; y, junto con ellos, otros niños, olvidados, dejados, que parecen no ser niños, que conocen las leyes de la calle y la mendicidad. Adolescentes equipados con los últimos avances tecnológicos, y adolescentes condenados a la marginalidad. ¿Y la escuela, a quién espera recibir?, ¿para quién está preparada?, ¿qué ofrece cada una como docente? Es por ello que la Diplomatura Superior en Pedagogía de la Prevención del Riesgo Socio-Educativo surgió como respuesta a los requerimientos de profesionalización de los docentes en estas problemáticas, en las que, como docentes, se encuentran inmersos frecuentemente y que los y nos interpelan como sociedad, demandando de los institutos formadores aportes relevantes para poder intervenir apropiadamente. Desde esta perspectiva el campo de formación de la Práctica Profesionalizante, concebido como eje de la formación, estuvo destinado a posibilitar la integración y contrastación de los saberes construidos en los campos de formación general, como así también a garantizar la articulación teoría-práctica en los procesos formativos a través del acercamiento de los cursantes a situaciones de trabajo y a contextos y problemáticas socioculturales concretas.

El objetivo prioritario de la Postitulación fue preparar a los docentes para que sean capaces de desarrollar estrategias de contención para los estudiantes y sus familias y de aportar a la solución de problemas educativos y sociales en el ambiente escolar y comunitario local, asumiendo

² DUSCHATSKY, S (2007). Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Paidós Tramas Sociales



do actitudes éticas para afrontar apropiadamente las problemáticas en los alumnos en situación de riesgo sociopedagógico. Se formaron para accionar territorialmente en estas problemáticas más de 1700 docentes distribuidos en toda la Provincia de Corrientes. Esto les permitirá desempeñarse en el ámbito educativo formal y no formal y en las organizaciones escolares y sociales con la capacidad de generar iniciativas emancipadoras y animar procesos preventivos en violencia y adicciones.

Es preciso insistir en la factibilidad de construir, desde la pedagogía, las ciencias de la salud y las ciencias sociales, un campo de investigación y de acción que permita a las escuelas de educa-

ción básica recobrar su capacidad para proteger a las niñas, a los niños y a los jóvenes.

Este último punto merece ser ampliado. Mientras que en otros países la agenda de los investigadores y de las autoridades prioriza la erradicación de toda forma de violencia en la escuela a partir de la puesta en marcha de programas que implican intervenciones por parte de múltiples agentes, el sector educativo y las comunidades escolares apenas empiezan a hacerse cargo del maltrato, la violencia y las adicciones que han penetrado los muros de las instituciones, generando dificultades que deben ser enfrentadas de manera consistente por la comunidad escolar, pero también por la sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castel, R. (1997) La metamorfosis de la cuestión social. Ediciones Paidós Ibérica.
- Duschatsky, S (2007). Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Paidós Tramas Sociales

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Patricia Estela Ojeda es Licenciada en Educación Universidad de Quilmes. Diplomada Superior y Especialista en Constructivismo y Educación. FLACSO. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO. Profesora en Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación. Coordinadora Pedagógica y Profesora contenidista de la Diplomatura Superior en Contención del Riesgo Socio Educativo. Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional del Nordeste.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

OJEDA, Patricia Estela (2022) "Formación docente en Pedagogía de la Prevención. Un abordaje de situaciones conflictivas en los medios escolares y comunitarios en la Provincia de Corrientes, Argentina.", en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 4. Año 4. Pp. 109-116. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN CUBA

Yuleyki Rodríguez Sánchez

Campos de investigación abordados: Comunicación, Educación
Afiliación institucional: Universidad de Ciencias Médicas de la Habana,
Facultad de Tecnología de la Salud, Cuba
Correo electrónico personal: yuleikyrodriguez23@gmail.com

Fecha de recepción: 3 de mayo de 2022

Aceptación final: 28 de agosto de 2022

RESUMEN

La presente investigación resalta la importancia de desarrollar la comunicación intercultural en los entornos virtuales de la Educación Médica en Cuba. La investigación, de corte cualitativa, analiza los presupuestos teóricos sobre los diferentes elementos que conforman los entornos virtuales y los que desarrollan la comunicación intercultural. Se ejemplifica las acciones de la Estrategia Educativa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en inglés en la Facultad de Tecnología de la Salud. Los resultados más significativos descansan en que tanto estudiantes como profesores valoraron otras perspectivas de comunicación, lo cual beneficia no solo a las relaciones interculturales, sino a cualquier relación interpersonal en el ámbito profesional y en la vida personal.

Palabras clave: Comunicación intercultural, entornos virtuales.

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN VIRTUAL ENVIRONMENTS OF CUBAN MEDICAL EDUCATION

ABSTRACT

This research highlights the importance of developing intercultural communication in virtual environments of medical education in Cuba. The qualitative research analyzes the theoretical assumptions about the different elements that make up virtual environments and those that develop intercultural communication. It is exemplified in one of the actions of the Educational Strategy for the development of intercultural communicative competence in English in the School of Health Technology. The most significant results reveal that both students and teachers valued other

perspectives of communication, which benefits not only intercultural relations but also any interpersonal relationship in the professional field and in personal life.

Keywords: Intercultural communication, virtual environments.

COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL EM AMBIENTES VIRTUAIS DE EDUCAÇÃO MÉDICA EM CUBA

SUMÁRIO

Esta pesquisa destaca a importância do desenvolvimento da comunicação intercultural em ambientes virtuais de Educação Médica em Cuba. A pesquisa, de natureza qualitativa, recorre à análise documental para revisar os pressupostos teóricos sobre os diferentes elementos que compõem os ambientes virtuais e os aspectos essenciais para o desenvolvimento da comunicação intercultural em ambiente educacional. Exemplifica-se em uma das ações da Estratégia Educacional para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural em inglês na Faculdade de Tecnologia em Saúde. Os resultados mais significativos residem em alunos e professores que valorizam outras perspectivas de comunicação, o que beneficia não apenas as relações interculturais, mas qualquer relação interpessoal tanto no campo profissional quanto na vida pessoal.

Palavras-chave: Comunicação intercultural, ambientes virtuais.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las sociedades se encuentran inmersas en un mundo cada vez más digitalizado, con una amplia gama de recursos a favor de la información, la comunicación y la interacción social. Es necesario destacar el nivel de acceso a las tecnologías que poseen los jóvenes de hoy desde edades tempranas, lo cual conlleva a pensar en la necesidad de incluirlas en el ámbito educativo a favor de la educación.

De acuerdo a Matzumura y Gutiérrez (2016), la implementación y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación al sistema de enseñanza se ha convertido en una meta importante dentro de las políticas educativas. En tal sentido, la enseñanza virtual se concibe como un conjunto de herramientas y de lugares en donde se puede interactuar e intercambiar conoci-

mientos que permitan reforzar el aprendizaje de los estudiantes, la distribución y la búsqueda de nueva información; además de ampliar los espacios en el ámbito de la educación y la formación.

Uno de los pilares más importantes de la educación es la forma de transmitir, impartir y comunicar un contenido. Por tanto, para lograr una adecuada formación en los estudiantes, la comunicación se torna un recurso indispensable. Para los profesionales de la Ciencias Médicas, la comunicación es una forma de interactuar como miembros de equipos multidisciplinarios de trabajo, con pacientes y familiares, por lo que se debe incidir, desde su formación inicial, para un mejor desarrollo. Cuando esa comunicación se realiza entre personas de diferentes culturas, se utilizan otros

códigos y elementos apropiados que favorecen una comprensión mutua, evitan malos entendidos y desarrollan una comunicación intercultural basada en el respeto y entendimiento del otro.

Los tiempos actuales demandan, junto a la digitalización de las relaciones interpersonales, mayor integración social, de convivencia grupal, de solidaridad, cooperación y conservación del medioambiente (Medina Borges, 2021). Con el uso de los entornos virtuales, los factores que rigen una comunicación intercultural se deben acentuar aún más si se tiene en cuenta que se utilizan medios electrónicos para interactuar con personas, por lo que no podemos deshumanizarnos y debemos mantener aquellas actitudes positivas que nos engrandecen como seres humanos.

Los contextos de la Educación Médica cubana cada vez se tornan más multiculturales con la llegada de jóvenes extranjeros a nuestras instituciones. En tanto, se considera pertinente desarrollar la comunicación intercultural entre los estudiantes de Tecnologías de la Salud y aprovechar para ello todas las particularidades que brinda el contexto educativo, donde los entornos virtuales se imponen cada vez más.

La investigación asume una metodología cualitativa que parte de la sistematización sobre los elementos que conforman los entornos virtuales y los aspectos esenciales para el desarrollo de la comunicación intercultural. Además, establece una relación que se ejemplifica en una de las acciones realizadas como parte de la aplicación de una Estrategia Educativa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en inglés en la propia Facultad de Tecnología de la Salud. Por tanto, en la propuesta se considera exponer la importancia de desarrollar la comunicación intercultural en los entornos virtuales de la Educación Médica.

DESARROLLO

La educación a través de los entornos virtuales se ha convertido en un pilar importante para la formación de los futuros profesionales de las Ciencias Médicas. Con la llegada de la pandemia a nuestras sociedades, hemos tenido la necesidad de asumir otros comportamientos, otros métodos de enseñanza para la educación, otras formas de vida, lo que permite dirigir la mirada hacia un entorno educativo más virtual.

En la actualidad, la educación virtual ha aumentado de manera considerable al permitir la creación y el uso en ambientes virtuales de aprendizaje, los cuales hacen referencia al espacio virtual en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en programas de formación a distancia. Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje son un espacio alojado en internet que ha sido diseñado especialmente para ser utilizado con fines didácticos (Molina, Molina y Gentry, 2020).

Según Zambrano Flores (2021) los entornos virtuales permiten la comunicación y la interacción en la sociedad de la información y el conocimiento, en la que se valora la creatividad que pueden tener los estudiantes a partir del conocimiento previo: su capacidad para gestionar y aplicar la información en su entorno les permite desarrollarse y alcanzar sus objetivos con una visión social que reconoce el pluralismo y la solidaridad.

El aprendizaje en línea, o e-learning, no es más que una variante del sistema tradicional de educación que pretende resolver la comunicación asíncrona entre estudiantes y profesores (Witt, Dávila y Ordóñez, 2022). Sin embargo, unos de los métodos de enseñanza más proactivos en la actualidad, en los entornos virtuales, es el b-learning, el cual posibilita la combinación de la

formación presencial y las actividades de aprendizaje en línea. Es un método de enseñanza que integra la tecnología y los medios digitales con las actividades tradicionales del aula.

De acuerdo a Gaona, Luna, Peralta y Dávila (2022) el b-learning es un modelo de aprendizaje que aprovecha los entornos virtuales y diversos recursos multimedia, didácticos e interactivos. Por tanto, combina la enseñanza presencial y la enseñanza en línea de forma tal que los alumnos puedan aprender a su propio ritmo: disminuye las tasas de fracaso, mejora el aprendizaje y aumenta la participación del estudiante. Por su parte, Zambrano Gallardo (2018) considera que este método puede ser utilizado como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de todas las áreas curriculares, cuya ventaja principal es la estimulación del trabajo autónomo para beneficio de los estudiantes. De acuerdo con Boneu (2007), se destacan cuatro características del b-learning:

- Interactivo. Permite al individuo ser protagonista de su propia formación y facilita la interacción entre los participantes.
- Flexible. Se adapta con facilidad a la institución en donde se implementa, permite cambios en su contenido según el contexto y las necesidades de estudiantes y profesores.
- Escalable. Permite su funcionamiento con pocos o numerosos usuarios.
- Estandarizable. Puede importar y exportar cursos en formato estándar.

De igual forma, cabe acotar las clasificaciones que brindan Mestre, Fonseca y Valdés (2007) sobre las diferentes aplicaciones de Internet y sus herramientas:

Herramientas de comunicación y colaboración: orientadas a facilitar la comunicación y el uso

de la información tanto a nivel grupal como individual. Tanto para la comunicación asincrónica, pensada como comunicación en tiempo no real (e-mail, foro, news); como para la sincrónica, pensada para los procesos de comunicación en tiempo real (chat, IRC, audio-videoconferencia).

Herramientas de navegación y búsqueda: orientadas a facilitar al usuario la búsqueda y recuperación de la información en función de sus necesidades. Todas estas herramientas han sido ajustadas para la enseñanza y se han convertido en una modalidad que muchas instituciones de Educación Superior han puesto en práctica acorde a sus políticas de desarrollo y fines académicos. Desde la experiencia de Medina, Vialart y Chacón (2016), las plataformas virtuales cuentan con una amplia gama de herramientas que permiten el soporte del proceso docente. Entre las herramientas básicas se encuentran las de administración para la gestión de usuarios, la asignación de permisos y el control del proceso de inscripción y acceso a los cursos; y las de comunicación y colaboración, que permiten la interactividad entre estudiantes y entre estudiantes y docentes a través de los foros de discusión, el chat, la mensajería y el correo electrónico; además de las de gestión de contenidos, que ponen a disposición de los estudiantes los recursos u objetos de aprendizaje elaborados por los docentes.

La Educación Médica es el proceso de construcción de nuevos conocimientos y del desarrollo de habilidades y valores a lo largo de toda la vida profesional de los que ingresan en cualquiera de las carreras asociadas con la salud pública en sus cuatro niveles de profesionalización (obrero, técnico medio, técnico superior o licenciado) que se establecen en la formación pregraduada y posgraduada. Este proceso acentúa el carácter permanente y continuo de la educación en el trabajo y tiene en consideración los factores

sociales, políticos, legales y económicos que acompañan al sistema nacional de salud y al ministerio de educación, así como también las exigencias cambiantes y crecientes de la población para su calidad de vida, que expresan durante el proceso y el egreso de cualquier nivel el humanismo de la formación en la atención en salud desde un paradigma socio-médico (Valcárcel, Porto, Rodríguez, Cruz, Molina y Rodríguez, 2019). En tal sentido, para el logro de la formación de sus profesionales también se ha considerado en los últimos tiempos este tipo de enseñanza como un elemento indispensable que no sustituye a la enseñanza presencial, sino que la complementa y la enriquece.

Se concuerda con Ramos, Cabello, Escalona, Williams, González y Ortiz Roque (2019) al afirmar que en el proceso formativo de Tecnología de la Salud se establece un sistema de relaciones (medios, métodos, accesorios, técnicas o procedimientos) que permite al tecnólogo de la salud la participación activa en equipos multidisciplinares y su contribución a la toma de decisiones y a la solución de los problemas de salud mediante el análisis de los resultados obtenidos por la ejecución de los procedimientos tecnológicos de la salud (básicos, específicos y/o especiales). En el mismo tenor de lo antes expresado, el tecnólogo de la salud, para cumplir sus funciones, requiere, desde su formación inicial, adquirir un amplio conocimiento no solo técnico, referente a su especialidad, sino también de carácter comunicativo, cultural, ético y axiológico que le permita dirigir las actitudes hacia comportamientos positivos que posibiliten una mejor adaptación al medio y una interacción eficaz en contextos donde confluyen personas de diferentes culturas (Rodríguez, Medina, 2020).

Por su parte, la Educación Médica en Cuba se encuentra cada vez más inmersa en procesos de

internacionalización, lo cual permite establecer colaboraciones e intercambios entre personas de diferentes culturas dentro y fuera del país. En tal sentido es que se forman espacios en donde coexisten personas con referentes culturales distintos. En dicho ámbito educativo e intercultural impera el desarrollo de una comunicación que favorezca la convivencia pacífica entre los diferentes participantes.

Se reconoce a la comunicación como una herramienta indispensable para las relaciones sociales, puesto que representa una forma de interrelación humana. Es un medio para transmitir significados, información, ideas, emociones, sentimientos y habilidades a través de símbolos, palabras, imágenes, figuras y gráficos, entre otros.

Además, las formas y contenidos de la comunicación interpersonal están determinadas por las normas, valores y tradiciones de la sociedad; y, en un contexto educativo, esa comunicación debe ser intencional y poseer el objetivo de educar y formar a las nuevas generaciones. Por lo cual, el hombre se encarga de orientar su actividad y su comportamiento a través de la comunicación (Rodríguez, Medina, 2018).

En un contexto donde confluyen personas de diferentes culturas se necesita de una comunicación favorable que permita la convivencia pacífica entre las personas, el respeto mutuo y el entendimiento; aun cuando exista una diversidad de criterios arraigados a la cultura individual y colectiva de una sociedad determinada. En este sentido, resulta fundamental desarrollar una comunicación intercultural.

La comunicación intercultural es un término que ha sido abordado en los últimos tiempos por diversos autores, los cuales mantienen puntos de contactos al plantear que es

en la comunicación entre personas de diferentes culturas en donde se resalta la interacción con lo diferente; y no solo la aceptación, sino también la tolerancia y el respeto.

La comunicación intercultural se puede definir como la comunicación interpersonal que se produce entre personas de diferentes culturas en la que los sujetos interactúan mediante un estilo de comunicación asertivo en condiciones de igualdad, puesto que así se defiende el derecho de expresar las ideas con libertad y se cumple con el deber de comportarse de forma adecuada en un encuentro intercultural que enriquezca su personalidad (Rodríguez y Medina, 2021).

El desarrollo de la comunicación intercultural en un contexto educativo debe ser un proceso intencionado en el que los diversos elementos participantes contribuyan a la formación de ese individuo. Según la autora de esta investigación, se consideran los siguientes elementos:

Conocimientos interculturales: el sistema de información relacionado con los aspectos culturales de la propia cultura y de las culturas con las que se interactúa. Se incluyen todos los elementos de la cultura que son visibles desde el primer momento en el que alguien empieza a estudiar sobre otro país u otra cultura, es decir, normas y costumbres, diferentes estilos de vida y prácticas diarias. Al igual que aquellos elementos culturales como la literatura, las artes, las fiestas o la comida típica, los deportes, entre otros.

Actitudes interculturales: aquellas actitudes conscientes y positivas mostradas tanto hacia el aprendizaje como hacia la interacción con personas de diferentes culturas. Estas son llevadas a cabo a través de un proceso de sensibilización intercultural en el que interviene un sistema de valores que favorece la comunicación en contextos multiculturales.

Valores que se deben desarrollar en este contexto: emerge el respeto como uno de los valores más significativos en las relaciones humanas (Medina, 2016), puesto que sienta las bases para establecer una comunicación sana y gratificante; la solidaridad, que expresa compromiso en idea y acción para con el bienestar del otro, además de mostrar interés, preocupación, fortalecer el espíritu de colaboración y de cooperación; el humanismo como un valor ético fundamental en la formación de un profesional de la salud capaz de sensibilizarse con los problemas de los demás; y el compromiso que implica tomar conciencia del deber de cumplir funciones relacionadas con el grupo estudiantil, con la institución, la sociedad y el país que representa.

Habilidades comunicativas interculturales: el conjunto de capacidades y destrezas que debe poseer el individuo para realizar una comunicación efectiva en contextos interculturales. Entre ellas se cuentan las habilidades lingüísticas sobre el idioma en el cual se establece la comunicación; la habilidad para interactuar en contextos interculturales, que implica comportarse de manera adecuada al identificar la existencia de otras culturas, demostrar escucha activa y respetuosa y establecer relaciones interpersonales con personas de otras culturas. De igual forma, se consideran otras como la habilidad para adquirir, aplicar e integrar todos los conocimientos y la habilidad para manejar conflictos interculturales.

Al contextualizar los elementos que desarrollan la comunicación intercultural en los entornos virtuales de educación es preciso plantear que el profesor, como facilitador del aprendizaje, debe considerar los siguientes aspectos (Rodríguez, 2021):

Propiciar un ambiente favorable para el intercambio intercultural. Buscar información sobre

los países que interactúan en el aula y relacionarlos con el contenido a trabajar. Orientar los trabajos en parejas o equipos de forma tal que se integre a estudiantes de diferentes nacionalidades. Crear debates en los entornos virtuales y en el aula sobre temas que puedan ser contradictorios. Guiar a los estudiantes hacia el desarrollo de actitudes positivas en torno a la interculturalidad y a las habilidades que se deben tener en cuenta en el acto comunicativo virtual, así como también hacia el uso de un lenguaje adecuado que favorezca las relaciones interpersonales; y también incluir la formación de valores esenciales para establecer relaciones interculturales.

Promover las netiquetas de las redes como un elemento que recoge las reglas que regulan el comportamiento de los usuarios para comunicarse en la red, así como también respeto a los diferentes criterios que se puedan exponer en el foro interactivo virtual, los símbolos o tamaño de letra a utilizar en los comentarios, el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas y de los signos de puntuación, además de mantener una buena redacción y el respeto por la privacidad de los demás. Orientar tareas y trabajos investigativos que motiven la creatividad y la investigación de aspectos culturales de otros países.

Para ejemplificar el estudio de la investigación, se muestra una de las acciones realizadas como parte de la aplicación de una Estrategia Educativa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en inglés en la Facultad de Tecnología de la Salud. Esta fue instrumentada en un grupo de 87 estudiantes de segundo año de la carrera de Bioanálisis Clínico. Los estudiantes eran provenientes de diversas nacionalidades: cubanos, congolese, angolanos y chadianos. La enseñanza aprendizaje del idioma inglés se basa en un enfoque comunicativo que facilita el desarrollo de habilidades en ese idioma, con

ella se busca de manera constante la interacción entre los estudiantes mediante la simulación de situaciones comunicativas muy apegadas a la realidad. Por lo cual la enseñanza de esta lengua ofrece un espacio favorable para establecer relaciones interpersonales.

En las clases de inglés, por lo general, se utiliza la tecnología a través de teléfonos inteligentes: aplicaciones de conectividad y de aprendizaje, búsqueda de información en internet, uso de videos, etc. Se forman grupos de WhatsApp, una de las aplicaciones más comunes que utilizan los estudiantes para mantener la interacción incluso fuera del aula. Se desarrollan las habilidades básicas de la lengua: comprensión auditiva, expresión e interacción oral, comprensión lectora y expresión escrita. Para su logro, el profesor utiliza diversos medios de enseñanza como audio, textos, láminas, videos, etc. Sin embargo, en ocasiones no es suficiente para que el estudiante aprenda.

La Facultad de Tecnología de la Salud posee un portal del conocimiento que permite el acceso a la biblioteca virtual que contiene un repositorio de recursos educativos que incluye bibliografías y glosarios multimedia, los cuales brindan conocimientos generales sobre el idioma inglés y sobre la cultura de cada país con el que se interactúa, así como también diferentes tipos de ejercicios que facilitan el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Además, se creó un aula virtual para impartir una de las asignaturas de la disciplina de inglés. Cuya característica principal es que se puede actualizar de manera constante, dado que se retroalimenta al tener en cuenta las necesidades de los propios estudiantes. El contenido a trabajar se presenta a través de diapositivas con láminas, textos y ejercicios. Se crea un foro de

interacción que permite al estudiante intercambiar ideas y opiniones sobre los temas abordados en el aula virtual.

Durante el dictado de las clases, tanto virtual como presencial, se busca que los estudiantes muestren actitudes y habilidades comunicativas interculturales para una mejor interacción entre personas de diferentes culturas. Se vela por el respeto de las diferencias individuales, se ponen en discusión temas que pueden ser contradictorios y se guía al estudiante a defender sus ideas de una manera asertiva, utilizando un lenguaje adecuado que favorezca la comunicación. Es importante destacar que el diseño del aula virtual y el uso de otras herramientas virtuales complementan la enseñanza-aprendizaje de este idioma, puesto que facilitan el uso del método e-learning como un tipo de enseñanza que sustenta el aprendizaje presencial.

En la investigación no se resalta un tipo de enseñanza más que otra, sino que se aboga por la integración de todas las herramientas didácticas para facilitar el aprendizaje. Se concuerda con Cabero, Llorente y Román (2004) al entender que el b-learning complementa y sintetiza dos opciones que, hasta hace pocos años, parecían contradictorias: formación presencial con formación a través de las TIC. En esta nueva modalidad de formación, herramientas de comunicación como el correo electrónico, listas de distribución o chats plantean la necesidad de formar tanto a profesores como alumnos para una adecuada utilización racional y significativa de estas.

Los principales resultados arrojaron que los estudiantes adquirieron y aplicaron conocimientos sobre otras culturas y sobre la propia; mostraron habilidades comunicativas interculturales favorables como el uso de herramientas para persuadir, negociar significados ante criterios

distintos; y mantuvieron la escucha activa y la observación durante la comunicación. Además, establecieron relaciones solidarias, respetuosas, humanas y comprometidas dentro y fuera del aula, tanto en los entornos virtuales como presenciales, y tanto con estudiantes de su grupo como de otros. Reconocieron, aceptaron y consideraron necesario el desarrollo de la interculturalidad para su vida personal y profesional. Mantuvieron una actitud positiva que les permitió manejar conflictos interculturales a nivel individual y grupal. Para los profesores fue un reto brindarles la posibilidad de encontrar nuevos caminos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La educación actual nos invita a construir y consolidar nuevos caminos arraigados al paradigma inclusivo, comprensivo e intercultural que brinda la tecnología (computadora, telefonía o acceso a internet). Como espacio rico en recursos, esta ofrece la posibilidad de mantenernos informados, conectados entre nosotros y con el exterior. La presente investigación recoge los elementos esenciales que conforman los entornos virtuales de aprendizaje y establece una relación con los aspectos que se desarrollan en la comunicación intercultural. Además, enfatiza el hecho de que a pesar de usar dispositivos, que son casi la extensión de nuestros cuerpos, no podemos perder la esencia de la humanidad.

El uso de los métodos de enseñanza e-learning y b-learning en nuestro modelo educativo llegó para quedarse. No nos podemos permitir estar de espaldas ante un mundo cuya tecnología avanza cada vez más, nos atrapa, nos consume y se vuelve evidente en las calles, en las aulas y en todos los espacios. Por lo que los educadores debemos aprovecharla y hacerla nuestra en pos de la formación de las futuras generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.4, nº1. Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>
- Cabero, J., Llorente, M., & Román, P. (2004). Las Herramientas de Comunicación en el “Aprendizaje Mezclado”. Universidad de Sevilla. Obtenido de http://www.lmi.ub.es/te/any2004/documentacion/3_cabero.pdf
- Gaona Portal, M.P., Luna Acuña, M.L., Peralta Roncal, L.E., & Dávila Rojas, O.M. (2022). La estrategia metodológica B-learning en el aprendizaje de idiomas: una revisión de la literatura académica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, (3), 2855-2876. <https://doi.org/10.37811/cl-rcm.v6i3.24.24>
- Matzumura J.P., Gutiérrez H. (2016). Utilización de tecnología, información, comunicación y aula virtual en la enseñanza de la asignatura de Gerencia en Salud para los médicos residentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *An Fac med*.77(3):251-6 / <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v77i3.12411>
- Medina Borges, R. M. (2016). Programa educativo para el desarrollo del estilo de comunicación asertivo en estudiantes de medicina. (Tesis de doctorado en ciencias pedagógicas). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana.
- Medina, R. M., Rodríguez, Y., Reinoso C. (2021). Martí y Freire: formación humana y emancipación. Experiencias desde la educación médica cubana. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica* Año 19, Nº 26, Julio- Diciembre. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr>
- Medina González, I., Vialart Vidal, M, N., Chacón Reyes, E. J., (2016). Los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en la asignatura morfología humana. *Educación Médica Superior*, 30(6), 591-598. <http://scielo.sld.cu>
- Mestre Gómez, U., Fonseca Pérez, J. J., Váldez Tammayo, P. R., (2007). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: Ciudad de Las Tunas: Editorial Universitaria, 2007. -- 60 pág.: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>
- Molina García, P.F., Molina García, A.R., Gentry Jones, J. (2020). El e-learning y la evolución en la enseñanza y aprendizaje de la educación superior. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. Vol. 6, núm. 4, Diciembre Especial 2020, pp. 491-500. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i5.1666>
- Ramos Suárez, V., Cabello Daza, Z., Escalona Rojas, V., Williams Abelle, E. C., González Aquino, Y., Ortiz Roque, J. (2019). *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*. Ene- Mar; 10 (1). Disponible en: www.revtecnologia.sld.cu
- Rodríguez Sánchez, Y. (2021). Estrategia Educativa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en inglés. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación Médica). Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Facultad de Tecnología de la Salud.
- Rodríguez Sánchez, Y., Medina Borges, R.M., (2018) La comunicativa intercultural y la enseñanza de la lengua inglesa: una relación novedosa en la Facultad de Tecnología de la Salud. *Revista cubana de Tecnología de la Salud*. Ene – Mar, 9 (1). Disponible en: <http://www.revtecnologia.sld.cu>
- Rodríguez Sánchez, Y., Medina Borges, R.M., (2020) La interculturalidad y su relación con la

ética médica. I Evento virtual científico de educación bioética y pensamiento crítico. Disponible en: <https://actasdecongreso.sld.cu>

- Rodríguez Sánchez, Y., Medina Borges, R.M., (2021). Fundamentos de la estrategia educativa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en inglés. Revista Cubana de Tecnología de la Salud. Ene – Mar;12 (1). Disponible en: <http://www.revtecnologia.sld.cu>
- Valcárcel Izquierdo, N., Porto Ramos, A.G., Rodríguez Díaz C.R., Cruz Machado, M.C., Molina Martínez, Y., Rodríguez Sánchez, Y. (2019). La educación médica: origen y evolución como ciencia. Revista Cubana de Tecnología de la Salud. Ene- Mar;10 (1). Disponible en: <https://www.revtecnologia.sld.cu>
- Witt Rodríguez, P. de las M., Dávila Flores, J. X., Pinos Medrano, V. F., & Ordóñez García, S. C. (2022). Modelo de enseñanza E- learning y su importancia en tiempos de pandemia en la educación superior. RECIMUNDO VOL. 6 N°2. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1552>
- Zambrano Flores N.A (2021). Entornos virtuales para fomentar la educación intercultural. Caso Universidad de Cuenca. Trabajo de Titulación Trabajo previo a la obtención del título Magister en Educación, mención Educación Intercultural. <http://dspace.ucuenca.edu.ec>
- Zambrano Gallardo, G.E. & Mendoza Saltos, R. E. (2018). Influencia del método B-learning en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la comunidad educativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone. Universidad y Sociedad, 10(1). 255.262. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Yuleyki Rodríguez Sánchez es doctora en Ciencias Médicas, Licenciada en Educación en la especialidad de lengua inglesa, asesora nacional de inglés en Tecnología de la Salud, profesora asistente, jefa del departamento de Idioma de la Facultad de Tecnología de la Salud (FATESA), Universidad de Ciencias Médicas de la Habana, Cuba.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, Yuleyki (2022) “La comunicación intercultural en los entornos virtuales de la Educación Médica en Cuba”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 4. Año 4. Pp. 117-126. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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

LAS TIC EN EDUCACIÓN AMBIENTAL, ESTUDIO DE CASO IPEM 320

María Luján Ahumada
Pablo Rubén Tenaglia

Afiliación institucional: Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Campos de investigación abordados: Comunicación, Educación e Historia
Correo electrónico personal: lujahumadavalentino@gmail.com
Correo electrónico personal: pablo.tenaglia@unc.edu.ar

Fecha de recepción: 25 de mayo de 2022

Aceptación final: 30 de octubre de 2022

RESUMEN

Las problemáticas ambientales que enfrentamos hoy en día nos proponen nuevos desafíos para mitigarlas. Las soluciones no son solo tecnológicas, implican, además, la toma de decisiones por parte de la sociedad, siendo necesario para ello atender en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tejen los valores de la sociedad contemporánea con respecto al medioambiente. En el actual escenario de globalización y en el marco de los ODS de la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas, las TIC nos ofrecen nuevas posibilidades a la hora de introducirnos en la Educación y Gestión Ambiental, por ejemplo, utilizando YouTube. Desde el Centro de Actividades Juveniles se presenta un estudio de caso realizado en el IPEM 320 de la Ciudad de Córdoba, Argentina (en época prepandemia, años 2015 a 2017); donde Ciencia, Cine y las Nuevas Tecnologías se combinan en la realización de un cortometraje representativo de las problemáticas ambientales.

Palabras clave: Gestión Ambiental, Educación, Cine, TIC.

ICTS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: A CASE STUDY IN IPEM 320

ABSTRACT:

The environmental problems we face today offer us new challenges to mitigate them. The solutions are not only technological; they also involve decision-making actions by society, making it necessary to address the teaching and learning processes that develop the values of contemporary society regarding the environment. In the current context of globalization, and within the framework

of the SDGs of the 2030 Agenda of the United Nations Organization, ICTs offer new possibilities when it comes to introducing us to Environmental Education and Management, for example, by using YouTube. The Youth Activity Center presents a case study conducted in IPEM 320 in the city of Córdoba, Argentina (in pre-pandemic times, 2015-2017); in this case, Science, Film-making and New Technologies are combined in the creation of a short film representing environmental issues.

Keywords: Environmental Management, Education, Film-making, ICT.

AS TIC NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDO DE CASO DA IPEM 320

SUMÁRIO:

Os problemas ambientais que enfrentamos hoje oferecem-nos novos desafios para mitigá-los. As soluções não são apenas tecnológicas, também envolvem a tomada de decisões por parte da sociedade, sendo necessário abordar os processos de ensino e aprendizagem que tecem os valores da sociedade contemporânea sobre o meio ambiente. No atual contexto da globalização e no âmbito dos ODS da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, as TIC oferecem novas possibilidades quando se trata de nos introduzir à Educação e Gestão Ambiental, por exemplo, usando YouTube. O Centro de Atividades da Juventude realizou um estudo de caso no IPEM 320 da Cidade de Córdoba, Argentina (em tempos pré-pandêmicos, anos de 2015 a 2017); onde Ciência, Cinema e Novas Tecnologias combinam-se na realização de um curta-metragem sobre questões ambientais.

Palavras-chave: Gestão Ambiental, Educação, Filme, TIC.

INTRODUCCIÓN

Desde siempre, la especie humana ha interactuado con el medio y lo ha modificado, los problemas ambientales no son nuevos. Sin embargo, lo que hace especialmente preocupante a la situación actual es la aceleración de esas modificaciones, su carácter masivo y la universalidad de sus consecuencias. Las soluciones no pueden ser solamente tecnológicas, el desafío ambiental supone un reto a los valores de la sociedad contemporánea, ya que estos sustentan las decisiones humanas y están en la raíz de la crisis ambiental. En este contexto, la educación

ambiental tiene un importante papel que jugar a la hora de afrontar este desafío, promoviendo un “aprendizaje innovador” caracterizado por la anticipación y la participación que permite no solo comprender, sino también implicarse en aquello que queremos entender ¹. En los informes y manifiestos que van apareciendo a lo largo de estos años se plantea la necesidad de adoptar medidas educativas (entre otras) para frenar el creciente deterioro del planeta. En esta vía se encuentra la agenda 2030 con los diecisiete objetivos para el desarrollo sostenible (ODS)

¹ Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990).

*Este artículo corto es una síntesis de los trabajos llevado a cabo por el Centro de Actividades Juveniles y el Programa Los Científicos van a la Escuela, realizados en la Escuela IPEM 320 de la Ciudad de Córdoba Capital, Argentina; entre los años 2015 y 2017.

promovidos por la Organización de las Naciones Unidas, esto es un gran avance en las buenas intenciones y en lo que se debe hacer, pero su realización o su puesta en práctica real es muy distante de lo que sugiere la proclama, más aún por las consecuencias que dejó la pandemia del Covid-19 y de la cual, aún en 2023, no vemos un fin cierto que dé seguridad sanitaria total.

Las relaciones entre educación y medioambiente no son nuevas, sin embargo, la novedad que aporta la educación ambiental es que el medioambiente, además de medio educativo, contenido y/o aprendizaje a estudiar, aparece con entidad suficiente como para constituirse en finalidad y objeto de la educación. Es preciso reconocer el esfuerzo de innumerables entidades, organizaciones de carácter no gubernamental y educadores que han contribuido, a veces de forma anónima, no solo a la conceptualización de la educación ambiental sino, sobre todo, a su puesta en práctica. Se debe reflexionar sobre la alternativa y el desafío de cambio didáctico y de la comunicación en relación con la enseñanza de la historia reciente, la que interfiere con el deber de la memoria que se le ha puesto a la escuela y a la universidad. En la clase de historia no se recuerda, “se reconstruye”². El docente, desde su permanente actualización, debe reconocer los modos en que las narrativas escolares de la historia reciente han variado en las últimas tres décadas (ampliando el estudio a problemáticas ambientales) y, por lo tanto, su relación con la construcción de memorias sociales que privilegian el cuidado de la naturaleza a partir de acciones educativas.

La explicación histórica y su complejidad representan la gran contribución que, con profesio-

nalismo y compromiso por parte de los docentes, puede indagar y problematizar temáticas ambientales, propiciando así cambios positivos en esta cuestión.

EDUCACIÓN Y GESTIÓN AMBIENTAL

En línea con los ODS planteados por la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, otra de sus dependencias, la UNESCO, sostiene que, para contribuir con eficacia a mejorar el medioambiente, la acción de la educación debe vincularse con la legislación, las políticas, las medidas de control y las decisiones que los gobiernos adoptan en relación al medioambiente humano.

La educación es, a la vez, producto social e instrumento de transformación de la sociedad donde se inserta. Por lo tanto, los sistemas educativos son al mismo tiempo agente y resultado de los procesos de cambio social. Ahora bien, si el resto de los agentes sociales no actúa en la dirección del cambio, es muy improbable que el sistema educativo transforme el complejo entramado en el que se asientan las estructuras socioeconómicas, las relaciones de producción e intercambio, las pautas de consumo y, en definitiva, el modelo de desarrollo establecido.

Esto implica la necesidad de incluir los programas de educación ambiental en la planificación y en las políticas generales, elaboradas a través de la efectiva participación social. Demasiadas veces se cae en la tentación de realizar acciones atractivas con una vistosa puesta en escena y grandes movimientos de masas que no comprometen demasiado ni cuestionan la gestión que se realiza. La educación ambiental debe integrarse con la gestión (“la mejor educación es

2 Guzmán, P. et al, (2015). Experiencia en el IPEN 320 Jorge Cafrune. Comunicación, educación y conciencia pública. Ponencia Final Congreso Ciudad de Córdoba.

una buena gestión”) y no ser utilizada como justificación ante las posibles deficiencias de esta.

El reto que tenemos planteado hoy en día es el de favorecer la “transición” hacia la sostenibilidad y la equidad, siendo conscientes de que esta transición requiere profundos cambios económicos, tecnológicos, sociales y políticos, además de educativos. Así pues, aun reconociendo las enormes potencialidades de la Educación Ambiental, no podemos convertirla en una falsa tabla de salvación.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Los objetivos que persigue la Educación Ambiental se orientan a generar conciencia y, de esta manera, ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una mayor sensibilidad y conciencia del medioambiente en general y de los problemas conexos. Así como también ayuda a la apropiación de conocimientos que permiten a los actores sociales desarrollar una comprensión básica del medioambiente en su totalidad y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica que genera, de este modo, actitudes cargadas de valores sociales y un profundo interés por el medioambiente que impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento. De esta manera, se hace posible la adquisición de aptitudes necesarias para resolver los problemas ambientales y de capacidad de evaluación con el fin de evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educacionales. Para todo ello es prioritaria la participación, en el sentido de que las personas y los grupos sociales desarrollen su

sentido de responsabilidad y tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medioambiente para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto³.

EDUCACIÓN, HACIA UN MUNDO MÁS SOSTENIBLE

Debe reconocerse que la educación —incluida la enseñanza académica—, la toma de conciencia del público y la capacitación configuran un proceso que permite que los seres humanos y las sociedades desarrollen plenamente su capacidad latente⁴. La educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo. Si bien la educación básica sirve de fundamento para la educación en materia de medioambiente y desarrollo, esta última debe incorporarse como parte fundamental del aprendizaje.

Tanto la educación académica como la no académica son indispensables para modificar las actitudes de las personas, de manera que adquieran la capacidad de evaluar los problemas del desarrollo sostenible y abordarlos. La educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamiento ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible y que favorezcan la participación pública efectiva en el proceso de adopción de decisiones.

Para ser eficaz, la educación en materia de medioambiente y desarrollo debe ocuparse de la dinámica del medio físico/biológico y del medio socioeconómico del desarrollo humano (que podría comprender el desarrollo espiritual), para

³ Extraído de UNESCO. (1975). Documento sobre Educación y Gestión Ambiental. Belgrado.

⁴ Auge, M.(2006) Globalización, mediatización, urbanización. Programa de Magister en Etnopsicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

integrarse en todas las disciplinas y utilizar métodos académicos y no académicos y medios efectivos de comunicación.

La capacitación es uno de los instrumentos más importantes para desarrollar los recursos humanos y facilitar la transición hacia un mundo más sostenible. La capacitación debería apuntar a impartir conocimientos que ayuden a conseguir empleo y a participar en actividades relativas al medioambiente y al desarrollo. Al mismo tiempo, los programas de capacitación deberían fomentar una mayor conciencia de los asuntos relativos al medioambiente como proceso de aprendizaje dual. Es necesario promover la integración de conceptos ecológicos y de desarrollo, incluyendo la demografía, en todos los programas de enseñanza, y en particular el análisis de las causas de los principales problemas ambientales y de desarrollo en un contexto local, recurriendo para ello a las pruebas científicas de la mejor calidad posible y a otras fuentes apropiadas de conocimientos, haciendo especial hincapié en el perfeccionamiento de la capacitación de los encargados de adoptar decisiones en todos los niveles.

Es necesario fortalecer el intercambio de información mediante el mejoramiento de la tecnología y los medios necesarios para promover la educación sobre el medioambiente, el desarrollo y la conciencia del público. Los países deberían cooperar entre sí y con los diversos sectores sociales y grupos de población para preparar instrumentos educacionales que abarquen cuestiones e iniciativas regionales en materia de medioambiente y desarrollo utilizando materiales y recursos de aprendizaje adaptados a sus propias necesidades.

GLOBALIZACIÓN, NUEVOS DESAFÍOS EDUCATIVOS EN LA POSTPANDEMIA

En el presente siglo, los cambios producidos por la globalización, y especialmente por la expansión de las nuevas tecnologías y el proceso de virtualización súbito y necesario dado en la etapa de pandemia del Covid-19, han demandado que, en todos los ámbitos, se readequen procedimientos para encarar nuevos desafíos.

Es así como en diferentes esferas, incluida la de la educación, el factor tiempo y el de la localización geográfica pasan a ser aspectos determinantes a tener en cuenta en todos los procesos comunicativos que se llevan a cabo. El primero se acentúa por la celeridad con la cual esta nueva sociedad convive y se trata de aprovechar al máximo; y el segundo, por que ya no existen limitaciones para la interacción humana sincrónica cara a cara.

Con este proceso globalizador, vectorizado por la aparición de internet y el uso de las redes de comunicación, nacen nuevos canales de información, todos ellos con un lenguaje propio y con características de comunicación y contenido diferentes; en función del abanico de las nuevas herramientas digitales que se suman a cualquiera de los medios tradicionales⁵. De esta manera, nos encontramos en un mundo en el cual personas de diferentes países comparten espacios en donde es posible intercambiar costumbres propias de cada nación, formas de vestir, códigos propios del medio, música, cultura, etc. Asimismo, hay una dimensión fascinante en la propagación rápida de los medios de transmisión instantánea de mensajes e imágenes⁶. Así, por ello, junto a este cambio mundial en el modo de

⁵ Dallera, M, Tenaglia, P, Vargas L, (2014) Extraído de "Los medios de comunicación y su uso en la escuela. La videoconferencia como recurso didáctico TIC en el marco de las actividades de los clubes de ciencia" ponencia en la "I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes" CLACSO. Manizales, Colombia.

⁶ Extraídos de Dallera, M. (2015) "La Videoconferencia como recurso didáctico dentro del ámbito educativo superior universitario estatal y privado en la ciudad de Córdoba". Tesis de Maestría. Centros de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

representar y de distribuir la información, como así también de encarar las nuevas potencialidades de la comunicación, en donde América Latina no queda exenta, se avizora que se han roto las barreras del tiempo y del espacio que complementan a las tradicionales formas de socializar y encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estamos siendo partícipes de la construcción de una nueva historia en la cual todos y cada uno de nosotros aportamos a la arquitectura de una nueva sociedad, lo que ha ido modificando sus costumbres, códigos y lenguajes, que se ven influenciados por los nuevos medios de comunicación, que han sido afectados, muchísimo, por la aparición de Internet y de las TIC.

Las nuevas herramientas tecnológicas difusoras de información, como lo son los medios gráficos digitales que en la actualidad se enmarcan dentro de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tal vez, aportan a este proceso algo más significativo que los medios de comunicación tradicionales, ya que estos configuran un panorama más complejo en el que todavía pareciera difícil leer la totalidad de esta construcción de los hechos, sino parcialidades de estos ⁷.

Los efectos de la pandemia y la virtualización súbita en algunos ámbitos como la alfabetización digital autodidacta en función del aprendizaje que se dio por necesidad, y con la sola práctica del uso de los dispositivos y aplicaciones sin tener ninguna capacitación, hicieron posible descubrir, autopercebir y fortalecer capacidades y competencias tanto en docentes como en estudiantes que solo consideraban estos dispositivos

para uso lúdico y no para trabajo en el marco de sus trayectorias escolares. A esto se sumaron varios interrogantes en el marco de su urgente puesta en práctica, tal como se aprecia en esta experiencia universitaria publicada de Torregiani F; y Alonso E. (2021) “¿Cómo se reconfigura la mediación docente? ¿Cuáles son las otras tareas que se han sumado a las acciones que ya venían desarrollando como docentes? ¿Qué prácticas recuperan de las que desarrollaban en la presencialidad y cuáles están dispuestos a revisar?” Algunas de estas preguntas se consideraron en todas las modalidades y niveles educativos en ese periodo de emergencia sanitaria mundial ⁸.

LAS TIC EN EL AULA, YOUTUBE COMO SITIO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La introducción de nuevas tecnologías ha facilitado el ejercicio de la enseñanza y ha abierto un amplio espectro de técnicas pedagógicas y fuentes de información. El problema ya no es la escasez de medios, sino el exceso de conocimientos plasmados en el mundo virtual, lo que debe conducir a la selección de contenidos especializados y variados para las clases. Ante este hecho, los estudiantes deben desarrollar un espíritu crítico que los lleve a juzgar las fuentes pertinentes y a reflexionar sobre su lugar en el mundo, sobre la sociedad actual y sobre cómo debe proyectarse esta hacia el futuro.

Como docentes, debemos entender que si se decide incorporar las TIC al aula y a los espacios curriculares en los que enseñamos —para que de estas se haga un verdadero buen uso y nuestros estudiantes puedan aprender los con-

⁷ Extraído de <http://www.observadorcentral.com.ar/especializadas/educacion-conocimiento/la-prensa-grafica-digital-como-herramienta-de-comunicacion-para-el-estudio-de-la-historia-contemporanea-y-reciente/> (Consultado 02/09/2022)

⁸ Torregiani F; y Alonso, E. (2021) “Experiencia de virtualización de cátedras en FACSO UNICEN. Decisiones, reflexiones y desafíos en pandemia por COVID-19,” Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, no. 28, pp. 192-201. doi: 10.24215/18509959.28.e23. Recuperado de: (Consultado el 17/10/22)

tenidos que queremos dictar— debemos evaluar entre todas las herramientas y aplicaciones digitales que existen y su compatibilidad con la temática que se quiere enseñar ⁹.

En el caso de YouTube, como lo explicita Navarro Cuesta, Paula (2013) “(...) el formato vídeo resulta altamente atractivo para los estudiantes de todos los niveles y modalidades porque, en cierto modo, los vídeos se alejan de la dinámica normal de aula y el proceso de aprendizaje no es tan consciente.” Los vídeos educativos siempre han sido una herramienta a tener en cuenta. Sin embargo, no podemos limitarnos a poner una película en clase o un vídeo musical al azar sin servir a las necesidades del aula ni prestar atención al currículo o a las características de los alumnos. Hay que tener en claro que lo que llevamos al aula debe servir a un propósito; y debemos asegurarnos de que lo que estamos haciendo con estos medios es efectivo y eficiente, ya que la intención en el aula es llevar a cabo un proceso de aprendizaje ¹⁰.

Otro elemento fundamental que aportan las TIC, en este caso el sitio YouTube, o los medios gráficos online, o cualquier otra red social que se use como herramienta áulica, es que interpelan a las sociedades mediante un feedback de comentarios de los cibernautas que logran aproximarse desde una mirada más amplia e integradora a entender los hechos y sucesos del pasado a partir del debate. Para integrar las características comunicativas de las herramientas y las necesidades comunicativas que tienen los que las usan es necesario prestar atención a varios factores, que a continuación se detallarán

¹¹, que sirven no solo para poder entender YouTube, sino también otras redes sociales o plataformas de trabajo colaborativo en las aulas:

- Dirección de la comunicación. La comunicación mediada por ordenador (CMO) permite la creación de diferentes espacios comunicativos: de uno a uno; de uno a muchos; en grupos; de muchos a muchos. La necesidad de comunicación varía según estemos planteando tareas de tutoría, de colaboración entre pares, etc. También influye la dinámica comunicativa de la actividad; por ejemplo, hay tareas de corrección de proyectos que requieren una comunicación más privada entre tutor y alumno; y otras en donde la posibilidad de compartir esas correcciones es fundamental. La relación social entre los participantes y el número de personas implicadas son factores importantes a tener en cuenta.

- Interactividad. Las distintas herramientas difieren en la velocidad de transmisión de los intercambios, lo cual da lugar a una comunicación sincrónica o asincrónica. También ofrecen la posibilidad de múltiples direcciones comunicativas. La elección de determinadas herramientas dependerá de las dimensiones del grupo o de la necesidad de dinamismo o instantaneidad en la comunicación. Bien puede aplicarse también combinación de comunicación asincrónica, que otorga más flexibilidad a docentes y alumnos, con comunicación sincrónica, que exige el cumplimiento de determinados horarios pautados y quizá ayuda a organizar mejor los tiempos y cumplir con plazos de entrega de trabajos a los alumnos. La comunicación asincrónica aparece como la más favorecida en la elección de estudiantes

⁹ Extraído de <http://www.observadorcentral.com.ar/especializadas/educacion-conocimiento/ensenar-historia-contemporanea-y-reciente-con-la-herramienta-tic-youtube/> (Consultado 11/09/2022)

¹⁰ Extraído de Navarro Cuesta, Paula. (2013). “YouTube como herramienta didáctica en el aula de inglés”. Trabajo final para el título de Máster. Máster en profesorado de educación secundaria. Universidad de Almería. España, PP. 10.

¹¹ Extraído de <http://www.observadorcentral.com.ar/especializadas/educacion-conocimiento/youtube-una-nueva-herramienta-de-comunicacion-para-la-ensenanza/> (Consultado 29/09/2022)

y docentes. Es muy extendido el uso del e-mail o de mensajes privados para envío y corrección de trabajos, además de consultas puntuales.

Organización de la información. Las diferentes herramientas permiten la comunicación en una variedad de formatos: textos, videos, fotos, animaciones, gráficos, audios o combinaciones de diferentes códigos. Según el área temática que estemos trabajando, se privilegiarán determinadas herramientas para organizar la información necesaria.

Resulta fundamental comprender que en la sociedad del conocimiento y la información las formas de enseñar y aprender se van readecuando a partir de la aparición, uso y apropiación de las diferentes herramientas de comunicación digitales que suman ricos aspectos en lo didáctico para el desarrollo de una temática en el aula ¹².

Es posible y necesario diseñar diferentes situaciones de comunicación según las necesidades comunicativas y de enseñanza en la tarea a realizar, según el objetivo y la valoración que los participantes otorguen a los intercambios, así como también según las características y potencialidades de las herramientas de comunicación.

Por ello, el sitio YouTube es de gran valor en las aulas, pero siempre se debe contar con una planificación cierta de qué contenidos se quieren trabajar, y con una aproximación anterior del docente a los videos que desea que sus estudiantes vean. Ejemplo de esto fue cómo en pandemia crecieron exponencialmente los canales de contenidos en donde los docentes subían a su propio canal, o a los canales institucionales de sus escuelas, sus clases grabadas.

UN POCO DE HISTORIA Y APRECIACIONES DEL CONTEXTO DE ESTE ESTUDIO DE CASO: EL CENTRO DE ACTIVIDADES JUVENILES (CAJ) Y EL CLUB DE CIENCIAS DEL IPEM 320 (PERIODO 2011-2017)

El IPEM 320 Jorge Cafrune está ubicado sobre la Ruta 9 (Km 691), al sur de la ciudad de Córdoba, Argentina. Es una escuela de nivel secundario estatal mixta que funciona en los turnos mañana y tarde con un total de 10 (diez) divisiones, 6 (seis) del Ciclo Básico y 4 (cuatro) del Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades.

El centro educativo surgió en marzo de 1996 como anexo del IPEM 207 Eduardo Requena y comenzó a funcionar en el edificio de la Escuela Primaria República de Costa Rica. La escuela nace como respuesta a una necesidad de la comunidad en la cual estaba inserta: comunidad conformada por familias de bajos ingresos económicos dedicadas a la recolección de papas, hortalizas, soja o bien empleados en alguna fábrica o taller menor de la zona.

En el año 2001 se asigna a la institución una nueva estructura edilicia, se desanexa de la escuela base y adquiere denominación propia: IPEM N° 320; en el 2004 se completa con la imposición del nombre Jorge Cafrune. En 2008 se le asigna un anexo rural, CBU Rural La Carbonada, que contaba solamente con Ciclo Básico, escuela que, a partir del año 2011, se amplía con el Ciclo Orientado en Informática bajo la modalidad de pluricurso. Este anexo en 2013 pasó a pertenecer a otro establecimiento, también de la misma regional de inspección. La escuela cuenta con servicio de PAICOR, al que asiste el 85 % del alumnado. En lo que respecta al trabajo en red e interinstitucional, se llevan a cabo trabajos

12 Extraído de Comba, S; y Toledo, E. (2014) "Comunicación y tecnologías digitales en la educación" en "Comunicación, Educación y TICs: Manual de Recursos para la enseñanza con herramientas digitales. Aprendiendo a enseñar con Facebook, Twitter y YouTube" Roma Impresiones. Rosario - Argentina. Pp 8-9

conjuntos con el Centro de Salud de Ciudad de Mis Sueños, el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT) y la Universidad Nacional de Córdoba, entre otras instituciones de renombre.

Se destaca que en esta institución se realizan diferentes proyectos de articulación con la escuela primaria Dr. Carlos Saavedra Lamas, de la que recibe la mayor cantidad de alumnos, y con la que se viene organizando conjuntamente desde 2011 la “Limpieza Simbólica del Canal”; y, desde el 2013, el “Mes de las Ciencias” eventos institucionales interdisciplinarios que potencian el trabajo colaborativo docente y el interés de los estudiantes en el cuidado del medioambiente.

En el marco de la educación para el siglo XXI, en donde se destacan la sostenibilidad y sustentabilidad como aspectos sumamente necesarios de trabajar en Educación para el cuidado del medioambiente, se encuadró el proyecto CAJ del IPEM 320 Jorge Cafrune de Barrio Parque Ituzaingó, en el sector sudeste de la ciudad de Córdoba.

El Centro de Actividades Juveniles (CAJ) en el IPEM 320 comenzó en el año 2011 y finalizó sus tareas con esta línea de trabajo en 2017. El Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ¹³ estaba destinado a jóvenes asistentes a establecimientos de educación secundaria de todo el país. Tuvo como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. En gran cantidad de casos funcionaban los sábados, aspecto que se siguió en el IPEM 320 Jorge Cafrune desde su inicio en 2011 hasta el año 2017, ya que esta dinámica posibilitaba que los jóvenes, tan-

to los del barrio como los de otros colindantes que también asistían (Ciudad de mis sueños, 25 de mayo, La Carbonada, etc.), tuvieran una opción de recreación y la compañía de educadores en un contexto cercano a sus hogares en días diferentes a los de asistencia a clases.

A través de los CAJ los estudiantes desarrollaban actividades educativas y recreativas vinculadas con el cuidado del ambiente y el disfrute de la naturaleza; la ciencia; el conocimiento; el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; el deporte y la recreación; y el arte y la literatura.

En los Centros de Actividades Juveniles podían participar jóvenes de la escuela sede, de las escuelas anexo y aquellos que no formasen parte del sistema educativo. A partir de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH), estos espacios se constituyeron en una herramienta de apoyo a las escuelas en la tarea de recibir e integrar a los jóvenes que reingresaban o ingresan por primera vez a las aulas.

Además, el Programa se implementaba también bajo la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro. Esto implicó el trabajo con jóvenes involucrados en procesos judiciales pendientes de resolución, o resueltos, que se encontraban alojados en instituciones penitenciarias, promoviendo así su futura reinserción social. Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) buscaron consolidar en las escuelas espacios en los cuales se pudiera abordar, a través de renovadas estrategias, conocimientos que permitieran mejorar el desempeño escolar de los jóvenes. Por otra parte, también intentaron fortalecer el sentido de pertenencia a la institución, promoviendo vínculos solidarios entre los jóvenes, y entre ellos y la escuela, y entre esta y la sociedad.

¹³ Extraído de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/extension-educativa-caj-y-turismo/centro-de-actividades-juveniles/orientaciones/ciencia/>. [Consultado 10/10/2015].

Con respecto a los clubes de Ciencia, se considera que son asociaciones de niños y jóvenes orientados por docentes e investigadores dentro de los espacios de educación no formales, organizados también sobre la lógica y formato pedagógico de talleres. Esta acción, impulsada por el Programa Nacional de Popularización de la Ciencia y la Innovación, dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación y avalada por los diferentes ministerios de ciencia jurisdiccionales por provincia, tiene por objeto proporcionar un ámbito de enseñanza flexible y complementario a la educación formal.

Por otro lado, busca reducir la brecha entre la institución educativa y su entorno y empoderar a niños y adolescentes habilitándolos a decidir las problemáticas a abordar con el objeto de desplegar una educación problematizadora que sea dialógica y que posibilite la objetivación y apropiación de la realidad, tornándola histórica y transformable.

El club de ciencias del IPEM 320, que comenzó funcionando en 2011 como uno de los talleres de su CAJ, fue elegido en dos oportunidades para participar de los encuentros nacionales y regionales de Clubes de Ciencias, como así también para exponer en la categoría Club de ciencias de la Feria de Ciencias y Tecnología. En el año 2012, expuso sus experiencias en Buenos Aires; en 2013 en la ciudad de Córdoba; y en 2014 en la localidad de La Falda.

La propuesta del eje central en el cuidado del medioambiente es un aspecto que la escuela viene trabajando desde hace años, hasta la fecha en 2022; tanto en el hincapié que se le brinda desde los diferentes espacios curricula-

res, como en los proyectos sugeridos por los diferentes departamentos que conforman los docentes o las actividades que se proponen desde el centro de estudiantes.

A partir de lo expuesto anteriormente, el CAJ del IPEM 320, en este periodo de 2011-2017, propició a partir de sus diferentes talleres, de las conferencias que se brindan año a año, de las salidas recreativas y didácticas dar un marco acorde a los lineamientos que se venían trabajando desde el Proyecto Educativo Institucional para generar una identidad propia y posibilitar formar ciudadanos verdaderamente comprometidos con el cuidado del ambiente y el mejoramiento de la sociedad.

Por todo ello, y con los jóvenes que formaron parte de la mesa de gestión del CAJ entre 2011 y 2017, se consideró que “El medioambiente es una cuestión de todos, y debemos aprender a cuidar nuestro mundo sin dejar de lado el cuidado de nuestra casa, nuestra escuela y nuestro barrio”¹⁴, aspecto que no solo fue representativo de los talleres del CAJ de ese periodo, sino que, a la fecha en 2022, desde el Club de Ciencias que sigue funcionando en la escuela (como así también otros proyectos llevados a cabo por el equipo directivo y gran cantidad de docentes), también se lo considera central en la propuesta y proyecto educativo institucional del colegio.

Con respecto a la Orientación específica en “MedioAmbiente” que sugería el programa CAJ, el lineamiento estuvo en concordancia total con las actividades que se desarrollaban en esta escuela, ya que estos Centros de Actividades Juveniles tenían por propósito que los jóvenes se vincularan con el conocimiento del ambiente y que comprendan su complejidad, así como también

¹⁴ Extraído de Jarchun, P; et al; (2013).” Inclusión: Estrategias Comunicativas y Educativas en Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación. Río Tercero-Córdoba. Agosto 2013.

que logren la adquisición y promoción de estrategias y recursos para su cuidado. Para ello, los CAJ que llevaban adelante la orientación podían optar por diseñar una planificación de Educación Ambiental que formara parte del Proyecto Pedagógico CAJ, o bien generar un proyecto específico de Promotores Juveniles Ambientales para la formación de jóvenes a fin de que pudieran generar actitudes a favor del ambiente y se capacitaran como agentes multiplicadores de cambio. Para ello, se llevaron a cabo diversas actividades dentro y fuera de las escuelas que posibilitaban construir conocimientos y ejercitar valores aplicables en el Proyectos de Educación Ambiental (PEA).

Estas acciones incluyeron: la elaboración de Proyectos de Educación Ambiental en las escuelas-CAJ con la inclusión de la propuesta para la formación de jóvenes promotores comprometidos con la temática ambiental; encuentros de capacitación dirigidos a talleristas y docentes a cargo de los proyectos; campamentos de educación ambiental orientados a profundizar contenidos que se relacionen con el ambiente biogeográfico del lugar; y la implementación de Proyectos de Educación Ambiental diseñados en sus ámbitos de acción ¹⁵.

Como se ha mencionado anteriormente, desde que funcionaba el CAJ, y ahora desde el Club de Ciencias, desde hace 11 años se lleva a cabo un evento de concientización ambiental que consiste en la limpieza simbólica del canal, donde participan docentes, alumnos del establecimiento y la comunidad en general, en pos de un ambiente más sano.

El eje principal del proyecto es el cuidado del medioambiente, teniendo en cuenta que “La

educación ambiental es un proceso permanente a través del cual los individuos y la comunidad toman conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, la competencia, la experiencia y la voluntad de actuar en forma individual o colectiva en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros” ¹⁶.

UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA CON TALLERES DE CINE, TIC Y CIENCIAS.

La experiencia específica se llevó a cabo entre 2015 y 2017 con la participación de tres talleristas, quienes realizaron tareas delineadas por tres proyectos: Cine, TIC y Ciencias. Dichos talleres trabajaron con un objetivo común e integrado: realizar un cortometraje documental cuyo fin fuera concientizar a la población en general sobre el grave problema ambiental en el que estaba —y aún sigue estando— inmerso el Barrio Parque Ituzaingó.

Desde el área de las Ciencias Biológicas se intentó abordar la problemática de la basura y su influencia en la contaminación del agua, aire y suelo, así como también sensibilizar, motivar y estimular la participación comunitaria para lograr un ambiente saludable. Para ello, los talleristas y los alumnos, en una primera instancia a cargo de la Bióloga y docente de la Universidad de Córdoba Claudia Daga, realizaron recorridos en terrenos próximos al establecimiento escolar para visualizar los distintos puntos donde se encontraban pequeños basurales y observar si la basura llegaba al canal próximo a la escuela afectando al agua. También observaron si se practicaba la quema de basura y cómo influye esta sobre la biota del suelo y el aire.

Confeccionaron un cuadro para identificar la

¹⁵ Extraído de: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/extension-educativa-caj-y-turismo/centro-de-actividades-juveniles/orientaciones/educacion-ambiental-y-campamentos-2/> [Consultado el 10/10/2015].

¹⁶ Extraído de La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. París: UNESCO. (1980)

composición de los residuos y, a partir de este análisis, se buscó información para ofrecer propuestas a la comunidad para su tratamiento. Se hizo hincapié en documentar la quema de basura y su frecuencia. En una segunda salida, se tomaron muestras de agua del canal que se encuentra enfrente del establecimiento, paralelo a la Ruta 9 Sur, se recorrieron sus márgenes y se seleccionaron puntos o sitios del trayecto teniendo en cuenta si había actividades que cambiasen notoriamente las condiciones del curso de agua, como superficies cubiertas por basura o desembocaduras de desagües.

En cada uno de los puntos considerados de referencia en la investigación se tomó una muestra de agua y se midieron las variables físicas y químicas como temperatura (con termómetro digital), pH (con peachímetro digital), conductividad eléctrica (con conductímetro) y oxígeno disuelto (con oxímetro). En el laboratorio se analizaron las muestras utilizando un microscopio óptico y lupa. Para la ubicación taxonómica de las especies se utilizaron claves y manuales de identificación para cada uno de los grupos.

Otra de las tareas realizadas fue la construcción de una lombricompostera, para la cual solo se requirieron lombrices rojas y un lecho humedecido en donde se agregaban periódicamente los residuos que las lombrices convertirían luego en tierra fértil. Se utilizaron residuos generados en la escuela: papel, cartón, recortes de césped y los residuos generados en la cocina como frutas, vegetales y otros.

La etapa final del año estuvo a cargo de una de las autoras de este trabajo, Luján Ahumada, en esos años estudiante avanzada de la carrera de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional

de Córdoba. Se tomaron muestras de suelo de las cercanías del canal, se observaron en lupas y se identificaron las especies encontradas, haciendo hincapié en el rol ecológico que estas cumplían. Asimismo, se realizaron comparaciones de muestras de agua de diferentes partes de la ciudad con el fin de abarcar la problemática ambiental de la eutrofización.

El proyecto Cine, realizado por Mariano Clobas Maggi, estudiante en esos años de la Licenciatura en Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Córdoba, tuvo la capacidad de formar e informar de forma distendida y lúdica. Los estudiantes disfrutaban los diferentes roles propuestos para rodar el corto sobre problemáticas ambientales. Para ellos, ver cine en clase era una actividad que escapaba a lo habitual, que les servía para evadirse de sus tareas normales dentro del aula, lo que incrementaba su interés y participación. Además, ayudó a los alumnos a desarrollar la resolución de conflictos al presentar a la sociedad como era en realidad. Les mostró el mundo y les proporcionó un ejemplo de las relaciones que en él se establecían. “Podemos hablar, por tanto, de un cine formativo, el cual tendría como intencionalidad principal la mejora de los conocimientos de los espectadores”¹⁷. Con este proyecto se trató de acercar a los alumnos al arte y al lenguaje cinematográfico y a los valores que le son inherentes: trabajo en equipo, responsabilidad, capacidad de espera, sensibilidad, estima del entorno propio.

Haciendo cine, los niños y jóvenes aprenden a mirar la realidad con atención, a pensar o intuir cómo dar forma a las ideas, a compartir decisiones, a asumir tareas y responsabilidades, a ceder su lugar a otro; desarrollan la sensibilidad hacia el entorno más cercano y descubren una nueva ma-

¹⁷ Extraído de Vega Fuente, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa.

nera de relacionarse con el mundo y con los otros. El cine nos permite penetrar en el estudio de la sociedad, conocer diferentes culturas a la propia, formar visiones en torno a acontecimientos pasados, presentes y futuros, y entrar en contacto con valores, ideas, pensamientos, actitudes y normas.

De esta manera, se fue introduciendo a los alumnos a la terminología adecuada de la disciplina, trabajando con fotografías, escenas de películas y expresión de sensaciones. Se definieron las partes constitutivas de la gramática audiovisual y las distancias cinematográficas a los fines de transmitir los elementos sensitivos y comunicacionales en obras audiovisuales. Se discutió las implicancias mutuas entre “forma y contenido”, intentando que cada alumno tome posición al respecto. En clases siguientes se trabajó con montaje, construcción del guion, los modelos de producción y sus etapas. Finalizaron en diciembre de 2015 con las tareas de rodaje y postproducción a los fines de presentar una función abierta al público del cortometraje documental acerca de la problemática ambiental en la cual se encontraba inmerso el Barrio Parque Ituzaingó que fue llevada a cabo en el SUM de la escuela. En 2016 la experiencia se repitió rodando otro corto, esta vez a pedido de los estudiantes, con relación a la problemática del “bullying”.

El proyecto TIC de la tallerista Florencia Avalos, estudiante de Medios Audiovisuales de la Universidad Nacional de Córdoba, relacionando interdisciplinariamente los tres talleres, se orientó a promover valores ambientales y a estimular cambios en los alumnos de esta escuela para que desarrollaran actitudes responsables en el cuidado y conservación del ambiente a partir del uso adecuado de las Tecnologías de Información y Comunicación, además de innovar en las prácticas educativas a través de la combinación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje para ampliar en los alumnos valores éticos, mo-

rales y habilidades cognoscitivas que les ayuden a lograr aprendizajes significativos y, de esta manera, estar dispuestos para pensar y razonar de forma crítica y reflexiva consiguiendo insertarse y desenvolverse eficientemente en sus proceso de estudio, en su vida laboral y en la sociedad.

Con esta intención, se introdujo a los alumnos a los conceptos pertinentes y a los debates actuales mediante la presentación de las nuevas tecnologías como herramientas que amplían y facilitan las posibilidades de contacto humano y su evolución en la educación. Se orientó hacia la construcción de una educación ambiental, reconociendo a los jóvenes como agentes multiplicadores de cambio, promoviendo el trabajo en “comunidad de práctica”. Se remarcó la importancia del uso seguro y responsable de las TIC, de las nuevas alfabetizaciones, del uso de herramientas para descargar y editar, y del uso de plataformas virtuales. Durante la última etapa del año, tanto en 2015 como en 2016, se les presentaron Herramientas Web 2.0 y herramientas para evaluar procesos y ordenar evidencias digitales y se finalizó con la presentación del cortometraje.

Con ello, esta experiencia interdisciplinaria llevada a cabo en el periodo 2015-2017 permitió que algunos estudiantes, los que participaban del CAJ y Club de Ciencias de esa época, llegaron al periodo de pandemia con un manejo familiarizado de las TIC, además de brindar a la totalidad de escuela una idea de ciudadanía responsable en torno al cuidado del ambiente y a la responsabilidad social del manejo de los residuos en los barrios Parque Ituzaingó y Ciudad de mis Sueños.

REFLEXIONES

El concepto de educación para el desarrollo sostenible y sustentable varía de un lugar a otro del

planeta y de una cultura a otra dependiendo de las características propias de cada región y de cada comunidad, de sus procesos históricos y de las particularidades de su ambiente. De manera que no pueden existir definiciones contundentes. No obstante, es preciso, como propone la UNESCO, “continuar los esfuerzos para clarificar y comunicar el concepto y mensajes clave de la educación para el desarrollo.

Asimismo, es sumamente necesario poner en práctica real, aunque sea con pequeñas acciones que surjan en el marco de las escuelas o instituciones educativas, lo previsto en la agenda 2030, entendiendo que la implementación de los ODS es algo más que urgente para la supervivencia de la especie y la sostenibilidad de las sociedades contemporáneas.

El desarrollo del proyecto CAJ, en el IPEM 320 Jorge Cafrune de barrio Parque Ituzaingó en la ciudad de Córdoba, demostró, como experiencia real en el territorio y modelo en el periodo 2015-2017, la posibilidad de educar a partir de procesos interdisciplinarios para la toma de conciencia pública y preservar el patrimonio local. Las acciones desarrolladas para tal fin, y centradas en apoyar las trayectorias escolares y fortalecer complementariamente el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de las prioridades pedagógicas establecidas por la jurisdicción, constituyeron el análisis de caso de esta producción, en donde se presentaron algunas acciones de investigación que realizaron los jóvenes con

sus talleristas, como así también la difusión de estas actividades para socializar el trabajo que año a año, desde 2011, realizaba este Centro de Actividades Juveniles, y que pervive hasta la fecha (2022) con su Club de Ciencias en torno a la jornada educativa y de trabajo sociocomunitario en concientización ambiental: “Limpieza simbólica del canal”. Es imperioso abrir espacios de participación y decisión a los alumnos. Es de vital importancia para la educación que en las instituciones educativas, como en este caso el IPEM 320 Jorge Cafrune, los alumnos puedan tomar la palabra, escucharse, discutir con fundamentos, reflexionar grupalmente, consensuar y desarrollar formas de actuar sobre su realidad cercana y alcanzable.

Si entendemos que el ambiente es una construcción sociocultural que resulta de la interrelación sociedad-naturaleza, resulta muy relevante incluir a los estudiantes en procesos de reflexión y acción para la construcción de un lugar más sustentable. Los jóvenes no solo son los dirigentes, decisores y ciudadanos del futuro, sino que actualmente son actores sociales clave para tener en cuenta y razonar sus intereses, misiones e ideas para la planificación y el desarrollo de proyectos ambientales. Por todo ello, es importante destacar que, desde la Escuela, ámbito insoslayable de formación de ciudadanos con juicio crítico autónomo, se pueden desarrollar diferentes acciones que, por más pequeñas que parezcan, si se sostienen en el tiempo, posibilitan un cambio social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auge, M. (2006). Globalización, mediatización, urbanización. Programa de Magister en Etnopsicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile
- Carnovale, V. (2007). Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en la Argentina. Franco, Marina & Levín, Florencia (comps.), Historia Reciente.

- Perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires: Paidós.
- Comba, S. & Toledo, E. (2014). Comunicación y tecnologías digitales en la educación” en “Comunicación, Educación y TICs: Manual de Recursos para la enseñanza con herramientas digitales. Aprendiendo a enseñar con Facebook, Twitter y YouTube. Roma Impresiones. Rosario – Argentina. Pp 8-9
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo
- Río de Janeiro, República Federativa del Brasil - junio de 1992
- Dallera, M. (2015). La Videoconferencia como recurso didáctico dentro del ámbito educativo superior universitario estatal y privado en la ciudad de Córdoba. Tesis de Maestría. Centros de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Dallera, M; Tenaglia, P; Vargas, R. (2014). Los medios de comunicación y su uso en la escuela. La videoconferencia como recurso didáctico TIC en el marco de las actividades de los clubes de ciencia” Ponencia “I Bienales Latinoamericana de Infancias y Juventudes” CLACSO. Manizales Colombia
- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos:” satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). Transatlántica de educación, (5), 83-94.
- Huerta, J. F. M., & Ambiente, J. M. E. M. (2000). Fundamentos de la Educación Ambiental.
- Jarchun, P; et al; (2013).”Inclusión: Estrategias Comunicativas y Educativas en Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación. Rio Tercero-Córdoba. Agosto 2013.
- Kriger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Persona y Sociedad, 3, 29-52.
- Macedo, B. (2004). Educación para todos, educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible: debatiendo las vertientes de la Década de la educación para el desarrollo sostenible.
- Navarro Cuesta, P. (2013). YouTube como herramienta didáctica en el aula de inglés.
- Tenaglia, P.R. (2015). Enseñar historia contemporánea y reciente con la herramienta TIC: YouTube. Periodico Semanal Observador Central. Año 2 Edición N° 55. Caleta Olivia. Provincia de Santa Cruz.
- Tenaglia, P.R. (2015). La prensa gráfica digital como herramienta de comunicación para el estudio de la historia contemporánea y reciente. Periódico Semanal Observador Central. Año 2 Edición N° 59. Caleta Olivia. Provincia de Santa Cruz.
- Tenaglia, P.R. (2015). YouTube, una nueva herramienta de comunicación TIC para la enseñanza. Periódico Semanal Observador Central. Año 1 Edición N° 52. Caleta Olivia. Provincia de Santa Cruz.
- Torregiani F; y Alonso, E, (2021) “Experiencia de virtualización de cátedras en FACSU UNICEN. Decisiones, reflexiones y desafíos en pandemia por COVID-19,” Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, no. 28, pp. 192-201. doi: 10.24215/18509959.28.e23. Recuperado de: (Consultado el 17/10/22)
- Guzmán, P; et al; (2015). Experiencia en el IPEM 320 Jorge Cafrune. Comunicación, educación y conciencia pública. Ponencia Final Congreso Ciudad de Córdoba.
- UNESCO, (1978). Conferencia Intergubernamental sobre la Educación Ambiental: Informe final. Cap. III. París.
- UNESCO, L. E. A. (1980). Las grandes orientaciones de La Conferencia de Tbilisi. París: ONU.

BREVE CURRICULUM NOMINAL

María Luján Ahumada es Licenciada en Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

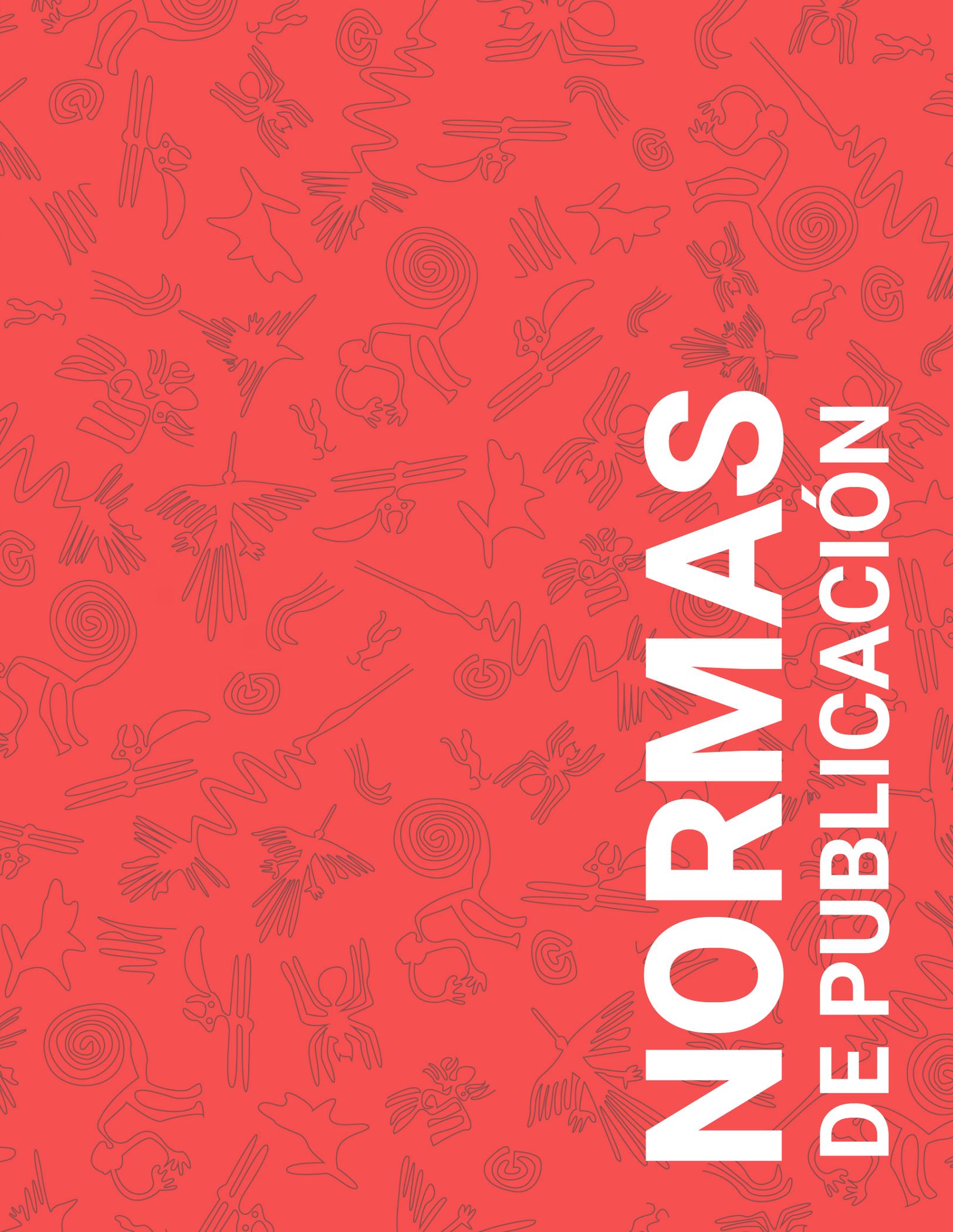
Pablo Rubén Tenaglia es Especialista en Educación y TIC. Licenciado en Comunicación Social. Investigador categoría III en el Programa de Incentivos. Docente en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

AHUMADA, María Luján y TENAGLIA, Pablo Rubén (2022) “Las TIC en Educación Ambiental, estudio de caso IPEM 320”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 4. Año 4. Pp. 127- 142. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



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



NORMAS DE PUBLICACIÓN

NORMAS DE PUBLICACIÓN – REVISTA LATINOAMERICANA COMEDHI

PRESENTACIÓN

REVISTA LATINOAMERICANA EN COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E HISTORIA es una revista científica registrada y arbitrada que edita la Red Latinoamericana COMEDHI (Comunicación, Educación e Historia) avalada por dependencias de la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina, como de otras Instituciones y Universidades tanto públicas como privadas en Latinoamérica.

Esta publicación fue creada en el año 2019 y está pensada con el claro objetivo académico e interdisciplinario de contener y permitir la inclusión de trabajos realizados por investigadores y docentes vinculados a los campos de la Comunicación, la Educación y/o la Historia, ya sea desde el área de investigación académica, como así también desde el campo profesional a través de las experiencias significativas que en él se pueden experimentar en cualquiera de las ramas antes mencionadas desde una enfoque y/o perspectiva latinoamericana.

La revista, que se edita con una periodicidad anual, publica artículos ORIGINALES e INÉDITOS orientados en secciones determinadas, tales como: informes académicos de investigación, ensayos, y experiencias significativas.

La revista adhiere y auspicia el acceso abierto al conocimiento como bien común, por lo que provee la posibilidad de lectura inmediata y completa a todo su contenido; y sus ediciones no tienen cargos ni para el autor ni para el lector. Asimismo, permite y promueve la publicación simultánea en sistemas de autoarchivo o en repositorios institucionales.

La revista está dirigida principalmente a investigadores, profesionales y docentes de los campos del conocimiento dentro de los cuales se circunscribe la Revista (Comunicación, Educación e Historia), como así también a aquellos académicos y docentes de las Ciencias Sociales en general, que deseen abordar temáticas interdisciplinarias vinculadas con los campos de estudios antes mencionados desde sus propias perspectivas.

OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDITORIAL

Estos son los objetivos sobre los cuales se fundamenta la propuesta de la Revista en cada una de sus convocatorias a publicar:

- Consolidar un espacio académico de comunicación pública de la ciencia en el campo de la Comunicación, la Educación, la Historia y de la interrelación que de ellas surge.
- 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, avancen o ensayen 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 académica científica, deberán considerar los siguientes lineamientos generales:

Los materiales enviados por los/as autores/as con un máximo de tres miembros deberán ser ORIGINALES e INÉDITOS, que aporten novedades significativas respecto de lo que se conoce sobre el tema o que muestren en forma original cómo alcanzar resultados y que no hayan sido remitidos simultáneamente a otras revistas o editoriales ni estar pendientes de evaluación para su publicación en ningún otro medio.

Los originales remitidos a la revista académica deberán ajustarse a las normas que se detallan en el presente documento, ya que sólo serán publicadas aquellas contribuciones redactadas con estas especificaciones y que hayan sido aprobadas por el arbitraje académico.

Con respecto al proceso de evaluación en cada uno de los artículos será el siguiente: una vez recibido los textos pasarán a revisión por pares ciegos de evaluadores. En primer lugar, los evaluadores definirán si el artículo está en condiciones de ser publicado o no. En caso de serlo, contarán con un plazo de hasta 30 días para realizar las sugerencias de corrección/adecuación que requiera el artículo ajustado a la normativa que se expone en el presente reglamento.

El dictamen final que el evaluador podrá ser:

- A. Publicable: pasa al proceso de edición.
- B. Publicable con cambios menores: se piden los cambios a los autores. Es necesario presentar un informe con los cambios realizados.
- C. Publicable con cambios mayores: se piden los cambios a los autores, pero deberá comenzar de



nuevo el proceso de evaluación con nuevos revisores ciegos.

D. No publicable: el trabajo es rechazado.

Una vez adecuado el artículo y enviado nuevamente con los cambios realizados, se iniciará el proceso de edición, donde el equipo de maquetación y diseño, solicitarán a los autores una última lectura de las pruebas de galera de su trabajo, con el correspondiente envío de una autorización final para la publicación del artículo como se presenta. Los envíos que no cumplan con estas pautas serán devueltos a los/as autores/as para que los adecuen dentro de los plazos estipulados y solo entonces estarán en condiciones de iniciar o retomar el proceso de revisión.

Cabe aclarar que tanto las investigaciones y contenidos en general como las opiniones expuestas por cada uno de los autores en los diferentes números de esta producción gráfica académica son responsabilidad exclusiva de los mismos, y nada tienen que ver con el pensamiento de la línea editorial de este medio. Así mismo se preservará que cada artículo respete los objetivos, lineamientos e intereses de la revista.

TEMÁTICAS DE LOS ARTÍCULOS

Los trabajos abordarán en cada número de la revista tanto, la temática que se aborda en cada número editorial como su vinculación con al menos dos de los campos disciplinares que dan sustento a la Red, a saber: Comunicación, Educación e Historia. Dicha integración interdisciplinaria desde un enfoque latinoamericano debe verse plasmada no sólo en su título sino también en los objetivos e introducción del trabajo, el desarrollo de la actividad/investigación, como en las conclusiones del mismo y en el resumen de su presentación.

PRESENTACIÓN DE LOS TEXTOS

Por reglamentación, ningún artículo podrá tener más de tres autores.

Formato:

El trabajo deberá estar en formato Microsoft Word y no deberá tener activado el sistema de control de cambios.

Extensión:

Los trabajos tendrán una extensión mínima de 30 mil caracteres (con espacios) y una máxima de 50 mil caracteres (con espacios), incluida la bibliografía.

Titulación:

Por razones de maquetación, el título principal no podrá exceder los 90 caracteres con

Espacios:

De ser necesario, se podrá incluir un título secundario que lo amplíe o lo complemente (no superando entre ambos títulos “Principal” y “Secundario”, los 180 caracteres con espacio). No se utilizarán ni volantas ni bajadas.



Datos de autoría:

Los textos no deben incluir información sobre los/as autores/as (estos datos se incluirán en una «Planilla anexa» que debe adjuntarse durante el envío con el objetivo que el artículo pueda contar con la garantía de una “revisión a ciegas”).

Encabezado y número de página:

No deben incorporarse.

Notas al pie:

Sólo deben incorporarse notas al pie de página en casos excepcionales que se deseen ampliar información complementaria o aclaratoria o bien algún dato que permita al lector poder ampliar o profundizar su lectura sobre un determinado tema si así lo desea. Los números que indican referencias de nota se colocarán por fuera de los signos de puntuación y la extensión máxima del texto de una nota no podrá superar los 800 caracteres con espacios.

Ordenamiento del artículo:

Se establece el siguiente criterio para el ordenamiento de los datos que presenta el artículo:

Título:

El título del artículo debe colocarse en español, inglés y portugués.

Resumen:

Debe tener una extensión de entre 600 a 800 caracteres con espacios, que sintetice el contenido del artículo sin reiterar párrafos del trabajo. El mismo debe presentarse en idioma español, inglés (abstract) y portugués (sumário).

Palabras claves:

Podrán colocarse 5 palabras claves representativas de la temática abordada. Las mismas deberán presentarse en español, inglés (keywords) y portugués (Palavras-chave)

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.

IMPORTANTE:

El equipo editorial responsable de Revista Latinoamericana COMEDHI asume que las/os autoras/es cuentan con la autorización para reproducir cualquier tipo de imagen, gráfico o cuadro incluidos en su trabajo sobre ellos delega cualquier responsabilidad derivada de usos indebidos.

FUENTE Y TEXTO EN EL PÁRRAFO

La fuente empleada en los artículos será Arial, tamaño 12 en el cuerpo del texto, en las citas que se ubican separadas del cuerpo del texto el tamaño de la fuente será 10, y en los pies de página será 9. Además se tendrán en cuenta las siguientes pautas:

- **Itálica (cursiva):** Se utilizará para títulos de publicaciones y de obras (libros, revistas, diarios, etc.), para neologismos y para términos que no pertenecen al idioma español.
- **Bold (negrita):** se utilizará solo para títulos y subtítulos.
- **Subrayado:** no debe utilizarse.
- Se recomienda no destacar palabras o frases; de ser imprescindible, deberá utilizarse itálica (nunca comillas, negrita o subrayado).

La alineación del texto debe estar justificada y el interlineado a 1,5 cm. Respecto al uso de sangría en el texto, no se utilizarán en títulos ni en el cuerpo del texto. El único uso posible de sangría será para los subtítulos (a un (1) cm. del margen izquierdo) y en el caso de las citas directas cuya extensión supere las tres líneas y deba estar separada del cuerpo del texto (a dos (2) cm. del margen izquierdo y dos (2) cm. del margen derecho)

FORMA DE CITACIÓN

Tanto en las citas directas como en las indirectas, la primera vez que se menciona a un/a autor/a



se consignará el nombre completo; en menciones sucesivas, solo el apellido.

En las citas directas deberá indicarse siempre el/los número/s de página/s precedidos/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)

Cita directa + autor/a no mencionado

(Apellido del autor/a, año de la obra y número de página luego de la cita)

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)

Cita indirecta/parafraseo + autor/a no mencionado

(Apellido del autor/a y año de la obra luego de la idea correspondiente)

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)



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 Doc-



toral/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)

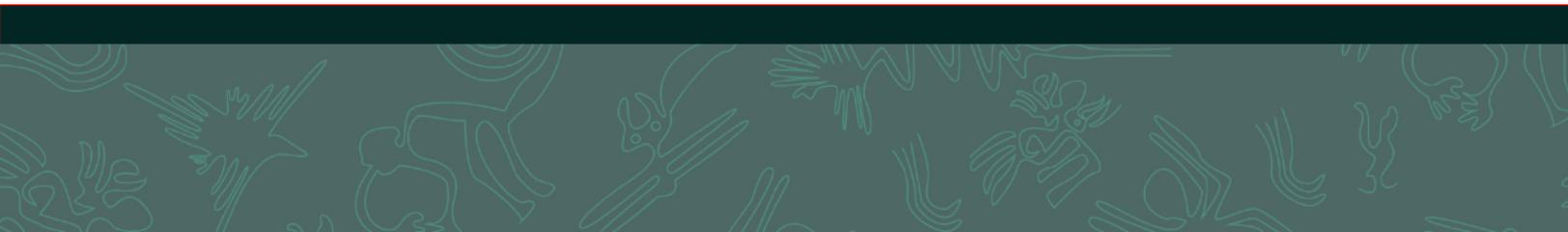


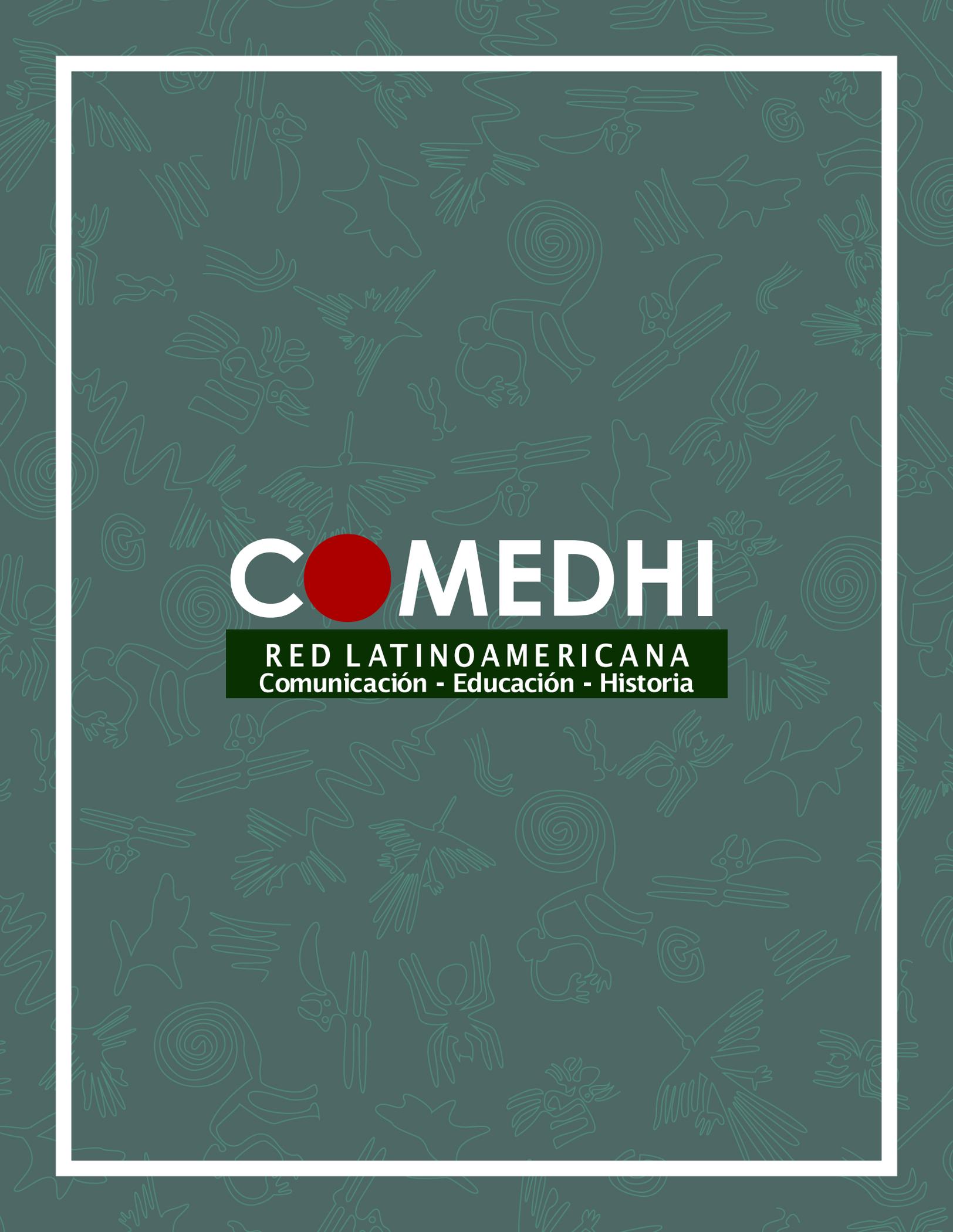
ISSN 2684 - 0103

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

**Año 4. N° 4
Diciembre 2022**

**OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE
E INTERDISCIPLINA**





COMEDHI

RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia