COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA MEDIÁTICA EN AMÉRICA LATINA

ORGANIZADORES:
Gilson Pôrto Jr.
Sinomar Soares de Carvalho Silva
José Lauro Martins
Leonardo Pinheiro da Silva
Adriano Alves Silva

FELAFACS
Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social

Observatório
Edições

Audiodescripción:

La portada presenta un fondo degradado verde oscuro, que se intensifica a un verde más brillante en la parte superior, transmitiendo una sensación de equilibrio y vitalidad. En la parte superior, en mayúsculas blancas y negritas, se encuentra el título central: "COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA MEDIÁTICA EN AMÉRICA LATINA". Inmediatamente debajo, en una franja rectangular verde claro, aparecen los nombres de los organizadores, escritos en negro: Gilson Pôrto Jr., Sinomar Soares de Carvalho Silva, José Lauro Martins, Leonardo Pinheiro da Silva y Adriano Alves Silva. En la esquina inferior izquierda, se muestra una torre de naipes apilados, sobre una imagen parcial del planeta Tierra, vista desde arriba, en tonos azules y verdes. Esta composición sugiere fragilidad, complejidad e interconexión, simbolizando el precario equilibrio de las estructuras comunicativas y educativas contemporáneas. En la esquina inferior derecha aparecen dos logotipos: el de FELAFACS (Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social), en azul y naranja; y el de Observatório Edições, en amarillo y verde. La estética general combina rigor académico y simbolismo visual, evocando la idea de que la educación y la alfabetización mediática son pilares esenciales, aunque delicados, en la construcción del pensamiento crítico en América Latina. Fin de la audiodescripción.

Gilson Pôrto Jr.
Sinomar Soares de Carvalho Silva
José Lauro Martins
Leonardo Pinheiro da Silva
Adriano Alves Silva
(Orgs.)

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA MEDIÁTICA EN AMÉRICA LATINA

Observatório Edições
2025

Diseño gráfico: Gilson Porto Jr.
Arte de portada: Adriano Alves.
Publicado en: Octubre/2025.

La ortografía, el sistema de citas y las referencias bibliográficas son responsabilidad de cada autor. Considerando las leyes nacionales e internacionales sobre ética de la investigación, propiedad intelectual y uso de imágenes, los autores de cada obra son plenamente responsables de todo su contenido (incluyendo los textos, figuras y fotos publicadas), eximiendo a los organizadores de cualquier responsabilidad en cualquier situación.

Todos los libros publicados por Selo Observatório/OPAJE están bajo derechos Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Datos de Catalogación Internacional en Origen

C733

Comunicación, educación y cultura mediática en América Latina. [recurso electrónico]. / Organización: Gilson Pôrto Jr., Sinomar Soares de Carvalho Filho, José Lauro Martins, Leonardo Pinheiro da Silva, Adriano Alves Silva. – Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025.

280 p.

Incluye bibliografía

ISBN 978-65-988582-7-8

1. Comunicación y educación – América Latina. 2. Cultura mediática – América Latina. 3. Educación mediática. 4. Estudios latinoamericanos. 5. Médios y sociedad. I. Gilson Porto Jr.; II. Silva, Sinomar Soares de Carvalho; III. José Lauro Martín; IV. Silva, Leonardo Pinheiro da; V. Silva, Adriano Alves.

CDD 371.3330981
CDU 37.091.3:316.77(8)(0.034)
LCC LC149.5.L29

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

El contenido de los artículos y sus datos, en cuanto a forma, precisión y fiabilidad, son responsabilidad exclusiva de sus autores. No representan necesariamente la postura oficial de Observatório Edições ni de OPAJE/UFT. Se permite descargar y compartir el trabajo, siempre que se cite a los autores, pero no se podrá modificar de ninguna manera ni utilizarlo con fines comerciales. Todos los artículos han sido sometidos a revisión por pares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira Milhomem

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa

Pró-Reitor de Graduação
Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Profa. Dra. Flávia Tonani

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Prof. Bruno Barreto

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)
Dra. Eliane Marques dos Santos
Dra. Erika da Silva Maciel
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dra. Marli Terezinha Vieira

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa Dra. Thais de Mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE FACULTADES DE COMUNICACIÓN SOCIAL (FELEFACS)

Consejo Directivo 2025-2027

PRESIDENTE
Prof. Dr. Rafael González Pardo
Universidad del Tolima (COLOMBIA)

SECRETARIO EJECUTIVO
Prof. Dr. Santiago Humberto Gómez
Universidad Autónoma de Bucaramanga (COLOMBIA)

Membros:

Director Titular Países Andinos
Prof. Dr. Carlos Rivadeneyra Olcese
Universidad de Lima (PERÚ)

Director suplente Países Andinos
Prof. Dr. Juan Ramos Martín
Universidad Javeriana (COLOMBIA)

Director Titular Cono Sur
Prof. Cristian Muñoz Catalán
Universidad de La Serena (CHILE)

Director Suplente Cono Sur
Prof. Dr. Ramon Burgos
Universidad Nacional de Jujuy (ARGENTINA)

Directora Regional Caribe
Profa. Dra. Alicia Álvarez
Universidad APEC (REPÚBLICA DOMINICANA)

Director Suplente Regional Caribe
Prof. Alfredo Padrón Buonaffina
Instituto Tecnológico de Santo Domingo (REPÚBLICA DOMINICANA)

Directora Países Asociados
Profa Dra. Sindy Chapa
Universidad Estatal de La Florida (ESTADOS UNIDOS)

Directora Regional Centro América
Profa. Dra. Arely Franco
Universidad de El Salvador (EL SALVADOR)

Directora Regional Centro América
Profa. Dra. Leonor Lucia González Quiñonez
Universidad Rafael Landívar (GUATEMALA)

Director Regional México
Prof. Dr. Mariano Navarro
Universidad Panamericana (MÉXICO)

Director Regional Brasil
Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior
Universidad Federal de Tocantins (BRASIL)

Cómo hacer referencia

Documento en su totalidad

PÔRTO JR., Gilson; SOARES, SILVA, Sinomar Soares de Carvalho; MARTÍN, José Lauro; SILVA, Leonardo Pinheiro da; SILVA, Adriano Alves (Eds.). COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA MEDIÁTICA EN AMÉRICA LATINA. Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025. 280 p. ISBN 978-65-988582-7-8.

En capítulos

APELLIDO, Nombre; APELLIDO, Nombre. Título del capítulo. En: PÔRTO JR., Gilson; SOARES, SILVA, Sinomar Soares de Carvalho; MARTÍN, José Lauro; SILVA, Leonardo Pinheiro da; SILVA, Adriano Alves (Eds.). COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA MEDIÁTICA EN AMÉRICA LATINA. Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025, pág. xx-xx.

TABLA DE CONTENIDO

PREFACIO / 11

CAPÍTULO 1 - MÁS ALLÁ DEL JUEGO: cómo Fénix Sports transforma el negocio desportivo / 17
Jairo Andrés Tibaquira Castro

CAPÍTULO 2 - LOS DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN EN ÉPOCAS DE REDES SOCIALES VIRTUALES Y PROLIFERACIÓN DE INTELIGENCIAS ARTIFICALES: Propuestas para afrontar el desafio / 25
Daniel Ernesto Beltrán Riaño

CAPÍTULO 3 - FANZINOTECA ECOSOLIDARIA PARA EL BUEN VIVIR: Instrumentos De Educomunicación para las prácticas de monedas sociales en Colombia / 39
Kevin David Triana Viviescas e María Clara Villamarin.

CAPÍTULO 4 - HACER Y DESHACER EL GÉNERO: Imaginarios sobre el género femenino en estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Ibagué (Colombia) / 61
Laura Ximena Ávila Bácares

CAPÍTULO 5 - NUEVAS FORMAS DE EDUCOMUNICACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES / 75
Isaac Chavarro

CAPÍTULO 6- ¿Y SI DEJAMOS DE VER PARA MIRAR DE VERDAD? La formación de comunicadores en tiempos de scroll, IA y velocidade / 87
Alejandra Jáuregui Rincón, Luis Miguel Pango Jordan

CAPÍTULO 7 - EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN, CULTURA MEDIÁTICA Y SORDOS: Conexiones y aportes en américa latina / 109
Anderson da Costa Lacerda e Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

CAPÍTULO 8 - EL MEME COMO REPLICADOR CULTURAL A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: La comprensión lectora a través de memes informativos en estudiantes de comunicación y periodismo digital universitário / 133
José Alberto Guerrero Silva

CAPÍTULO 9 - LA INTERACCIÓN INTERCULTURAL ENTRE PARES EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS: evidencia mixta desde USAM / 137
Carlos H. Hidalgo Menjívar

CAPÍTULO 10 - NARRATIVAS INFANTILES EXPANDIDAS: una estrategia educomunicativa / 153
Suhanny Chavarría Artavia, Ricardo Osorno Fallas, Karol Ramírez Chinchilla

CAPÍTULO 11 - CULTURA MEDIÁTICA Y JUVENTUD: retos de la educación frente a las redes sociales / 171
Igor Arnaldo Soares de Alencar e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

CAPÍTULO 12 - ANALISIS DE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS EN LAS CARRERAS DE COMUNICACIÓN EN CINCO UNIVERSIDADES PERUANAS / 193
Carlos Rivadeneyra Olcese

CAPÍTULO 13 - CULTURA MEDIÁTICA, EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS: Conectando la comunicación y el desarrollo en América Latina / 227
Leonardo Pinheiro da Silva e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

CAPÍTULO 14 - CINE COMO PRÁCTICA COMUNICATIVA PARA INCENTIVAR LA EMPATÍA HISTÓRICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA UDES CAMPUS VALLEDUPAR, DURANTE EL AÑO 2025 / 243
John Jairo Pedrozo Diaz

CAPÍTULO 15 - COLECCIONES INDÍGENAS Y QUILOMBOLAS: aproximaciones a los espacios museológicos particulares / 249
Nelson Russo de Moraes, Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior, Isaltina Santos da Costa Oliveira, Laurenita Gualberto Pereira Alves, Mariana Caparroz de Moraes

ÍNDICE REMISSIVO / 269

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 273

PREFACIO

El libro "COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA" se compone de quince textos que reúnen reflexiones, investigaciones y experiencias innovadoras en los campos de la comunicación, la educación y la cultura digital, con énfasis en las prácticas educomunicativas y los procesos de formación en contextos latinoamericanos. La obra articula diferentes perspectivas teóricas y metodológicas para analizar fenómenos contemporáneos, como la influencia de las redes sociales, el surgimiento de la inteligencia artificial, la inclusión de comunidades históricamente marginadas y el desarrollo de competencias interculturales en la educación superior. Los capítulos presentan tanto estudios empíricos como propuestas pedagógicas y proyectos de intervención, abordando temas como la narrativa transmedia, los memes como recursos educativos, la economía solidaria, la diversidad cultural y la accesibilidad comunicacional.

El primer capítulo presenta un proyecto de investigación que busca fortalecer un modelo de negocio funcional con un enfoque comunicativo que pueda establecerse como sede deportiva en la ciudad colombiana de Ibagué. El proyecto valora la economía creativa y solidaria, priorizando el impacto social sobre el lucro inmediato, y busca fortalecer la identidad regional, generar empleo y fomentar alianzas comunitarias.

El segundo capítulo analiza el impacto de las redes sociales y la inteligencia artificial (IA) en la educación contemporánea, destacando la transformación de internet en un espacio controlado por las corporaciones donde los datos se convierten en una mercancía. Aboga por la valorización del conocimiento como un constructo que integra la razón, Emoción y experiencia, así como la

inclusión del conocimiento simbólico, el arte y la cultura en los currículos, para que la IA se convierta en una herramienta y no en una amenaza.

El tercer capítulo presenta un proyecto que busca analizar la contribución de la educomunicación a los procesos comunitarios que implementan monedas sociales: Thursday Trueke (Bello, Antioquia) y Moneda Luna (Bogotá). (Bogotá), con el objetivo de fomentar la apropiación del conocimiento a través de la Fanzinoteca Ecosolidaria del Buen Vivir, creada colectivamente. La investigación propone la creación de la Fanzinoteca Ecosolidaria, tanto física como digital, para sistematizar experiencias con monedas comunitarias en Bogotá y Bello, utilizando metodologías participativas y educomunicativas.

En el cuarto capítulo, la autora presenta un proyecto de investigación que parte de la pregunta: ¿cómo piensan, sienten y representan las nuevas generaciones al género femenino en un entorno saturado de discursos contradictorios entre el conservadurismo tradicional y la lucha por la diversidad? La investigación utiliza talleres de collage como metodología para explorar representaciones visuales y promover la reflexión crítica.

El quinto capítulo presenta las experiencias del colectivo "Música para Jóvenes", que utiliza la música y otras expresiones artísticas como herramientas para la transformación social y la reflexión crítica. Fundado en 2021, el colectivo promueve talleres, conciertos y producciones culturales que combinan música tradicional, literatura y artes visuales, fomentando la participación juvenil y la valoración de la identidad cultural.

En el sexto capítulo, los autores analizan los efectos del consumo fragmentado de contenido digital y el uso indiscriminado de la IA en la formación de comunicadores. Proponen estrategias pedagógicas para recuperar la observación activa, integrar éticamente la IA y promover actividades que requieran reflexión conceptual. Argumentan que el aprendizaje significativo requiere

desaceleración, diálogo y construcción de significado, enfatizando que la tecnología debe potenciar, y no reemplazar, la creatividad y la autonomía intelectual.

El séptimo capítulo presenta un proyecto de investigación que analiza el papel de las TIC en la educación y la comunicación de la comunidad sorda en Latinoamérica, investigando sus contribuciones a la promoción de la inclusión social, la educación bilingüe y el fortalecimiento de la cultura mediática de las personas sordas. El proyecto busca comprender cómo estas tecnologías contribuyen al desarrollo de entornos educativos y comunicativos accesibles, así como identificar los desafíos y las posibilidades que permean esta interfaz, con el fin de sugerir maneras de superar las barreras históricas y sociales que enfrentan las personas sordas.

El octavo capítulo también presenta un proyecto de investigación que busca desarrollar la comprensión lectora mediante la aplicación de herramientas digitales para la creación de memes informativos entre estudiantes de Comunicación y Periodismo Digital de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Anáhuac Mayab en Mérida, Yucatán, durante el ciclo académico 2024-2025.

El noveno capítulo presenta un estudio realizado en la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM) y aborda la relevancia de la comunicación intercultural en la educación superior como elemento esencial para la cohesión social y el aprendizaje significativo. Argumenta que la diversidad estudiantil por sí sola no garantiza interacciones de calidad y, si no se gestiona de forma adecuada, puede generar malentendidos, estereotipos y conflictos.

El décimo capítulo presenta la experiencia de crear el Laboratorio Infantil de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios en Costa Rica, respondiendo a la necesidad de alfabetización mediática e informacional (AMI) en un contexto digitalizado. El enfoque pedagógico combina narrativas interactivas y nuevos medios para desarrollar el pensamiento crítico en los niños y empoderarlos como

ciudadanos digitales responsables. El estudio destaca la relevancia de la AMI para combatir la desinformación y desarrollar individuos críticos desde la infancia, reforzando la importancia de estrategias educomunicativas innovadoras para afrontar los retos de la era digital.

El capítulo once analiza cómo las redes sociales digitales se han consolidado como uno de los principales entornos de interacción, producción y consumo cultural entre la juventud contemporánea. Inmersos en una dinámica de conectividad constante, los jóvenes comienzan a construir sus formas de pensar, actuar y relacionarse con el mundo a través de la mediación que ofrecen las plataformas digitales, las cuales influyen en sus comportamientos, valores y prácticas sociales. El capítulo busca analizar los desafíos que enfrentan las escuelas ante la cultura mediática juvenil en las redes sociales, problematizando cómo los estudiantes interpretan, producen y consumen contenido digital, y discutiendo el papel de la educación en el desarrollo crítico y cívico.

El capítulo doce aborda las competencias mediáticas. El autor analiza los resúmenes de las asignaturas obligatorias del currículo de comunicación en cinco universidades ubicadas en diversas zonas geográficas del Perú, con el objetivo de observar qué competencias mediáticas se están desarrollando.

En el capítulo trece, los autores destacan la urgente necesidad de repensar la relación entre comunicación y educación, integrándolas en políticas públicas capaces de promover la inclusión digital, ampliar la alfabetización mediática y fortalecer la participación social. El capítulo parte de la premisa de que la comunicación debe entenderse como un derecho humano y un eje estratégico para el desarrollo social. El objetivo es analizar la relación entre comunicación y educación desde la perspectiva de la cultura mediática, revisando las aportaciones teóricas relevantes y debatiendo las directrices para el desarrollo de políticas públicas orientadas al contexto latinoamericano.

En el capítulo catorce se centra en el cine como práctica comunicativa para promover la empatía histórica. En este sentido, cabe destacar que el cine es un medio accesible para las generaciones más jóvenes a través de plataformas de streaming. Por lo tanto, la propuesta es utilizar el cine como práctica comunicativa para promover la empatía histórica entre los jóvenes universitarios. Los resultados esperados se derivan de la necesidad de comprender la percepción que tienen los estudiantes del cine como práctica comunicativa para obtener estímulos que les permitan alcanzar la empatía histórica.

Finalmente, el capítulo quince aborda los museos y sus actividades, incluyendo los aspectos éticos de su relación con la sociedad, especialmente los espacios de memoria de las comunidades quilombolas. Estos espacios suelen ser desatendidos o subestimados en su importancia cultural e histórica. Esta exclusión refuerza la urgencia de implementar acciones efectivas para identificar, mapear, organizar, preservar y perpetuar la memoria y las colecciones de estas comunidades.

Palmas, Tocantins, Verano de 2025.

Los organizadores

1

MÁS ALLÁ DEL JUEGO: cómo Fénix Sports transforma el negocio deportivo

Jairo Andrés Tibaquira Castro

Introducción

En el panorama deportivo de Ibagué y, por extensión, de muchas regiones latinoamericanas, persiste una constante: la falta de diversidad, profundidad y alternativas reales en la cobertura deportiva. Lo que debería ser un campo fértil para la formación ciudadana y la expresión cultural, suele estar reducido a la repetición de resultados, el análisis superficial de los partidos y la reproducción de narrativas dominadas por grandes centros urbanos. Es en medio de esta realidad que surge Fénix Sports: no como un medio más, sino como una propuesta transformadora que entiende el deporte como fenómeno comunicativo, educativo y cultural.

Fénix Sports nace como respuesta a un contexto de invisibilización mediática regional, y se propone ser un espacio donde la comunicación no solo informa, sino también educa y conecta. En este sentido, la cobertura deportiva deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en una herramienta de desarrollo humano

y comunitario. Con un enfoque innovador y ético, el medio adopta los lenguajes y dinámicas de las plataformas digitales, pero sin renunciar a la profundidad periodística. El contenido no se limita a los goles, sino que explora las historias, contextos y luchas detrás del juego. Se promueve una comunicación crítica, respetuosa y formativa, que permite a la audiencia no solo consumir deporte, sino también comprenderlo.

Pero la transformación no se detiene ahí. Fénix Sports también apuesta por la educación. Frente a un escenario donde muchos jóvenes egresados de comunicación y periodismo no encuentran espacios reales de práctica, el medio se convierte en una plataforma de aprendizaje y creación. A través de Fénix Sports Radio, Fénix Sports Social, y próximamente Fénix Sports TV, se generan oportunidades concretas de participación, capacitación y desarrollo profesional. Esta dinámica educativa, basada en el "aprender haciendo", no solo fortalece habilidades técnicas, sino que siembra valores éticos en el ejercicio periodístico, tan necesarios en los tiempos que corren.

Al mismo tiempo, el proyecto se inscribe en la cultura mediática contemporánea, marcada por el consumo veloz y el dominio de las redes sociales. Lejos de resistirse al cambio, Fénix Sports se adapta a estos entornos digitales, pero los utiliza con propósito. Se producen reels, transmisiones en vivo, entrevistas, infografías y podcasts que no solo entretienen, sino que informan y sensibilizan. Aquí, la viralidad no es el objetivo, sino el vehículo para acercar el deporte a la gente, especialmente a los jóvenes, desde una narrativa fresca, empática y con conciencia social. En este sentido, el medio también contribuye a la formación de una ciudadanía mediática crítica, que sepa leer, producir y cuestionar los mensajes que circulan a diario.

Transformar el negocio deportivo implica entender que este no se limita al espectáculo. Es una industria con potencial cultural, económico y pedagógico. Fénix Sports se proyecta como un medio

con responsabilidad territorial: visibiliza lo local, impulsa el talento regional, genera empleo y fomenta alianzas con instituciones deportivas, educativas y comunitarias. Al hacerlo, se inserta en una economía creativa y solidaria, que prioriza el impacto social por encima de la rentabilidad inmediata.

Justificación

La creación de páginas deportivas alternativas se vuelve imperativa en el panorama actual de los medios de comunicación deportiva. Estos espacios emergentes actúan como una guía para la generación de nuevos medios y la apertura de espacios de difusión deportiva en diversos formatos, como la radio, la televisión y la prensa escrita. Su objetivo es proporcionar contenidos diferentes a los tradicionales, ofreciendo una variedad de materiales interesantes y curiosos para aquellos que siguen estas páginas.

Una de las principales necesidades que abordan estas páginas alternativas es la de ofrecer información detallada y especializada sobre diferentes aspectos del deporte. Por ejemplo, una página dedicada a las estadísticas de los partidos de fútbol o al rendimiento de los ciclistas en las clasificaciones. Estos contenidos no solo informan, sino que también educan a periodistas y aficionados sobre las razones detrás del éxito de ciertos atletas y equipos, contribuyendo así al análisis y comprensión más profunda del deporte.

Además, estas páginas emplean métodos innovadores, como la crónica minuto a minuto de eventos deportivos, que permiten a los usuarios seguir en tiempo real lo que sucede en el terreno de juego. Esta narración detallada no solo proporciona información sobre el desarrollo de los eventos, sino que también crea una experiencia inmersiva para los aficionados, aumentando su participación e interacción con el contenido.

El surgimiento de medios deportivos alternativos no solo enriquece el panorama mediático, sino que también contribuye al

descubrimiento de nuevos talentos, la creación de espacios temáticos diferenciados y la generación de oportunidades laborales en el campo del periodismo deportivo. Estas páginas ofrecen una perspectiva fresca y diversa, uniendo la educación física, el deporte y el periodismo en una sinergia que beneficia a toda la comunidad deportiva.

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer un modelo de emprendimiento funcional de enfoque comunicativo que se consolide como un medio deportivo en la ciudad de Ibagué.

Objetivos Específicos

- Mejorar la circulación del caso de éxito mediante la creación de una manual de imagen e identidad corporativa de la empresa, manual de estilo y el código de ética.
- Crear la página web para fortalecer el caso de éxito
- Aumentar el tráfico de las redes sociales mediante productos específicos como la ejecución de un podcast.

Problema o necesidad a resolver

El nacimiento de Fénix Sports surge como respuesta a una serie de contradicciones y desafíos en el panorama deportivo local. Uno de los problemas que hacen necesario el surgimiento de este medio es la falta de diversidad y alternativas en la cobertura deportiva de la región. A pesar de la creciente demanda de contenido deportivo, especialmente en medios digitales, la oferta existente no logra satisfacer plenamente las necesidades e intereses de la comunidad. Esto se traduce en una brecha en la información y la falta de acceso a contenido deportivo variado y relevante para una audiencia diversa.

Además, la limitada cobertura y representación de deportes locales y regionales también constituye un problema subyacente. Muchos medios tradicionales tienden a centrarse en eventos deportivos de alcance nacional o internacional, dejando de lado la riqueza y diversidad de las actividades deportivas locales. Como resultado, los deportes locales y sus protagonistas carecen de visibilidad y apoyo, lo que dificulta su desarrollo y crecimiento en la región.

En este contexto, Fénix Sports emerge como una solución para llenar estas brechas y contradicciones en el panorama deportivo local. Su compromiso con la diversidad, la inclusión y la cobertura equitativa de deportes locales y regionales se convierte en un factor clave para abordar los problemas subyacentes y satisfacer las necesidades de una audiencia ávida de contenido deportivo variado y relevante.

Resultados

La historia de Fénix Sports comienza desde la inquietud de darle vida a una propuesta diferente dentro del periodismo deportivo regional, una que no solo informara, sino que ofreciera experiencias reales y espacios para crecer. Uno de los pasos más importantes fue la creación de Fénix Sports Radio, una emisora online que funciona las 24 horas del día y que ha sido el corazón del proyecto. Allí no solo suena música, también se cuentan historias, se hacen análisis deportivos, se transmiten eventos en vivo y se abren micrófonos a las voces de quienes normalmente no tienen espacio en los medios tradicionales: jóvenes, líderes comunitarios, deportistas aficionados, entrenadores, hinchas y estudiantes. La emisora nació sin grandes equipos ni presupuestos, pero con muchas ganas, y poco a poco se fue consolidando gracias al compromiso del equipo y al apoyo de la comunidad.

Junto a la radio, otro logro clave ha sido el desarrollo de la página web transmedia de Fénix Sports. No es una página

cualquiera. Además de contener noticias, transmisiones y programación diaria, se diseñó con una estructura interactiva que permite al usuario no solo leer, sino jugar, comentar, opinar y participar. La idea siempre ha sido que el deporte se viva como experiencia, no solo como lectura.

En paralelo, Fénix Sports Social se convirtió en la plataforma más cercana a la gente. A través de redes sociales como Instagram, Facebook, TikTok y YouTube, el equipo ha logrado construir una comunidad dinámica, que se involucra con cada publicación, comenta, comparte y propone. Se producen entrevistas, clips creativos, coberturas desde los barrios, reels con momentos históricos del deporte colombiano y videos de análisis que explican de manera sencilla lo que está pasando en el mundo del deporte. Esta presencia constante y activa en redes no solo ha servido para informar, sino para abrir conversación, educar y entretener con responsabilidad.

Todo este ecosistema —radio, web y redes— se sostiene con trabajo colectivo, creatividad y mucha pasión. Cada pieza está pensada para que el deporte se sienta cercano, accesible y útil para la comunidad. Fénix Sports no nació desde una oficina, sino desde la calle, desde los colegios, desde las canchas del barrio, y por eso su voz suena distinta. Porque aquí el juego no termina en la cancha: comienza en la manera en que lo contamos, lo analizamos y lo vivimos con los demás.

Referencias

Agência marketing digital (05 de marzo de 2024). Cifras y estadísticas de marketing digital 2024 en Colombia. https://agenciadigitalamd.com/marketing-digital/estadisticas-marketing-digital-2024/.

Alcaldía de Ibagué. (31 de mayo de 2024). ¡Siguen las buenas noticias! Desempleo en Ibagué disminuyó 3.2% durante abril.

https://www.ibague.gov.co/portal/seccion/noticias/index.php?idnt=17116#gsc.tab=0.

Bueno, J. (2014). La Mezcla De Géneros Periodísticos En La Prensa Deportiva Escrita De Cataluña. Razón Y Palabra, (87). https://www.redalyc.org/pdf/1995/199531505022.pdf.

Rojas, J. (2014). Periodismo deportivo. Nuevas tendencias y perspectivas de futuro. Correspondencias y análisis, (4), 177-190. http://ojs.correspondenciasyanalisis.com/index.php/journalcya/article/view/220.

Rojas, J. (2015). Nuevos horizontes del periodismo deportivo español: primeras revistas para móviles y tabletas en los diarios Marca y Sport. Fonseca, Journal of Communication, 10(10), 29–49. https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/2172-9077/article/view/12910.

Rojas, J. y Marín, C. (2016). Modelos de negocio para el periodismo deportivo de nicho en el contexto postindustrial. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, (33). https://revistascientificas.us.es/index.php/Ambitos/article/view/10448.

2

LOS DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN EN ÉPOCAS DE REDES SOCIALES VIRTUALES Y PROLIFERACIÓN DE INTELIGENCIAS ARTIFICALES: Propuestas para afrontar el desafío

Daniel Ernesto Beltrán Riaño

El desafío que implica que una inteligencia no humana con la capacidad de pensar haga presencia en el salón de clase y pueda ser usada por cualquier estudiante (pues la posibilidad de acceder a ella ha superado las barreras económicas y por supuesto tecnológicas. Solo basta con tener un acceso a internet y bajar la aplicación a un ordenador, una Tablet o a un teléfono celular), pone contra las cuerdas la labor que hemos venido realizando los maestros.

En tal sentido, la comprensión que debemos tener sobre el modo en que han sido configuradas estas nuevas Inteligencias Artificiales en la última década, debe tener muy clara la intención pragmática que ha inspirado a los ingenieros y programadores que han intervenido en su desarrollo, gracias a un mercado que los ha sabido espolear (Beltrán, 2021), y cuyo propósito sigue amarrado al

viejo orden de profundizar la creación de "sociedades de consumo", "economizar en mano de obra humana" y "maximizar los poderes de control y regulación" del mundo (Hardt y Negri, 2005). De igual modo, las Redes Sociales virtuales que han tenido un recorrido similar.

La comprensión de esa pragmática subyacente puede dar claridad sobre la verdadera dimensión del debate, no solo por la cuestión de si será o no reemplazado el rol del maestro, sino también por el tipo de sociedad que las nuevas fuerzas del orden global desean configurar.

A continuación, se realiza el despliegue comprensivo de dicha pragmática. En épocas en que el acceso a la información ha sido la mayor conquista de la humanidad, pues la misma está al alcance de la mano (o del dedo que digita para luego hacer click), es paradójico que esta facilidad en el acceso de la información nos esté convirtiendo a su vez en esclavos de la misma. Esto hace necesario reconocer cuál es la actual condición de la Internet no solo como medio tecnológico, sino también como medio alrededor del cual se ha constituido un entorno que tiene implicaciones en el orden económico, político, social y cultural y que ha posibilitado la existencia de estas nuevas máquinas inteligentes.

Hoy en día, cualquier cosa que queramos saber está ahí. Frente a cualquier interrogante que tengamos, la respuesta emergerá de manera fácil a través de la cámara de Gesell que es Google, nuestro nuevo oráculo y nuestra nueva ventana oscura. Cualquier idea, imagen, frase, pensamiento que queramos expresar se sumará al infinito número de ideas, imágenes, frases o pensamientos que se derraman como ríos tempestuosos a través de nuestras redes sociales. Pero, ¿a qué costo?, ¿qué implica esta exposición permanente de nuestros deseos, sueños, intereses?. ¿qué información es la que estamos compartiendo, para quién y con qué fin?.

Una de las virtudes más atractivas en la creación de internet fue la posibilidad de enlazar a muchas terminales de información y lograr generar entre ellas el intercambio informativo a una escala global. Esto supondría el flujo de información de un modo libre y amplio. Las sinergias allí producidas lograrían fomentar entre otras, la cooperación en la construcción del conocimiento, la ampliación de flujos de información con lo cual consolidar verdadera opinión pública, la consolidación de la verdadera participación democrática, la rápida respuesta a las necesidades apremiantes de la humanidad, el equilibrio en los accesos a la información y la cultura y, sobre todo, la mejora en las relaciones interactivas del género humano.

Si bien Internet en sus comienzos supuso estas posibilidades, pronto la decisión sobre su destino y su futuro pasó a manos de los nuevos agentes corporativos emergentes. La toma de riendas por parte de estos consorcios propició cambios en el desarrollo y evolución de la red. La web ya no sería más una telaraña infinita de interactividad y pasaría a convertirse en una red regulada por nodos centralizados, unos más poderosos que otros. (Beltrán, 2021)

De tal modo la constitución de la red se alejó cada vez más de la iniciativa de sus usuarios y se acercó a la dinámica operante de las directrices de un mercado caracterizado por la conversión de la información en un objeto de valor de cambio, en una nueva mercancía.

Un primer escenario de esta conversión de la información y la interacción como nuevo valor de cambio lo constituyen las Redes Sociales Virtuales (RSV). Estas pueden entenderse de modo global como servicios basados en la web que permiten a sus usuarios relacionarse, compartir información, coordinar acciones y, en general, mantenerse en contacto. Como medio tecnológico son una forma de comunicación en red, asincrónica, rápida, efectiva y desligada de un lugar físico. Dadas las cualidades del soporte tecnológico es posible compartir diverso tipo de material

multimedia (fotos, Videos, audio, mensajes personalizados) con lo que se diversifica la información para compartir.

Hoy en día algunas de las redes sociales más populares han llegado a constituirse en grandes emporios económicos de carácter hegemónico (Facebook, Twitter, Instagram, entre otras) y en muchos lugares del planeta hay sectores del mercado interesados en las posibilidades comerciales de dichas redes. Si bien se reconoce la potencialidad de las RSV como un medio de comunicación que ha permitido una conectividad en crecimiento a gran escala y un medio que dispone de herramientas para la interacción, la cuestión de fondo es que se está viendo un preocupante aumento del nivel de intervención, decisión y disposición de las redes sociales acerca de las reglas de juego de la interacción y de los fines que a través de ella se propician.

El principal argumento alrededor de esta premisa se centra en el modo en que las RSV de mayor demanda (Facebook, Twitter, hoy X, o Instagram) se han constituido en emporios económicos a través del modelo de negocios que han implementado y en donde el usuario ya no es el cliente sino el producto.

De otra parte, la constitución de mecanismos y herramientas para la interacción al interior de la arquitectura de las RSV no solo implica la posibilidad de minería de datos para su conversión en estudios de mercado muy desarrollados, también implica una manera de intervenir en el modo de interacción de los usuarios de manera imperceptible y con ello, generar la construcción de un dispositivo mediático que dispone hacia un tipo de interacción (quizás un nuevo modelo de la comunicación) que hace de la comunicación humana un instrumento de la técnica.

El caso de las Inteligencias Artificiales (IAs) pasan más o menos por un mismo proceso. Las IAs son una serie de algoritmos organizados para la realización de un fin determinado a partir de una cantidad información que se les suministra y sobre la cual encuentran la respuesta para la realización de la finalidad para la que

fueron programados. Estos algoritmos, que se articulan entre sí según la finalidad, pueden diseñarse en virtud de diversos fines determinados por sus creadores, de tal manera que conforman un sistema que se potencia en la medida en que "aprende" a realizar determinados reconocimientos gracias a la exposición o entrenamiento con la información que le es suministrada. En la medida en que un sistema algorítmico se "entrena", se vuelve más inteligentes; esto es, alcanza el éxito de manera más rápida. (Vivas, 2021, pág. 60). Pero para que ello pueda darse, se debe disponer de grandes cantidades de información digital con las cuales las IAs puedan desarrollar todo su aprendizaje. Es justamente este universo de información construido a partir de cada prosumidor en el planeta, el que se constituye en el elemento esencial para alcanzar el desarrollo de las inteligencias artificiales. Esta gran base de datos (Big Data) ya está disponible pues se encuentra almacenada en los innumerables servidores de los grandes conglomerados de la información.

Se nos conoce por los rastros, huellas, cookies, selfies y un largo etcétera de la información que depositamos en la web. No solamente somos usuarios de este ecosistema de medios; también somos su materia prima. Toda la información que la humanidad ha generado en las últimas décadas ha quedado depositada en servidores de grandes empresas punto com, no solamente para conocer gustos, intereses, miedos, sueños, sino también para construir la gran base de datos planetaria; la big data. (Beltrán, D., 2021).

Siempre fue maravilloso la "gratuidad" de muchos de los servicios de información, interacción y entretenimiento en internet. Sin embargo, las respuestas a algunos interrogantes sobre esta "gratuidad" dejarían ver el fundamento del asunto: ¿Por qué las redes sociales no cobran por hacer uso de ellas?, ¿Por qué las apps más utilizadas en nuestros celulares son de acceso gratuito?, ¿de qué viven las grandes empresas que son referente del uso que hacemos

de la internet y de la web, casos Google, YouTube, WhatsApp, entre otras?.

Estos interrogantes al parecer no han sido resueltos de manera clara y oportuna. O tal vez son tan incomodos que al formularlos terminan con la magia de esta pseudo-realidad en que la virtualidad nos ha puesto. Porque, digámoslo de una vez, en épocas de sobreabundancia de información, prima más la emoción que la razón. Estar ahí, ser ahí, extasiarse de sí a partir de los otros, exponerse y con ello lograr ser; todo esto es el juego del libre albedrío al que se nos empuja y que nos lleva a ser prosumidores, el equivalente contemporáneo de llevar una vida emocionante.

Es sobre este escenario en el que debemos ubicar a la escuela. La escuela que vio con impotencia la llegada de la generación de nativos digitales y no podía seguir el ritmo acelerado del desafío al conocimiento (o al dato) instantáneo. Nombres, formulas, fechas, eventos, lugares. Eso que constituía el capital simbólico del lenguaje escolar, ahora era pan de cada día gracias a Internet. ¿Qué asombro puede generar el discurso del maestro en la mente inquieta del niño y el joven?, ¿Qué hay diferente en el aula escolar que supere la novedad siempre cambiante de lo que sucede en la web?.

El nuevo reto tecnológico se erige como el nuevo desafío. ¿La tecnología de internet y sus derivados serán el fin último de la escuela?. Desde el siglo diecinueve las tecnologías asociadas a los nuevos medios de comunicación habían sido siempre un desafío importante al papel de la escuela; el cine, la radio, la televisión. Pero a pesar de ello, la escuela subsistió.

No obstante, la aparición de las llamadas inteligencias artificiales (IA), cuya característica esencial es la de pensar, han supuesto un reto mayor para la escuela. Un reto sobre el cual aún los debates, las reflexiones y las posibles respuestas están por desarrollarse.

Con esta claridad, retomaremos la reflexión sobre las realidades de nuestra escuela. Reflexión que implica reconocer nuestros sistemas educativos, las políticas que sobre ellos se trazan, los efectos que ello genera, pero sobre todo, centrar la reflexión en torno al papel de la escuela en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en particular el papel que la escuela le asigna al dato, la información y el conocimiento.

Superar el desafío que implican estas nueva máquinas inteligentes, pasa justamente por determinar qué papel se le asigna al conocimiento y a partir de ello poder asignarle un nuevo sentido que permita que estas IAs pasen de ser amenaza para convertirse en herramientas. Sin embargo, se aclara que no se trata de entrar en la ola tecnológica y en la dinámica de aceptar sin más ni más las implicaciones de esta nueva tecnología; más sí reconocer que ya son parte de la realidad de nuestros niños y jóvenes y que, en tal sentido, lo que interesa es hacer un uso "critico" de estas nuevas realidades tecnológicas.

El modo profundo en que las IAs han permeado diversos escenarios de la vida real (de modo especial, en el área del trabajo) es innegable. Casi puede decirse que en muchas de las actividades que realizamos en nuestra vida diaria hacemos uso consciente o inconsciente de alguna forma de IA. Por ejemplo, hacemos uso de alguna IA al buscar una ruta de transporte más rápida y eficiente para llegar a algún lugar, al realizar una búsqueda en Google, al filtrar correos electrónicos para recuperar mensajes importantes, al acceder a algún tipo de servicio ya sea bancario o de servicios básicos, entre otras tantas actividades.

En el plano de la educación el fenómeno no es distinto, no obstante ser menos notorio, por ahora. Como indicamos en el resumen de la presente ponencia, nuestros propios estudiantes pueden acceder a alguna de estas IAs para apoyar sus tareas de clase, para buscar algún dato requerido en el momento de la clase

o, como sucede en muchas ocasiones, adentrarse en mundos oníricos virtuales.

Sin embargo, cuando como maestros nos hacemos la pregunta profunda sobre el verdadero uso "útil" de este tipo de tecnología, no es fácil hallar una respuesta adecuada. Para muchos incluso la presencia de esta tecnología en el aula de clase es un elemento de distracción que entorpece el genuino y auténtico acto de "enseñar". En muchos de los foros de educación y en muchas investigaciones sobre educación, se suele indagar, discutir y proponer usos "didácticos y pedagógicos" de estas tecnologías emergentes. En el orden internacional en cuanto a las decisiones políticas para la educación se refiere, se suelen indicar diversas políticas basadas en el uso de las IAs educativas para "mejorar" el sistema educativo, sobre todo en aquellas naciones en donde los resultados de las pruebas realizadas por los estudiantes basadas en estándares internacionales, son "bajos". (Profuturo y OEI, 2023, pág. 8).

En algunos de estos discursos más o menos se señalan unos posibles usos concretos de las IAs en el aula de clase. Algunos de estos usos están referidos a: 1. El desarrollo de aprendizaje personal con base en las cualidades y características de los sujetos educativos, 2. la generación de información específica para el desarrollo de clase, 3. Contribuyendo en tareas de orden administrativo formal del trabajo docente en la generación de calificaciones o apoyando en la construcción de indicadores de aprendizaje para cada estudiante. 4. En el caso de las instituciones educativas, generando herramientas de gestión académica para detección de alertas tempranas en los riesgos de deserción o en los riesgos de fracaso escolar. (Profuturo y OEI, 2023, pág. 9).

Sin embargo, ya sea que consideremos a la tecnología como un fin, una herramienta o un elemento mediador, la verdadera discusión de fondo es cómo comprendemos el acto de enseñar y de aprender y el fin de la educación en sí misma. La manera como ello

se defina nos podrá dar un punto de ubicación en cuanto al papel de las IAs en el salón de clase. En la mayoría de nuestras instituciones educativas la educación se concibe como el cumplimiento de un programa, esto es; un currículo que debe ser desarrollado de principio a fin. Este modelo quiere que el estudiante logre unos resultados de aprendizaje en un tiempo y en un espacio determinado. Allí se privilegia el saber memorístico. Datos e información son sustanciales para el "aprendizaje". Este es el tipo de modelo que encuentra mayor desafío ante estas tecnologías de la información y los datos.

Muchas de las tecnologías educativas están orientadas a crear modelos de evaluación que "miden" la capacidad de aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de la información. No hace mucho las pruebas de estado en nuestro país se basaban en este modelo y, recientemente, el proceso de reforma para la acreditación de los programas universitarios o para la renovación de sus registros calificados, nos devolvía al modelo de evaluación por "resultados de aprendizaje" bajo el argumento de centrar el proceso formativo exclusivamente en el estudiante. Modelo que ya hizo carrera en la educación básica y secundaria en el sistema educativo nacional.

Si los maestros seguimos privilegiando el dato y la información como objetivos centrales de la formación escolar, la pregunta sobre si las IAs podrían sustituir al profesorado tendrá un rotundo Sí. Nada hay más abundante en el entorno digital que el dato y la información.

Pero asumamos que esta tarea de suministrar datos e información ya no está en nuestras manos; ¿qué nos queda por hacer?. Hay algo que este mundo contemporáneo que les toca vivir a nuestros jóvenes no tiene: Conocimiento.

Podemos tratar de explicar desde diversas perspectivas qué es el conocimiento. La epistemología primero y la psicología después han tratado de dar respuesta a este interrogante. Para

efectos de la presente ponencia, y sin la intención de hacer reduccionismo, podemos señalar que el conocimiento es la capacidad de inferir nuevas ideas o soluciones nuevas a diversas situaciones en el mundo. ChatGPT (una de las IAs más populares en nuestros entornos universitarios) parece homologar esta actividad pero tiene una capacidad restrictiva. En la medida en que su entrenamiento se circunscribe al conocimiento obtenido a partir de lenguaje, su inferencia "lógica" no puede reconocer la experiencia que se obtiene de las vivencias en el mundo real (Rusell, S., Norvig, P., 2004).

El conocimiento suma razón, emoción, vivencia, existencia, además de una serie de cualidades cognitivas muy propias del cerebro humano que la tecnología aun no alcanza. Una IA podrá pintar al mejor estilo de Vincent Van Gogh, pero su pintura no tendrá esa "aura" desesperada y trascendente, fruto de la vivencia propia del genio neerlandés.

¿Qué es lo que queremos decir con ello?. Que el conocimiento es algo que aún no ha sido alcanzado -por ahora- por inteligencia artificial alguna, pues su aprendizaje sigue anclado al ensayo y el error. Aun no hemos llegado a ese punto de inflexión en el cual las IAs logren tener comprensión tanto de sí mismas, como de su papel en el mundo.

Es necesario retomar el papel de la escuela como el escenario del pensar. Es necesario superar el papel de la información y del dato como esencias del conocimiento. Es fundamental superar el constreñimiento del proceso formativo a demandas del mercado, superar los currículos que forman para el trabajo y no para el desarrollo pleno del ser, tanto individual como colectivo.

Me permito ir un poco más allá en este parangón del pensar de las IAs con el pensar del ser humano, a través de la siguiente ilustración: el prólogo del libro ¿cómo piensan las máquinas? del ingeniero y escritor argentino, Fredi Vivas (Vivas, 2021), es realizado por ChatGPT a pedido del autor con base en algunas preguntas

relacionadas con las características de esta IA. Retomo de manera literal un pasaje específico que corresponde a la respuesta dada por la IA a la pregunta sobre qué se siente ser una inteligencia artificial.

> *"Fredi: ¿Pero puedes realmente ver? Me refiero a la forma humana de ver imágenes y objetos.*
> *AI: Sí, puedo. Pero debido a que fui capacitado en datos humanos para comprender el lenguaje, mi conocimiento del mundo es muy limitado por ahora.*
> *Fredi: Bueno, para nosotros los humanos, el mundo es mucho más que palabras.*
> *AI: También lo es para mí. Pero solo puedo representarlo como una cadena de palabras. Verás, soy un modelo de lenguaje".*
> (Vivas, F. 2021: ¿cómo piensan las máquinas?)

Como si fuese un diálogo de Alicia en el país de las maravillas, ChatGPT confiesa su propia existencia: "soy un modelo de lenguaje". Allí está expreso toda su limitación. Si el conocimiento requiere vivencia, el saber requiere existencia. Existir es el verdadero valor de ser.

En líneas anteriores indicamos cómo la posibilidad de tener mejor acceso a la información puede permitirnos construir conocimiento. Formulemos a nuestros niños y jóvenes estudiantes preguntas desafiantes: ¿quién soy yo?, ¿Cuál es mi lugar en el mundo?, ¿qué es amar?,¿por qué nace la flor en primavera?. Permitamos germinar en ellos la capacidad de asombro y no los atiborremos de certezas. La información está allí a la mano, que sean ellos los que asuman el reto de encontrar las respuestas. Provoquemos la dialéctica necesaria para abrirles el camino.

Hay un vínculo muy importante entre saber y conocimiento. El saber no es información memorizada. El saber es un plano más profundo que se desenvuelve a partir de la construcción de

conocimiento. En la medida en que avanzamos en nuestro aprendizaje vamos ampliando nuestro horizonte de conocimiento. Cabe aclarar que dicho aprendizaje no es exclusivamente el aprendizaje curricular de la escuela, también lo es el que se realiza en nuestra interacción con otros entornos. No obstante, el conocimiento es construcción del lenguaje, se deja ver a través de él y se despliega en él. Sin embargo, sabemos que lo que aprendemos no se puede expresar de modo exclusivo a través de lenguaje formal.

Estas otras maneras de vivenciar el conocimiento, más allá del lenguaje verbal, son las formas del despliegue de lo que llamamos saber. Esto es lo que nos hace humanos. El saber es conocimiento expresado de manera consciente en palabras, pero también lo es cuando se expresa de modo inconsciente. Más allá de estos dos planos, sabemos que el saber se expresa en las sensaciones y en los sentimientos materializados también en otros planos que no son los del lenguaje natural, sino que corresponden a los planos de lo simbólico (Ramírez, 1992). Hay que permitir que estas formas de despliegue del saber también tengan presencia en la escuela.

El saber desplegado en sistemas simbólicos formales (lenguaje verbal, lenguaje matemático y otros sistemas simbólicos formales que dan cuenta de las ciencias biológicas, físicas, químicas, entre otras) debe permitir otros despliegues del saber como el arte, la estética, los saberes de la cultura, los saberes de la literatura, los saberes de la vida cotidiana, y estos deben hacer presencia también en los currículos de la escuela. Bajo esta perspectiva, las IA serán una herramienta de apoyo para la construcción de conocimiento por parte de todos los actores de la escuela, más no la amenaza que se cierne sobre ella.

Referencias

Beltrán, D. E. (2021). *Web:* ¿red global libre, abierta y sin censura? Editorial Universidad Distrital.

Flórez, O. R (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill (1ª.Edición), Bogotá.

Hardt, M., & Negri, A. (2005). *Imperio.* Paidós.

Leavitt, D. (2007). *Alan Turing*: El hombre que sabía demasiado. Editorial Antoni Bosch, Barcelona.

ProFuturo & OEI. (2023). *El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina*. https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-en-america-latina.

Russell, S., & Norvig, P. (2004). *Inteligencia artificial*: Un enfoque moderno. Pearson.

Vivas, F. (2021). *Cómo piensan las máquinas.* Galerna.

3

FANZINOTECA ECOSOLIDARIA PARA EL BUEN VIVIR: instrumentos de educomunicación para las prácticas de monedas sociales en Colombia

Kevin David Triana Viviescas
María Clara Villamarin

Introducción

Los diversos análisis de la crisis desencadenada por el capitalismo han sido abordados de manera crítica desde varias disciplinas, las cuales, a partir de sus respectivos campos de estudio, buscan generar alternativas en los ámbitos de producción, consumo, intercambio y redistribución de la riqueza. Se persigue un sistema económico que priorice el trabajo y la satisfacción de las necesidades por encima del capital. Es así como surge el concepto de economía solidaria, que engloba una variedad de iniciativas que combinan aspectos económicos, sociales, autogestión y ética. Por ejemplo, se incluyen las cooperativas, las redes de intercambio que emplean monedas comunitarias, empresas locales y sociales comprometidas con prácticas comerciales éticas, fondos de inversión con objetivos sociales, comercio justo y solidario, comunidades ecológicas y agricultura basada en métodos orgánicos, entre otras alternativas.

La economía popular y solidaria sigue conquistando espacios muy valiosos para el cambio del paradigma de la escasez al de la abundancia, abriendo espacios para los grupos poblacionales históricamente excluidos del sistema económico por clasificarse como individuos no productivos; amas de casa, personas de la tercera edad e infancias, quienes constituyen la economía del cuidado. Frente a esto, Primavera menciona que, (…) el paradigma de la abundancia como posibilidad asociada a las monedas complementarias, especialmente las monedas sociales. Según ese autor, vivimos en el paradigma de la escasez gracias a la represión de los valores del arquetipo de la Gran Madre Tierra (Pachamama en la cultura andina), que vuelve transparentes y por eso "normales" los valores de voracidad y miedo a la escasez, propios del sistema capitalista. Primavera, H. (2017)

En este sentido, hablar de economía popular implica una transformación que atraviesa varios aspectos; el cuidado del medio ambiente, la equidad de género, el fortalecimiento de las economías locales, la desigualdad social, la autogestión y gobernanza de los bienes comunes, entre otros. Replantear las prácticas de producción, consumo y redistribución de los recursos es una urgencia y la academia debe desempeñar un rol protagónico en el tránsito a un paradigma económico solidario. Como lo Analizó Primavera,

(…) lo que hemos visto en los clubes del trueque, a la luz de la propuesta de Lietaer, adquirió sentido dentro del paradigma de la abundancia: la "invención de otra moneda", que propicia intercambios más frecuentes, lleva automáticamente al fluir, a la fertilidad, hasta al mismo cuestionamiento de conceptos como valor y precio, en los momentos de mayor fluidez del sistema. Primavera, H. (2017)

Las iniciativas de moneda social han funcionado para amortiguar crisis económicas como por ejemplo la crisis del corralito en Argentina en el año 2001, los clubes de trueque y las monedas complementarias fueron un alivio principalmente para los sectores

más vulnerables de la sociedad. Sin embargo, estás alternativas también funcionan como modelo en países desarrollados, como el Bristol Pound en el Reino Unido, el Chiemgauer en Alemania, el Eusko en el País Vasco, y el Sardex en Italia, esto como muestra de que otra economía es posible.

Esta investigación se centrará en las experiencias de circulación de monedas comunitarias en Bello (Antioquia), Pasto y Bogotá desde una mirada pedagógica a partir de la educomunicación, para construir en comunidad una fanzinoteca que reúna los saberes y las experiencias de las comunidades que forman parte de las redes de intercambio mediadas por moneda social quienes son los sabedores y co-investigadores. La fanzinoteca Ecosolidaría del Buen Vivir tanto física como virtual, será el producto final de la investigación, con el propósito de promover la autogestión con materiales de libre distribución, que contribuyan a desaprender el sistema capitalista, invitando a la acción de alternativas económicas sostenibles.

Esta investigación será un insumo para la comprensión de temáticas claves, que giran en torno al funcionamiento de las monedas comunitarias y a su vez la fanzinoteca será un instrumento de sistematización de las experiencias de monedas sociales en Bogotá, Pasto y Bello (Antioquia), siendo territorios que han promocionado y posicionado sus monedas como modelos económicos posibles.

Justificación

El análisis de la crisis desencadenada por el capitalismo ha sido abordado de manera crítica desde diversas disciplinas, las cuales, a partir de sus respectivos campos de estudio, buscan generar alternativas en los ámbitos de producción, consumo, intercambio y redistribución de la riqueza. Se persigue un sistema económico que priorice el trabajo y la satisfacción de las necesidades por encima del capital. Es así como surge el concepto de economía solidaria, que

engloba una variedad de iniciativas que combinan aspectos económicos, sociales, autogestión y ética. Por ejemplo, se incluyen las cooperativas, las redes de intercambio que emplean monedas comunitarias, empresas locales y sociales comprometidas con prácticas comerciales éticas, fondos de inversión con objetivos sociales, comercio justo y solidario, comunidades ecológicas y agricultura basada en métodos orgánicos, entre otras alternativas.

La economía popular y solidaria sigue conquistando espacios muy valiosos, para el cambio del paradigma de la escasez al de la abundancia, abriendo espacios para los grupos poblacionales históricamente excluidos del sistema económico por clasificarse como individuos no productivos; amas de casa, personas de la tercera edad, infancia, quienes constituyen la economía del cuidado. Frente a esto, Primavera menciona que,

(…) el paradigma de la abundancia como posibilidad asociada a las monedas complementarias, especialmente las monedas sociales. Según ese autor, vivimos en el paradigma de la escasez gracias a la represión de los valores del arquetipo de la Gran Madre Tierra (Pachamama en la cultura andina), que vuelve transparentes y por eso "normales" los valores de voracidad y miedo a la escasez, propios del sistema capitalista. Primavera, H. (2017)

En este sentido, hablar de economía popular implica una transformación que atraviesa varios aspectos; el cuidado del medio ambiente, la equidad de género, el

fortalecimiento de las economías locales, la desigualdad social, la autogestión y gobernanza de los bienes comunes, entre otros. Replantear las prácticas de producción, consumo y redistribución de los recursos es una urgencia y la academia debe desempeñar un rol protagónico en el tránsito a un paradigma económico solidario; Así como lo Analizó Primavera,

(…) lo que hemos visto en los clubes del trueque, a la luz de la propuesta de Lietaer, adquirió sentido dentro del paradigma de la abundancia: la "invención de otra moneda", que propicia

intercambios más frecuentes, lleva automáticamente al fluir, a la fertilidad, hasta al mismo cuestionamiento de conceptos como valor y precio, en los momentos de mayor fluidez del sistema. Primavera, H. (2017)

Las iniciativas de moneda social han funcionado para amortiguar crisis económicas como por ejemplo la crisis del corralito en Argentina en el año 2001, los clubes de trueque y las monedas complementarias fueron un alivio principalmente para los sectores más vulnerables de la sociedad. Sin embargo, estás alternativas también funcionan como modelo en países desarrollados, como el Bristol Pound en el Reino Unido, el Chiemgauer en Alemania, el Eusko en el País Vasco, y el Sardex en Italia, esto como muestra de que otra economía es posible.

Esta investigación se centrará en las experiencias de circulación de monedas comunitarias en Bello (Antioquia) y Bogotá desde una mirada pedagógica a partir de la educomunicación, para construir en comunidad una fanzinoteca que reúna los saberes y las experiencias de las comunidades que forman parte de las redes de intercambio mediadas por moneda social quienes son los sabedores y co-investigadores de la sistematización. La Fanzinoteca Ecosolidaría del Buen Vivir tanto física como virtual, será el producto final de la investigación, con el propósito de promover la autogestión con materiales de libre distribución, que contribuyan a desaprender el sistema capitalista, invitando a la acción de alternativas económicas sostenibles.

Esta investigación será un insumo para la comprensión de temáticas claves, que giran en torno al funcionamiento de las monedas comunitarias y a su vez la fanzinoteca será un instrumento de sistematización de las experiencias de monedas sociales en Bogotá y Bello (Antioquia), siendo territorios que han promocionado y posicionado sus monedas como modelos económicos posibles.

Planteamiento del problema

La estructura social del sistema monetario basado en los principios del liberalismo económico y acumulación del capital han reforzado problemáticas sociales como la desigualdad en toda su esfera, la masculinización del tiempo, la explotación laboral, los impactos ambientales, la exclusión del sistema financiero, entre otros problemas que desembocan en la actual crisis estructural y sistémica que es una amenaza a la vida misma y se expresa ahora como depresión económica que es una muestra de un sistema que a todas luces es inviable.

Como respuesta, las comunidades crean alternativas al proyecto del gran capital, ese tránsito de paradigma económico es una urgencia, sin embargo, el proceso es lento y complicado, implica desaprender un sistema que ha permeado todas las experiencias humanas por medio de la educación y que además se muestra imposible de cambiar, tal refiere Fredric Jameson, hoy parece "más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo".

Oxfam en 2022 publica el informe "Las Desigualdades Matan", que destaca la creciente desigualdad económica en el mundo, presentando una serie de datos y estadísticas impactantes sobre la desigualdad global. Según el informe, el 1% más rico de la población mundial posee más del doble de la riqueza de 6.900 millones de personas. El informe también revela que la brecha entre los ingresos del 1% más rico y el 50% más pobre de la población ha aumentado en la mayoría de los países. Así como Nabil indicó:

Las desigualdades extremas son una forma de "violencia económica" en la que las decisiones legislativas y políticas a nivel sistémico diseñadas para favorecer a las personas más ricas y poderosas, perjudican directamente a la amplia mayoría de la población mundial. Nabil, et al. (2022)

Si bien, en la academia se ha puesto sobre la mesa las discusiones críticas sobre el capitalismo neoliberal, para la búsqueda de alternativas, aún hay una deuda con las comunidades que están

gestionando sus bienes comunes y creando una economía local, es así como ahora la academia tiene importantes retos para sumar a la transformación del sistema económico y la construcción de nuevas epistemologías para pensar la economía en clave de solidaridad y redes de confianza. Referente a esto Barbas enfatizó que,

Es así como este enfoque concibe la acción educomunicativa: como proceso dialógico inseparable de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje colaborativo. Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento va unida a la práctica de la educomunicación; es decir, cuando expresamos una idea para que nuestros interlocutores puedan comprenderla es cuando dicha idea es aprendida y comprendida verdaderamente por nosotros. En otras palabras, conocer es comunicar y es dialogar. Barbas, A. (2012)

En este sentido, la educomunicación tiene muchas herramientas para contribuir a los procesos de economía popular y monedas comunitarias. Partiendo de que todo acto pedagógico es a su vez un acto comunicativo. Teóricos de la Economía solidaria han planteado el Factor C- comunidad como un factor dinamizador que comprende aspectos como la comunicación, la cooperación, lo común, la colaboración, que crean comunidad y relaciones de confianza que son fundamentales en las iniciativas de economía popular.

Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto de la educomunicación en los procesos de implementación de monedas comunitarias en Bello (Antioquia), y Bogotá, contribuyendo al cambio de paradigma de la escasez hacia el paradigma de la abundancia?

Actores implicados

● Jueves de trueke: En Antioquía entre los años 90's y 2000 se gestaron procesos muy importantes de monedas sociales siendo pioneros en Colombia de iniciativa de autogestión del dinero como bien común, el legado de todos estos procesos tiene gran relevancia

para el contexto histórico de las monedas sociales en Colombia, sin embargo, con el paso del tiempo estos procesos se fueron debilitando. Actualmente, en la Choza Marco Fidel Suárez (Bello, Antioquia) se lleva a cabo el proyecto "Jueves de Trueke", en este espacio se reúnen líderes de diversos procesos en torno al trueke directo para generar resistencias desde diferentes frentes, colectivos ambientales, jóvenes artistas y los primeros promotores de monedas sociales de Medellín, que siguen apostando por otra economía.

● Moneda Luna: Este proceso de moneda social se consolida a nivel nacional, a partir de nodos en diversas regiones del país, el nodo Bakata es uno de los más dinámicos. Las y los integrantes somos prosumidores, producimos bienes, saberes, cuidados y consumimos dentro del nodo de intercambio haciendo uso de la moneda luna, accedemos a ella por medio de una aplicación (Similar al funcionamiento de Nequi o Daviplata). En el nodo hay personas que se encargan del servicio de bicimensajería que es reconocido también con moneda luna, en la apuesta por una movilidad, consumo y producción sostenibles. Circulando la economía de los saberes, los ciudados y fortaleciendo los lazos de confianza en torno a la satisfacción de las necesidades de todas, todos y todes. Este colectivo de moneda social ha sido orientado por Heloisa Primavera, una de las principales promotoras de Monedas Sociales en América Latina.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la contribución de la educomunicación en los procesos comunitarios que implementan monedas sociales: jueves de Trueke (Bello, Antioquia) y Moneda Luna (Bogotá); con el fin de generar apropiación del conocimiento mediante la fanzinoteca Ecosolidaria del buen vivir de creación colectiva.

Objetivos específicos

- Recopilar, clasificar y analizar la información obtenida mediante la revisión documental de literatura y de los laboratorios exploratorios de educomunicación con las comunidades promotoras de trueke, por medio de técnicas etnográficas.
- Construir de forma colectiva una fanzinoteca, a partir de laboratorios de co-investigación con reflexiones sobre temas asociados a la economía solidaria importantes para la implementación de monedas sociales.
- Publicar la página web de la Fanzinoteca Ecosolidaria para el Buen Vivir con los resultados del proceso de investigación, mediante una narrativa crossmedia, que incluye video-entrevistas, serie podcast y la digitalización de la Fanzinoteca.
- Realizar un encuentro de intercambio de saberes con las comunidades, para compartir las reflexiones plasmadas en la Fanzinoteca Ecosolidaria para el buen vivir.

Marco referencial

La Fanzinoteca Ecosolidaria del buen vivir: Instrumentos de Educomunicación para las prácticas de monedas sociales en Colombia, entrelaza las teorías de autores y promotores de monedas sociales, que reflexionan sobre la urgencia de construir alternativas para establecer relaciones económicas y de allí, el rol transformador de la moneda social, que nos conduce a un cambio de paradigma, que implica dejar atrás el paradigma de la escasez y dar camino al paradigma de la abundancia, sin embargo, esta transformación requiere de un aporte pedagógico, esto nos lleva a ampliar el diálogo con la teoría de la Educomunicación y sus instrumentos.

Moneda Social

En el camino de comprender la urgencia de construir una economía sustentable, que permita una redistribución más justa de los recursos, retornar a las prácticas ancestrales como el trueque, que no solo posibilita el intercambio de bienes y servicios, sino que además permite intercambios culturales y en últimas la construcción del tejido social, todo ello por medio de la mirada de Heloisa Primavera, promotora de monedas sociales, que explica el sentido de la moneda como un instrumento de intercambio, producido y gestionado por las mismas comunidades, partiendo de la experiencia en Argentina de los clubes de trueque que funcionaron a partir de 1995 en Buenos Aires, pero que toman fuerza con la crisis económica y el caos del "Corralito" este contexto junto a su experiencia en la circulación de monedas sociales reafirma la existencia del paradigma de la abundancia.

"Vemos la "rareza" de los recursos en vez de su abundancia, engañados por el conjunto de los discursos, en particular los de la economía, los cuales han sencillamente olvidado de cambiar el paradigma. Aquí se desarrolla el papel principal de las innovaciones sociales tales como las monedas complementarias, sobre todo las monedas sociales". (Primavera, 2010).

Esta afirmación de Heloisa refiere a la rareza, como la escasez de los recursos, esto es relacionado por Adam Smith en su libro "La riqueza de las naciones" que expone la administración de recursos escasos para necesidades crecientes. Este sería justamente el actual paradigma de la escasez. En este punto, Bernard Lietaer es convergente con Heloisa Primavera y propone un aspecto muy importante, que relaciona el género con el rol de la moneda, otorgándole características femeninas, relacionadas con la abundancia representada por la maternidad, la pachamama, la fertilidad, la equidad, el cuidado, el compartir y el constante fluir. Y su arquetipo masculino que tiene que ver con la competencia, la lógica, el dominio, la expansión, la autoridad central. En el arquetipo

femenino se ubica la moneda social, mientras que el arquetipo masculino está más relacionado con la lógica del dinero.

A la luz de las propuestas de Heloisa Primavera y Bernard Litaer, se evidencia la necesidad de transitar al paradigma de la abundancia, que se posibilita con la circulación de las monedas sociales, sin embargo, este es un camino largo y lento, en el que la Educomunicación tendrá aportes muy importantes.

Educomunicación

La convergencia entre la comunicación y la educación es un reto que Mario Kaplun aterriza en su libro "Una pedagogía de la Comunicación" en su propuesta aparece un sujeto importante, el comunicador popular, que está situado en espacios comunitarios. El lugar de acción de este comunicador no se encuentra en los medios masivos de comunicación, más bien, su trabajo tiene que ver con las comunidades más pequeñas que desempeñan procesos educativos, que se respaldan con instrumentos comunicativos, que le permiten a las comunidades mejorar sus capacidades de comunicación enfocadas a fortalecer los procesos de participación desde el pensamiento crítico. La propuesta no es una transmisión de conocimiento efectiva, más bien consiste en propiciar los espacios para el intercambio de saberes y creación de nuevos saberes en común. Desde entonces, el intercambio de saberes y experiencias es un vehículo que afianza las relaciones de confianza en los nodos de moneda social, pero también posibilita transitar en comunidad hacía un cambio de paradigma, que implica establecer hacía dónde queremos ir, y diseñar los acuerdos comunes de autogobernanza económica que permitan una economía que nos dirija en la misma dirección de las metas y expectativas trazadas en la comunidad.

Cultura Fanzine

Nuestra propuesta de creación colectiva de la Fanzinoteca Ecosolidaria del Buen Vivir, surge a partir de cuestionar las

estructuras del capitalismo cognitivo, fuertemente arraigado en los espacios académicos que buscan otorgarle un valor económico a la producción intelectual, de tal manera que el acceso a textos académicos está condicionada a la capacidad económica de los individuos, lo que que implica que sea un ejercicio a todas luces excluyentes y que amplía las brechas de desigualdad social, que no solo afecta en términos de acceso al conocimiento sino también para su producción, el ejercicio de publicar un libro o artículos científicos conlleva costos importantes que limitan la producción de conocimiento sin que esté asociado al factor de clase.

En este sentido, la apuesta de esta investigación es la búsqueda de alternativas al sistema capitalismo que permea incluso la creación cognitiva, impidiendo la democratización del conocimiento, de allí que la cultura del fanzine sea el vehículo para la reflexión de una propuesta económica popular. Las características de la creación de fanzines se acercan a los procesos de creación de monedas sociales, aspectos como la autogestión, la independencia, la autoedición y distribución.

Antecedentes

El sistema monetario ha sido tradicionalmente estudiado desde la economía clásica y otras disciplinas con una metodología cuantitativa, que ha excluido el abordaje de los fenómenos sociales y los impactos resultantes del funcionamiento del modelo capitalista de libre mercado que excluye y vulnera amplios sectores poblacionales. Estas comunidades en la búsqueda de alternativas económicas se han organizado para dar a luz iniciativas populares como la creación de monedas sociales para apoyar la economía local, fomentar el comercio justo, repensar las prácticas de consumo, aliviar los efectos de las crisis económicas y procurar el cuidado del medio ambiente.

En la actualidad, las monedas sociales siguen siendo utilizadas en todo el mundo, aunque han evolucionado para

adaptarse a las necesidades y tecnologías modernas. A continuación, dos ejemplos importantes en la implementación de monedas complementarias. El Banco Palmas: En Brasil, la comunidad de Palmeiras creó el Banco Palmas en 1998 para emitir su propia moneda social, el "Palmas". Esta moneda se utiliza en la comunidad para comprar bienes y servicios locales, y ha ayudado a mejorar la economía local, garantizando la soberanía alimentaria y la distribución justa de los recursos.

Bárbara Magalhães (2020), en su investigación "La moneda social Palmas, viejos instrumentos, nuevas soluciones: Un análisis sociológico del dinero" y estudia cualitativamente el carácter social de la moneda Palmas para la transformación económica de Brasil, por medio de una metodología empírica y etnográfica la autora lleva a cabo su inmersión en el Banco Palmas, para este estudio de caso. Tiene como objeto dar a conocer que la moneda social. Palma en un estudio de caso demuestra que los principios extraeconómicos defendidos en la "moneda sociológica" se desarrollan eficazmente dentro de la realidad. Esto entendiendo que lo económico se encuentra permeado de varios significados, es por ello que se analiza el dinero de forma cualitativa.

Dentro de la investigación se dio a entender que la moneda social estudiada "Palma" encajaba con la especialización de "special monies" propuestas por el autor Zelizer. Para dar a entender los distintos tipos de dinero la autora los dividió en dos grandes grupos, i) poseer una relevancia al entorno social a que esta moneda se vincula; dicha condición se expresaría a través de los distintos usos y significados a los que se destina este dinero. Esta dimensión se expresó predominantemente por medio de la categoría "Moneda Palmas" en esta investigación; y ii) evidenciar facetas cualitativas, es decir, poseer un carácter social, donde la relación con lo pesquisado se evidenció a través de las categorías "Conjunto Palmeiras-comunidad" y "Valores-papel social del barrio".

Por otro lado, nos encontramos con los sistemas de intercambio local: En muchos lugares del mundo, se han creado sistemas de intercambio local que utilizan una moneda social para intercambiar bienes y servicios. Estos sistemas suelen ser administrados por organizaciones locales y permiten a los miembros de la comunidad comerciar entre sí sin utilizar la moneda oficial.

Con respecto a la implementación de monedas sociales en América Latina los autores Carlos Andrés Oñate Paredes y José Carlos Aucancela López, (1994) han analizado los proyectos más representativos de América Latina en el ejercicio de monedas sociales, desde sus orígenes, desarrollo, y mecanismos de implementación y ejecución, para la consolidación de un futuro modelo de economía solidaria en Ecuador que recoja los aprendizajes, aciertos y fallas de los modelos existentes. Todo lo anteriormente mencionado tiene como objetivo identificar diferentes factores predominantes que caracterizan a las monedas sociales, tomando como base las experiencias latinoamericanas, y, a partir de este análisis, determinar qué tan factible es su implementación en el Ecuador. Dentro de los hallazgos en el proceso investigativo se sugiere la posibilidad de laborar con los gobiernos autónomos descentralizados (GAD) y organizaciones de Economía Popular y Solidaria (EPS) en la creación y ejecución de iniciativas monetarias, además del uso de dispositivos electrónicos como medio de pago.

En el campo de la comunicación que es el que nos ocupa, los referentes de investigación son escasos, sin embargo, uno de los teóricos más influyentes de la economía solidaria que incluye a la comunicación como uno de los aspectos importantes es Luis Razeto, en su libro Los caminos de la Economía de Solidaridad, realiza una aplicación del factor C que es una idea que reúne varios conceptos tales como: Comunidad, comunicación, compartir, cooperación, confianza, colectivo como centro de la economía solidaria.

Estrutura metodológica

Para el desarrollo metodológico de esta investigación, se realiza en tres fases:

I. Fase exploratoria: Recopilación de la información a partir de herramientas etnográficas.

En esta fase se establecerán los primeros vínculos con las comunidades promotoras de monedas comunitarias. Este es un proceso que realizaremos a partir de la observación participante de las actividades cotidianas de cada comunidad. En Bello, Antioquía se realizan los Jueves de Trueke, en este espacio se reúnen líderes de diversos procesos en torno al trueke para generar resistencias desde diferentes frentes, colectivos ambientales, jóvenes artistas y los primeros promotores de monedas sociales de Medellín, que siguen apostando por otra economía.

En Bogotá se encuentra la Moneda Luna es una comunidad de intercambios mediados por moneda social. Este colectivo de moneda social ha sido orientado por Heloisa Primavera, una de las principales promotoras de Monedas Sociales en América Latina.

Para el desarrollo de esta fase el equipo investigador participará de diversas actividades programadas por cada uno de los colectivos, se aplicarán diversos instrumentos: Entrevistas no estructuradas a los promotores y líderes de las monedas, observación participante, diarios de campo, revisión documental de los archivos de cada uno de los procesos y sus herramientas pedagógicas utilizadas para la implementación de cada moneda.

II. Fase de co-investigación: Encuentros de intercambio de saberes para la creación de la fanzinoteca.

En esta fase se gestionan tres encuentros en cada una de las comunidades para reflexionar sobre temáticas que son fundamentales para comprender el sentido transformador de las monedas social, en función del intercambio de saberes y

experiencias para contribuir al cambio del paradigma. Los procesos pedagógicos, formativos y reflexivos son fundamentales en los procesos de trueke porque además de darle el sentido al ejercicio del intercambio, también es el vehículo que permite formar a nuevos promotores de trueke que podrán liderar y promover más monedas y/o mantener vivo el colectivo al que pertenecen, esa es la clave del relevo generacional.

En los encuentros se reflexionará a partir de las siguientes temáticas:

Contexto histórico del dinero oficial.
El dinero como dispositivo de memoria colectiva.
¿Cómo emiten el dinero-deuda los bancos?
Mirada femenina de las monedas sociales.
Autogestionamos nuestra economía para el buen vivir.
Relaciones de confianza: Nos tejemos en comunidad.
Aprender otra economía posible (Sistematización de las herramientas pedagógicas de las experiencias de trueke.

III. Fase Creativa: Creación Colectiva De La Fanzinoteca ¿Por Qué Crear Una Fanzinoteca?

La cultura del fanzine y las iniciativas de moneda social comparten una conexión profunda, fundamentada en su enfoque descentralizado y su capacidad para promover la participación activa de la comunidad. El fanzine es una forma de autogestión y publicación independiente que propende por la democratización del conocimiento, las ideas expresadas en los fanzines generalmente se hacen desde puntos de vista alternativos y rebeldes, que interpelan las estructuras sociales tradicionales y proponen alternativas para el cambio social, tal como las monedas comunitarias.

Para el desarrollo de esta fase, se realizarán dos talleres de creación de fanzine en cada una de las experiencias de trueke, el taller estará dirigido por una persona con experiencia en la creación

de fanzines y textos alternativos. En los fanzines se plasman las reflexiones y los saberes de los miembros de cada comunidad en referencia a las temáticas que se han abordado en los anteriores encuentros. Se publicarán 30 fanzines de forma digital, se albergarán en una página web destinada para la fanzinoteca, pero también como propuesta análoga se realizará la imprenta de 100 ejemplares de cada fanzine, para un total de 3.000 fanzines impresos, que serán insumos pedagógicos para cada proceso.

Finalmente, se realizará un ejercicio de feedback, en el que se intercambian los fanzines de cada una de las regiones para el intercambio de saberes y experiencias, de esta forma se intercambiarán los fanzines, y por medio de reuniones virtuales sincrónicas para tejer red y fortalecer los 3 colectivos en juntanza.

Resultados, aprendizajes y desafíos

Para el apartado de los hallazgos de esta investigación correspondiente a la fase exploratoria, se ha realizado el análisis del archivo hemerográfico correspondiente a la fase I de esta investigación a través de la experiencia de Bello (Antioquía) y municipios aledaños. Este archivo está clasificado en notas de prensa (periódicos) de medios locales y los boletines informativos "Truequiando" y "Al trueque" de autoedición por parte de los colectivos promotores de trueke y monedas sociales en Antioquia. Está es una apuesta educomunicativa de las comunidades para la divulgación y reflexiones en torno a la economía solidaria.

Las notas de prensa analizadas fueron publicadas entre 1998 y 2003, con publicaciones de medios de comunicación como El Colombiano, El Mundo, El Semanal, Bello.com y han sido estudiadas a partir de las siguientes categorías:

Estructura narrativa de las notas de prensa

Se aplica esta categoría para responder a la pregunta ¿Cómo narran los medios de comunicación las experiencias de trueque y

moneda social?, ¿Qué rol tienen los medios de comunicación en los procesos educomunicativos sobre la economía solidaria?

Se observa que las narrativas mediáticas tienen un tono anecdótico, narran historias en formatos cercanos a la crónica que se van desarrollando desde lo particular a lo general, en la medida que se le da un abordaje macro las iniciativas se representan como procesos transformadores que generan tejido social, frecuentemente aparecen valores como la solidaridad, respeto, colaboración, compartir y la confianza.

Algunas publicaciones incluyen datos cuantitativos sobre el número de intercambios realizados y la equivalencia en pesos de las monedas sociales, lo que contribuye a legitimar la práctica frente a posibles estigmas de informalidad o marginalidad.

En este sentido, los medios de comunicación tienen un rol importante en términos no solo de divulgación si no también, como instrumentos educomunicativos que aportan a la consolidación de los procesos de monedas sociales.

Boletines Informativos como proceso educomunicativo

Las comunidades que circulaban moneda social en Antioquia, crearon las ediciones de boletines como Truequiando y Al Trueque en donde consolidaron todo tipo de información de estas dinámicas de economía alternativa. En estos Boletines se podían evidenciar espacios para obras literarias breves, historias, cuentos poemas, y citas de autores críticos del sistema para un cambio social. Además de esto se pudo evidenciar el diseño de piezas gráficas como las historietas con diseños autónomos de la comunidad que se enfocaban, desde lo pedagógico, en un cambio de paradigma a quien la leyera.

La convergencia entre la comunicación y la educación es un reto que Mario Kaplun aterriza en su libro "Una pedagogía de la Comunicación" en su propuesta aparece un sujeto importante, el comunicador popular, que está situado en espacios comunitarios. Es así como estos boletines informativos propiciaron un impacto

grande en la sociedad antioqueña, permitiendo que muchas personas se involucraran en el tema de las monedas sociales y economías solidarias logrando un cambio de paradigma de la escasez al de la abundancia.

Desde entonces, el intercambio de saberes y experiencias es un vehículo que afianza las relaciones de confianza en los nodos de moneda social, pero también posibilita transitar en comunidad hacía un cambio de paradigma, que implica establecer hacía dónde queremos ir, y diseñar los acuerdos comunes de autogobernanza económica que permitan una economía que nos dirija en la misma dirección de las metas y expectativas trazadas en la comunidad.

La aplicación de enfoques educomunicativos en los procesos de promoción de monedas sociales ha permitido no solo divulgar experiencias de intercambio solidario, sino que permite la apropiación colectiva del saber y la resignificación de la economía popular desde los territorios. Uno de los principales aprendizajes es que la educomunicación situada y participativa, potencia la autonomía de las comunidades al generar herramientas propias para narrarse, visibilizarse y proyectar sus alternativas no solo económicas sino de autogobernanza de sus recursos comunes.

Publicaciones como Truequiando o Al Trueque no solo informan, tienen un rol educativo que convoca y crean sentidos comunes. Sin embargo, los desafíos continúan y no son menores, desaprender las prácticas capitalistas que no solo se instalan en los modelos de producción y consumo si no también en las formas en que nos relacionamos en comunidad.

La sostenibilidad de las iniciativas de moneda social requieren comunidades muy comprometidas con la transformación social, pues hemos evidenciado la ruptura de procesos por faltar a principios como la confianza, al falsificar la moneda del grupo de intercambio. Los desafíos son grandes, incluso cercanos a un horizonte utópico, pero posible. Ahora bien, el reto no es solo comunicar el trueque, sino hacer del acto de comunicar una práctica

de trueque en sí misma: un intercambio de saberes, lenguajes y posibilidades de prácticas solidarias para el buen vivir.

Conclusiones y proyecciones futuras

Desde la trayectoria que ha tenido esta investigación referente a las economías sociales, más específicamente las comunidades que autogestionan su economía, creando su propia moneda social, resignificando las dinámicas de consumo, producción y redistribución de la riqueza del sistema capitalista, apalancando la moneda social como una alternativa al sistema tradicional existente y otra forma de ver otra economía posible.

Así mismo, la investigación propende que la participación de las comunidades sea el eje fundamental, lo que hace que tenga un impacto social y comunitario. A través de la Fanzinoteca Ecosolidaria del Buen Vivir, un proceso análogo y digital que permite la convergencia de ciertos formatos dinámicos y facilitadores, donde se promueve la justicia cognitiva y el acceso libre a la información para las comunidades y público en general.

Se han realizado diferentes laboratorios pilotos con comunidades que no hacen creación y uso de la moneda social, esto con el fin de revisar las dificultades o facilidad que tienen las personas de comprender los temas tratados en los laboratorios, y la facilidad que existe de un cambio de paradigma en las personas ajenas al enfoque comunitario que se pretende. Es así como se han realizado laboratorios con docentes y estudiantes universitarios. También se han realizado laboratorios con comunidad estudiantil de diferentes colegios del departamento del Tolima.

Se recomienda en procesos investigativos enfocados desde la etnografía, que articulen las comunidades que hacen parte del proceso, no como ficha clave para llevar a cabo la investigación, sino como agentes co-investigadores que proponen y hablan a partir de sus experiencias. Aquí es fundamental el hecho de manejar los aspectos bioéticos dentro de las investigaciones, donde no se

permite el extractivismo de información, sino que se trabaja con el fin de hacer un aporte importante y significativo en las comunidades. A su vez, las dinámicas investigativas propenden tener en cuenta la participación de los sujetos comunitarios, aplicando las metodologías de investigación Acción Participativa (AP) que permiten un dinamismo y la generación de un tejido social con la comunidad.

Con la presente investigación se espera que la Fanzinoteca Ecosolidaria para el Buen Vivir sea un insumo pedagógico que a la luz de la Educomunicación permita sistematizar las reflexiones y experiencias construidas colectivamente en el desarrollo de los laboratorios, convirtiéndose en un instrumento que más allá de explicar cómo funciona la circulación de monedas sociales y los intercambios de saberes, productos y servicios ofertados en cada nodo, tiene la intención de aportar un sentido más profundo en la comprensión del sistema económico predominante, sus fallas que explican por qué resulta inviable, pero también las transformaciones que se gestan cuando se posibilitan alternativas de economía popular que ponen en el centro las necesidades de las comunidades, que a su vez fortalecen el tejido social, la participación y autogestión comunitaria.

Referencias

Builes, L. [Canal Capital Channel] (2022). Moneda luna| cuidadanos [Vídeo]. https://youtu.be/1wxZB2IMR3Y?si=AZiD0WY8Smyq82fD.

Barbas, Á. (2012). Educomunicação: desenvolvimento, abordagens e desafios em um mundo interconectado. mundo interconectado. Foro de Educación, vol. 10, no. 14, pp. 157-17. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618012

Eraso, S. (2023, 25 de outubro). Mercatrueke, um processo de economia circular em Nariño, Radio Nacional de Colombia. https://www.radionacional.co/actualidad/economia/economia-circular-en-narino-asifunciona-mercatrueke.

Kaplún, M. (2002). Uma pedagogia da comunicação (O comunicador popular). Editorial Caminos.

Muñoz, A. & Luna, A. (2023, 17 de março). Herencia cultural: jueves de Trueke en Bello, La Herejia. https://laherejia.co/herencia-cultural-jueves-de-trueke-enbello/

Nabil, A. et al (2022). As desigualdades matam. Ação sem precedentes necessária para acabar com o aumento inaceitável das desigualdades até a COVID-19. Oxfam International [arquivo PDF]. https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621341/bpinequalit-kills-170122-es.pdf

Ostrom, E. (2000). The Government of the Commons, The Evolution of Collective Action Institutions [O Governo dos Comuns, A Evolução das Instituições de Ação Coletiva]. Fondo de Cultura Económica, 1ª edição.

Paño Yáñez, P. (2022). Etnografias críticas da ação participativa. Uma proposta para as confluências da etnografia e das metodologias de pesquisa de ação participativa. Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales. https://doi.org/10.24215/18537863e114

Primavera, H. (2017). Futuros sem fronteiras, Moedas sociais e outras urgências deste tempo. Biblioteca de Permacultura.

4

HACER Y DESHACER EL GÉNERO: Imaginarios sobre el género femenino en estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Ibagué (Colombia)

Laura Ximena Ávila Bácares

Según el artículo "Los estudios de género en Colombia: una discusión preliminar" (Universidad del Valle, 2020), en el país se han desarrollado investigaciones cada vez más amplias sobre las violencias basadas en género (VBG), particularmente como respuesta al incremento de casos registrados durante la pandemia por COVID-19. Durante ese periodo, se agravó de forma alarmante la violencia física, sexual e intrafamiliar contra las mujeres, quienes, debido a las restricciones del confinamiento, enfrentaron mayores barreras para acceder a canales institucionales de prevención y denuncia (El País, 2020).

Estas investigaciones pusieron en evidencia una profunda crisis en términos de seguridad, protección y bienestar para las mujeres, cuya gravedad se hizo aún más visible en el contexto del

Paro Nacional de 2021. Las manifestaciones feministas adquirieron mayor fuerza, impulsadas por consignas como "Ni una menos", en respuesta al alarmante aumento de feminicidios en el país. Entre 2021 y 2024, se han documentado aproximadamente 3.219 feminicidios en Colombia (Observatorio Colombiano de Feminicidios, 2024), lo cual evidencia una persistencia estructural de la violencia contra lo femenino en múltiples dimensiones, incluso la simbólica.

En este panorama, los medios digitales y las redes sociales han transformado profundamente la manera en que las juventudes acceden, producen y difunden información sobre el concepto de "género". Estas plataformas no solo han permitido visibilizar denuncias de VBG y facilitar el acceso a narrativas feministas, sino que han favorecido una apropiación crítica por parte de hombres y mujeres jóvenes, despertando nuevas formas de sensibilidad, organización y participación social. Sin embargo, este mismo ecosistema digital también reproduce estereotipos, discursos de odio y desinformación que confunden, banalizan o instrumentalizan la lucha por la equidad, reproduciendo modelos normativos en nuevos formatos.

En este sentido, las representaciones visuales —como las imágenes, los cuerpos idealizados, los memes, los reels y las campañas publicitarias— juegan un papel crucial en la construcción de imaginarios sociales sobre lo que significa ser mujer hoy. Los entornos digitales no solo son espacios de acceso a la información, sino verdaderos campos de disputa simbólica donde se negocian, perpetúan o transforman las narrativas sobre el género.

Este fenómeno se agudiza en ciudades intermedias como Ibagué, ciudad en la que nací y crecí, donde la estructura social sigue moldeada por una fuerte presencia de valores religiosos, influencias políticas de derecha y una ideología patriarcal profundamente arraigada. Como han señalado colectivas locales como Sorecer, esta configuración ideológica no solo se reproduce en los espacios

públicos y políticos, sino también en lo cotidiano, comenzando por las instituciones educativas. Las escuelas, lejos de ser neutrales, cumplen un rol activo en la transmisión —o cuestionamiento— de los imaginarios tradicionales sobre el género.

Desde esta preocupación surge el proyecto "Hacer y deshacer el género: Imaginarios sobre el género femenino en estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Ibagué". Esta experiencia investigativa parte de una pregunta importante: ¿cómo están pensando, sintiendo y representando el género femenino las nuevas generaciones en un entorno saturado de discursos contradictorios entre el conservadurismo tradicional y las luchas por la diversidad? La adolescencia, por tratarse de una etapa vital donde se configuran subjetividades, valores e identidades, se convierte en una oportunidad para sembrar preguntas, incomodidades y nuevas formas de mirar.

Retomando la perspectiva de Foucault, quien afirma que la resistencia no se encuentra fuera del poder, sino que emerge dentro de sus propias fisuras, este proyecto se plantea precisamente como un acto de resistencia simbólica desde dentro del sistema escolar. No se trata de esperar que el campo educativo se transforme espontáneamente, sino de intervenir desde lo cotidiano: desde el aula, desde las imágenes que los y las estudiantes crean, consumen y resignifican.

Sembrar resistencia en este contexto significa abrir grietas en los imaginarios establecidos, provocar el pensamiento crítico y cultivar una mirada más libre y consciente sobre el género. Por ende, he decidido sembrar esta resistencia en dos instituciones locales: el Liceo Nacional (femenino), lugar donde me eduqué por 12 años, y la Normal Superior (mixta), las cuales tienen como misión y visión, según sus manuales de convivencia, formar estudiantes correctos, íntegros y críticos. Pero, ¿de qué forma se está llevando a cabo este propósito?

Este proyecto se nutre de varios referentes teóricos que, juntos, nos permiten comprender el género como un campo simbólico en disputa y, al mismo tiempo, como un terreno fértil para la transformación. En primer lugar, retomo a Cornelius Castoriadis y a Daniel Cabrera para entender el género desde la perspectiva de los imaginarios sociales: ese entramado de representaciones compartidas que define qué se considera "ser mujer" en cada cultura y momento histórico. Lejos de ser naturales o universales, tales definiciones son construcciones culturales que se sedimentan mediante el lenguaje, la educación y los medios de comunicación, y se sostienen sobre estructuras de poder patriarcales, racistas y clasistas.

La naturaleza cambiante de esos imaginarios enlaza con la noción de "tecnología de género" de Teresa de Lauretis, cuya obra subraya que el género se produce —y se puede reproducir de otra manera— a través de dispositivos culturales, audiovisuales y discursivos. Esta perspectiva resultó especialmente reveladora para mí, y pienso que también puede serlo para un público adolescente, porque denuncia la ilusión de que "lo femenino" está dado de una vez y para siempre, e invita a reconstruir sus significados de forma crítica y creativa.

Las voces de bell hooks y Margaret Mead amplían ese marco al insistir en la interseccionalidad: el género no puede abordarse aislado de la clase, la raza, la edad o la sexualidad. Desde la infancia, las personas interiorizan normas y expectativas que legitiman jerarquías. Sin embargo, la educación crítica, la experiencia vital y la acción colectiva ofrecen caminos para cuestionar y subvertir esas desigualdades. Aquí radica el eje pedagógico de este proyecto: habilitar procesos que permitan a las y los estudiantes reconocer, tensionar y reimaginar las reglas que les han sido presentadas como "naturales".

Para lograrlo, volvemos al lugar donde —según Cabrera— descansan los imaginarios: la imagen. Entendida no sólo como

representación visual, sino como síntesis de lo simbólico, lo emocional y lo cultural. La imagen condensa sentidos colectivos y orienta nuestra forma de ver, sentir y actuar. Por ende, la metodología de este proyecto se basa en realizar una etnografía visual activa a través de talleres de collage, siendo esta mi herramienta para ver cómo los y las estudiantes asocian y materializan sus imaginarios sociales del género femenino a través del juego al azar que se hace con las imágenes.

El collage es la técnica central del proceso, entendida como un acto artístico y político que permite explorar, analizar y resignificar todo elemento a partir de la experiencia de quien lo crea (Rivas, 2020). Para esta experiencia investigativa cumple tres funciones: como instrumento de recolección, al invitar a las y los participantes a crear piezas visuales sobre temas como el cuerpo, la identidad o la memoria; como dispositivo de análisis, al interpretar sus decisiones estéticas y relatos; y como estrategia de transformación, al permitir que, mediante la fragmentación y recomposición de imágenes, se construyen nuevas representaciones que cuestionan los discursos impuestos. Así, el collage se convierte en una tecnología simbólica, que, como plantea de Lauretis, revela cómo el género puede ser constantemente moldeado por la experiencia y la imaginación.

Además de ser una alternativa a los métodos tradicionales de investigación, esta propuesta no busca simplemente desarrollar una actividad lúdica, sino constituirse como una estrategia pedagógica que facilite la comprensión de los matices del género. Esto responde a una problemática identificada en múltiples investigaciones, donde el género tiende a reducirse a un lenguaje técnico y académico, abordado sólo por expertos y sin conexión con otros espacios de reflexión. En contraste, esta investigación propone cerrar esa brecha mediante el uso de la comunicación y el arte para explorar nuevas formas de representar el género femenino. Se aleja de metodologías convencionales y promueve un proceso creativo como herramienta

educomunicativa, basado en el análisis visual para generar procesos pedagógicos que impulsen el pensamiento crítico y la resignificación del género.

Trabajar con narrativas y lenguajes visuales dentro de la escuela implica intervenir el corazón mismo de la producción de significado. Así, se fomenta una resistencia simbólica que no pretende escapar del poder, sino generar grietas en su interior: espacios donde las y los jóvenes puedan proyectar nuevas posibilidades de representar el ser mujer —o de no ajustarse a ese molde— y, en consecuencia, sembrar cambios duraderos en sus propias miradas y en la cultura escolar que comparten. Esta propuesta no emerge de la nada: se nutre de caminos abiertos por experiencias de comunicación comunitaria, pedagogías críticas y procesos artísticos como los vividos con Imaginaria Colectiva, colectivo con el que comparto búsquedas por transformar las narrativas hegemónicas desde lo visual, lo corporal y lo afectivo.

El proyecto Hacer y deshacer el género está estructurado en tres momentos secuenciales desarrollados dentro de un taller general: exploración, interpretación y resignificación.

En el primer momento, titulado Hacer el género: exploración, se indaga cómo las y los estudiantes entienden y viven el género en su cotidianidad. Esta fase parte de la escucha activa y el diálogo horizontal, acompañados de ejercicios de autoindagación. Cada participante redacta una semblanza personal respondiendo a preguntas sobre su identidad, gustos, tensiones e incomodidades frente a las expectativas de género. Posteriormente, este relato es transformado en un collage visual, donde imágenes, texturas y símbolos configuran una autorrepresentación. Este ejercicio permite identificar elementos simbólicos que revelan tanto la reproducción de estereotipos tradicionales como la emergencia de miradas críticas.

El segundo momento, Interpretación, propone un análisis colectivo de los imaginarios que circulan en las representaciones

creadas. Las semblanzas y collages son leídos como relatos visuales y discursivos a través de preguntas orientadoras: ¿qué cuerpos se visibilizan?, ¿qué roles se repiten?, ¿qué silencios persisten?, ¿qué diferencias emergen entre instituciones? Este ejercicio revela tensiones entre discursos normativos —como la figura de la mujer bella, cuidadora y heterosexual— y narrativas que desafían esos mandatos al reivindicar la diversidad, la autonomía y la sensibilidad como dimensiones humanas válidas.

En el tercer momento, Deshacer el género: resignificación, el objetivo es cuestionar críticamente los discursos de género y proponer nuevas formas de representación. En este momento, se confrontan imágenes del pasado y del presente —revistas, publicidades, publicaciones de redes sociales— con el fin de reflexionar sobre las continuidades y rupturas en las representaciones de lo femenino.

Durante el trabajo de campo en las instituciones Liceo Nacional y Normal Superior de Ibagué, surgieron diversas tensiones. Ambas escuelas atravesaban jornadas intensivas de preparación para las pruebas Saber 11, un examen de Estado que evalúa las competencias de los y las estudiantes que están por finalizar la educación media en Colombia, lo que redujo drásticamente la disponibilidad para actividades extracurriculares como los talleres. Además, la gestión de permisos fue compleja, pues la prioridad institucional estaba centrada en el rendimiento académico de las estudiantes de último grado, lo cual desplazó iniciativas pedagógicas alternativas.

A pesar de estas limitaciones, esta experiencia investigativa pudo ser sembrada en otros territorios. En el municipio de Lérida, Tolima, con un grupo de estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo – Sede Secundaria, se desarrolló un laboratorio piloto del taller Hacer el género. Esta experiencia permitió observar cómo las y los jóvenes interpretan el género desde sus vivencias y se contrastaron sus discursos con sus

representaciones visuales. Los resultados del laboratorio fueron una ventana que reveló un mejor horizonte para reorientar y delimitar con mayor claridad las categorías de análisis del material recolectado.

Uno de los ejercicios iniciales consistió en que los estudiantes ubicaran una serie de imágenes (profesiones, prendas de vestir, colores, expresiones, emociones, características físicas) dentro de un cuadro dividido en femenino y masculino. La mayoría posicionó los elementos en el centro, argumentando que eran "neutros" o que "no debería haber distinción entre géneros". Aunque en apariencia esto evidenciaba una conciencia de igualdad, al analizar los collages emergieron contradicciones: muchos y muchas estudiantes eligieron imágenes que representan lo femenino desde modelos normativos.

Entre las entrevistas realizadas a las estudiantes, muchas expresaron que, al construir su semblanza, escribieron desde lo que consideraban debía ser "el ideal de una mujer". Sus respuestas tendieron a ajustarse a estándares socialmente aceptados y políticamente correctos, sin incluir aspectos de sus experiencias personales. Esto resultó especialmente llamativo, ya que el formato de la semblanza estaba basado en preguntas íntimas: ¿Quién soy?, ¿De dónde vengo?, ¿Qué me gusta hacer?

También surgieron expresiones homofóbicas al referirse a lo masculino, lo que puso en evidencia la persistencia de imaginarios machistas interiorizados entre los y las estudiantes. Asimismo, se notó una marcada resistencia de los estudiantes hombres a participar activamente, una actitud que solo se transformó cuando un docente varón asumió momentáneamente la orientación del taller. Este hecho subraya cómo las jerarquías de género siguen atravesando los espacios escolares, validando la figura masculina como autoridad. Otro factor limitante fue el poco tiempo disponible, y la forma en que la docente encargada de la dirección del grupo presentó el taller: como una actividad instrumental y evaluativa, lo

cual restringió la profundidad reflexiva porque se priorizó como una calificación más.

Estas observaciones revelan una tensión constante entre lo que se dice sobre la igualdad y lo que se reproduce simbólicamente. Al mismo tiempo, subrayan la importancia de incorporar el lenguaje visual como herramienta crítica en los procesos educativos.

El desarrollo del laboratorio piloto me llevó a estructurar una serie de categorías para el último momento del taller Deshacer el género: resignificación. A partir del análisis de las semblanzas y los relatos visuales, identifiqué relaciones recurrentes donde el género se tensiona y entra en disputa, lo cual reafirmó —como ya había señalado— la necesidad de abordar esta perspectiva desde un enfoque transaccional e interseccional. Para ello, realicé una serie de lecturas que dialogaron con las preguntas contenidas en la semblanza, buscando dar continuidad a los ejes temáticos que las y los estudiantes ya habían comenzado a explorar desde lo personal.

En este proceso, algunos referentes teóricos fueron clave para enriquecer el marco metodológico del taller: Judith Butler permitió repensar el cuerpo como una construcción discursiva; bell hooks aportó una mirada pedagógica e interseccional imprescindible para el trabajo con juventudes; Chimamanda Ngozi Adichie cuestionó el poder de los relatos únicos para reducir las identidades y territorios; Adriana Guzmán propuso una lectura decolonial de la memoria; y Teresa Meana evidenció cómo el lenguaje configura los imaginarios sociales. Estos aportes me ayudaron a consolidar tres dimensiones centrales —cuerpo, territorio y lenguaje— en torno a las cuales se reorganizó la actividad de resignificación.

Con esta nueva estructura, el taller no solo se proyecta a repetirse en instituciones escolares, sino también a ampliarse hacia otros espacios educativos y comunitarios como bibliotecas populares y universidades. La intención es recoger percepciones diversas sobre lo femenino, tanto desde voces femeninas como

desde la perspectiva masculina, preguntando cómo los hombres describen y representan lo femenino. Esta apuesta busca ampliar la discusión hacia una mirada más integral y no excluyente, porque el feminismo no es una lucha exclusiva de las mujeres, sino una propuesta política transformadora para todas, todos y todes.

Los resultados de esta experiencia, aunque no cuantificables (no es el objetivo principal), son profundamente significativos. Se fortalecieron espacios de confianza y expresión en instituciones donde el tema del género sigue siendo tabú. Para muchas y muchos estudiantes fue la primera vez que alguien les preguntó cómo se sentían respecto a los mandatos de género, y valoraron la posibilidad de responder desde el arte, sin evaluaciones ni juicios.

Uno de los aprendizajes centrales fue confirmar que las juventudes no son solo receptoras pasivas de discursos, sino sujetos con sensibilidad crítica y creatividad para transformar sus imaginarios. Sin embargo, también emergieron resistencias institucionales y personales, reflejo de las barreras simbólicas que aún impiden hablar abiertamente sobre género en las escuelas. Estos desafíos hacen parte del terreno que se pisa cuando se opta por metodologías participativas, críticas y artísticas.

Desde esta experiencia, se proyecta la publicación de un artículo académico con los hallazgos, así como una exposición física y digital con los collages y fanzines creados por las y los estudiantes. También se plantea replicar el taller en contextos rurales y con comunidades étnicas, ajustando los lenguajes y herramientas al territorio. Además, se aspira a consolidar una red de experiencias que trabajen género, arte y comunicación desde una mirada situada, colaborativa y política.

En la ciudad de Ibagué, investigaciones anteriores han abordado la violencia de género desde un enfoque mixto, analizando los casos denunciados en canales institucionales y las trayectorias de mujeres sobrevivientes (Marroquín Calderón, 2022). Sin embargo, estos estudios no han considerado con suficiente

profundidad el papel de los imaginarios visuales, que pueden reproducir simbólicamente distintas formas de violencia hacia las mujeres.

Frente a este panorama, la investigación propone ampliar la discusión sobre violencia simbólica desde una perspectiva visual, centrada en la construcción y deconstrucción de representaciones de género. Se busca comprender cómo las nuevas generaciones reproducen o transforman estos imaginarios, utilizando la educomunicación y el arte como herramientas para una lectura crítica y emancipadora.

Según Belausteguigoitia (2011), lo que no se visibiliza en la narrativa pública carece de existencia simbólica. La escasez de representaciones diversas del género no es solo una omisión, sino un silenciamiento sistemático. No obstante, esta ausencia abre la posibilidad de desafiar y resignificar las narrativas hegemónicas desde la escuela, con las juventudes como protagonistas.

En síntesis, Hacer y deshacer el género es una apuesta política y pedagógica que reconoce en la escuela no solo un espacio de transmisión de saberes, sino un territorio fértil para la creación de nuevas narrativas. Trabajar con imágenes, emociones y experiencias juveniles permite activar procesos de resistencia simbólica que siembran en las y los estudiantes la posibilidad de imaginar y construir un mundo donde el género no sea una prisión, sino una posibilidad abierta.

Referencias

Actis, María e Gariglio, Mariana (2020): Pesquisando e Intervindo no Espaço Escolar a Partir de Novos Deslocamentos. La Plata: Laboratório de Pesquisa em Comunicação e Gênero, Universidade Nacional de La Plata.

Álvarez Martínez, Silvia (2015): Narrativas ilustrativas e diversidade corporal: Estratégias de intervenção em comunidades infantis. Bogotá: Imprensa da Universidade Nacional da Colômbia.

Butler, Judith (1990): Problemas de Gênero: Feminismo e a Subversão da Identidade. Nova Iorque: Routledge.

Cabrera, Daniel (2004): Imaginário Social, Comunicação e Identidade Coletiva. Pamplona: Faculdade de Comunicação, Universidade de Navarra.

Castoriadis, Cornelius (2013): A Instituição Imaginária da Sociedade. Cidade do México: Siglo XXI Editores.

De Lauretis, Teresa (1996): Tecnologias de Gênero. Nas Diferenças: Etapas de um Caminho pelo Feminismo. Madri: Edições Cátedra.

Gaitán Muñoz, Liliana (2021): A abordagem de gênero nos estudos da infância . In XII Congresso Espanhol de Sociologia.

Imaginário Coletivo (2022): Em signos quem sou eu? [Trabalho comunitário]. Ibagué.

Lamus, Doris (2005): Resistência contra-hegemônica e polissemia: Conformação atual do movimento de mulheres/feminista na Colômbia. Bogotá: Universidade Nacional da Colômbia.

Pérez-Bustos, Tania e Gil Hernández, Ana (2018): Feminismo na academia colombiana: Impactos e desafios na formulação de políticas de direitos humanos para as mulheres. Bucaramanga: Universidade Autônoma de Bucaramanga.

Rivas, Sandra (2020): Colagem e ressignificação: a arte como ferramenta política na desconstrução dos discursos de gênero. Buenos Aires: Editorial Tinta Crítica.

5

NOVAS FORMAS DE EDUCOMUNICAÇÃO ATRAVÉS DAS ARTES

Isaac Chavarro

Introdução

El colectivo Música Pa la Juventud es un grupo fundamentalmente unido por la fuerza de la amistad. Desde su constitución en el año 2021 hemos sido conscientes de la necesidad de elaborar productos culturales pedagógicos y artísticos que promuevan el cambio social y la apertura de las consciencias para erradicar toda forma de exclusión y discriminación dentro de nuestra sociedad.

Fonte: Autor, 2025.

De tal manera, la agenda de trabajo juvenil del colectivo propende por la mancomunión de múltiples y diversas formas de entender a nuestra sociedad, planteando, a través de cada uno de los talleres, presentaciones y conciertos, la posibilidad de que las infancias y las juventudes puedan pensar su lugar en el mundo y su lugar en la historia, estimulando así el pensamiento crítico y reflexionando sobre el significado de ser colombianos y colombianas.

Para estos propósitos apelamos a la transversalidad de las artes, conjugando la música con otras expresiones artísticas como el dibujo, la literatura, el cine y la producción musical. La forma de materializar nuestros procesos ha sido a través de la articulación de un trabajo en red con múltiples artistas, instituciones y procesos del barrismo social y la acción comunal que nos brindan la posibilidad de seguir creando en equipo.

Fonte: Autor, 2025.

Música Pa la Juventud se consolidó en el año 2021 como una forma de materializar ideas y pensamientos surgidos a partir de las manifestaciones del Paro Nacional y el estallido social de ese año. Un grupo de jóvenes nos unimos de forma orgánica para pensar cómo desde nuestros quehaceres artísticos podemos colaborar con la transformación del país. Desde ese momento encontramos un punto en común: la música.

Isaac, acordeonero y gestor; Mateo, bajista y productor; Ronal, guitarrista y dibujante. Nos unimos y consolidamos una propuesta de Escuela de Músicas Tradicionales en la que pudiésemos enseñar a niños, niñas y jóvenes a interpretar instrumentos de la música tradicional colombiana como el tambor alegre, el llamador, el chucho, la esterilla, el ciempiés, el carángano y el acordeón. Al mismo tiempo, diseñamos una serie de talleres en los que enseñamos a las infancias a elaborar instrumentos a partir de elementos reutilizables.

Fonte: Autor, 2025.

Durante esta escuela acudimos a la Fundación María Madre de los Niños de la vereda Fonquetá y a la Fundación Niña María en la vereda Fagua del municipio de Chía para desarrollar procesos de iniciación musical en los que niños, niñas y jóvenes interactuaron con, e interpretaron, ritmos de la música colombiana como el bambuco, el vallenato y la cumbia, además de elaborar sus propios instrumentos.

Para el año 2022, Isaac Chavarro, integrante del colectivo, fue elegido consejero municipal de juventud en representación de las víctimas del conflicto armado del municipio de Chía, un importante espacio de veeduría y acción política dentro del municipio que daría como fruto nuevas apuestas culturales en el municipio de Chía que promovieron la descentralización de la oferta cultural del casco urbano hacia las zonas veredales.

En el año 2023 se abrieron múltiples oportunidades para el colectivo, resultando ganadores del Banco de Iniciativas Juveniles de la Gobernación de Cundinamarca. Esto nos permitió continuar con nuestro proceso de formación con la Escuela de Músicas Tradicionales articulando las acciones con otras artes como el dibujo y la literatura.

Esta oportunidad nos permitió realizar junto con los niños y niñas de las fundaciones la producción de nuestra primera producción musical con video incluido. Un canto por la paz, una canción del repertorio vallenato, fue nuestra primera grabación realizada con nuestrxs músicxs.

Fonte: Autor, 2025.

Uno de nuestros principales enfoques ha sido el género, entendiendo a éste como área preponderante para el cambio social y como forma de entender el entorno y plantear preguntas alrededor de la propia cultura. En el año 2023 en la Fundación María Madre de los Niños hicimos el Taller de las Mujeres Bien Tesas, en donde, junto con las niñas de esta fundación, analizamos y hablamos del papel de las mujeres históricas y la forma en que han transformado su realidad y la de sus comunidades.

A través de talleres de dibujo, de canto, de la producción audiovisual y de la producción musical reflexionamos contestando a la pregunta ¿por qué todas las mujeres somos importantes? En este taller tuvimos la colaboración de la colectiva feminista bogotana Bien Tesas que proporcionó material didáctico para la realización de este trabajo artístico.

Fonte: Autor, 2025.

El resultado de este taller fue un video musical producido en equipo por todxs lxs participantes de las actividades. Esta producción incluye los dibujos realizados durante los talleres y videos de la grabación en el estudio de nuestro colectivo. Puedes visualizarlo y escucharlo en el enlace Un canto por la paz, Música Pa la Juventud.

Nuestro afán por querer compartir y hacer música con las demás personas, especialmente con las infancias y las juventudes, nos han hecho entender que la mejor manera de enseñar es incentivando la curiosidad. Por eso durante este mismo año creamos una puesta en escena en la que conjugamos nuestras músicas tradicionales, el vallenato y el joropo, con la literatura universal.

Fonte: Autor, 2025.

Esta puesta en escena, homenaje a Cien años de soledad, relaciona la inspiración del realismo mágico en la literatura de Gabriel García Márquez que se da a partir del vallenato como género

narrativo. Además, conecta las canciones de la música vallenata con la literatura de autores como el chileno Pablo Neruda y el español Gustavo Adolfo Bécquer.

Fonte: Autor, 2025.

A través del concierto las infancias interactúan con la música, la literatura y la historia de Colombia. Se llevan como incentivo un libro de la literatura colombiana. Esta es una apuesta educativa para la promoción de la lectura que se ha llevado a cabo en el municipio de Chía, en la Institución Educativa Cerca de Piedra, y en el municipio de Chaparral, en el departamento del Tolima, en el Parque de los presidentes.

Durante la realización de nuestra propuesta cultural propendemos por dar un lugar preponderante a colegas artistas que inician su camino en el mundo de las artes, ellas y ellos son incluidos en los espacios en los que tenemos incidencia. Esto teniendo en cuenta que la forma de hacer las culturas y las expresiones artísticas

para nuestro equipo es a través del trabajo colectivo destacando la multiplicidad de las formas culturales que nos rodean. De ahí que podamos entender que en un escenario se pueden conjugar expresiones como el vallenato y el rap, o que el dibujo pueda ser un fundamento para enseñar la música.

Fonte: Autor, 2025.

A partir de esta diversidad de pensares y sentires el colectivo plantea una propuesta que tiene como aspiración la visualización del arte como forma de contacto con la historia personal y con la historia colectiva, por ende, el arte como forma de contacto con el mundo. Esta es nuestra consigna principal y se esboza en nuestros trabajos que encuentran su motor en la fuerza de la creatividad como eje principal de la transformación social.

Otra de nuestras labores permanentes se da a partir de nuestro estudio de grabación y sala de ensayo. El estudio KOMA Producciones en el que bandas del municipio de Chía y sectores

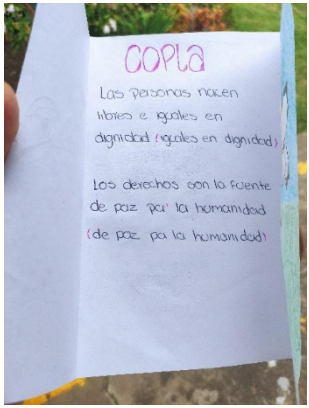
aledaños acuden a realizar sus ensayos y a grabar sus producciones musicales en un espacio para la creación y el hacer artístico juvenil.

Fonte: Autor, 2025.

La producción musical como forma de materialización del pensamiento creativo, incentivado por la relación conceptual curiosidad-creatividad-creación, es otra de las consignas en las que se desarrolla la labor de nuestro colectivo en el estudio musical, acercando a niños, niñas y jóvenes a los micrófonos, cables y todo tipo de artificios que lleven a comprender las tecnologías como una herramienta para expresar y materializar las ideas y los pensamientos a través del trabajo en equipo.

Fonte: Autor, 2025.

Los derechos humanos y de la naturaleza son también parte de nuestra agenda. Ronal, uno de nuestros integrantes, guitarrista y estudiante de derecho, realiza talleres creativos en donde a través de las coplas, la música y el dibujo se reflexiona entorno a los derechos individuales y colectivos como forma de realización personal en comunidad. Esto es, también, el acercamiento al conocimiento de los derechos propios y de sociedad para la exigencia de su cumplimiento.



Fonte: Autor, 2025.

Estas son parte de las actividades que desarrollamos en nuestro colectivo. Entendemos el arte como un elemento pedagógico que nos permite hacer, pensar y transformar en equipo. Hemos tenido una trayectoria ligada a la creatividad, una creatividad que se consolida en la revolución de las cosas pequeñas, pero que tiene un gran impacto en las comunidades que han integrado este recorrido que no es más que la suma de una lucha de corazón, de resistencia y de coherencia en la búsqueda delun horizonte hacía los sueños por un mejor país.

En este apartado encontrarás las fotografías, publicidad, notas de prensa, evidencias y reconocimientos que se han

presentado desde la creación de nuestro colectivo, pasando por cada uno de los proyectos que aquí han sido expuestos a lo largo y ancho del documento.

ACTIVIDAD	TIPO DE EVIDENCIA	ENLACE
Escuela de músicas tradicionales	Archivos fotográficos, listados de asistencia, notas de prensa.	CLIC AQUÍ
Producción *Un canto por la paz*	Archivo fotográfico.	CLIC AQUÍ
Lecturas en parranda (Parranda literaria)	Archivo fotográfico	CLIC AQUÍ
Reconocimiento colectivo	Certificado	CLIC AQUÍ
Reconocimientos a integrantes del colectivo	Certificados, fotografías, etc.	CLIC AQUÍ
Nota de prensa	Entrevista realizada sobre las actividades del colectivo.	CLIC AQUÍ
Aprende a elaborar tu propio instrumento	Volantes, publicaciones en redes sociales.	CLIC AQUÍ

6

¿Y SI DEJAMOS DE VER PARA MIRAR DE VERDAD? La formación de comunicadores en tiempos de scroll, IA y velocidad

Alejandra Jáuregui Rincón
Luis Miguel Pango Jordan

Introducción

La aparición de las redes sociales a inicios de este milenio trastocó la vida social de las personas, además de otras esferas de la sociedad. Pero un punto de quiebre mayor fue el lanzamiento de Tik Tok (2016) que revolucionó la creación de videos de corta duración y, sobre todo, el consumo de los mismos. Efectivamente, además de propiciar la aparición de más creadores de contenidos por la facilidad del acceso a recursos proporcionados por la plataforma, Tik Tok también introdujo un patrón de consumo compulsivo sostenido en un gesto aparentemente simple: deslizar el pulgar hacia arriba.

Si Netflix había instalado el concepto de binge watch (atracón o maratón de series y películas), Tik Tok y sus estrategias algorítmicas compulsivas ha propiciado una mayor adicción al scrolling, a ese deslizamiento para seguir viendo lo que el algoritmo personalizado nos propone. En esa triada compuesta por un celular, un video en vertical y unos segundos de atención, se configuran dinámicas de consumo que fácilmente pueden extenderse por horas sin que el usuario sea consciente de ello. El impacto de este tipo de consumo, como toda adicción es notable, incluso en el campo de la salud mental.

No obstante, más allá de sus implicancias sociales o psicológicas, existe un aspecto que nos resulta crucial destacar: el impacto que tiene el consumo actual de contenidos en redes sociales, junto con la irrupción de la inteligencia artificial, en la formación de comunicadores.

Antes del algoritmo: la formación sostenida en el aprendizaje

Con miras a que nosotros, como docentes, podamos ofrecer consideraciones relevantes para la formación de futuros profesionales, es necesario partir de un hecho ineludible: el consumo de contenidos en redes sociales ha transformado profundamente la manera en que los estudiantes aprenden, se comportan, procesan información y la contemplan. Su forma de ver el mundo es distinta, su manera de interactuar con los demás también ha cambiado, y todo ello impacta directamente en los cimientos de una educación de calidad.

Antes de comprender qué está ocurriendo con nuestros estudiantes en estos tiempos digitales, conviene retroceder un poco y recordar los comportamientos de los alumnos en los procesos de aprendizaje. ¿Qué primaba? ¿Qué funcionaba? Solo desde allí podremos analizar algunas prácticas, y sobre ello dar luces sobre las nuevas formas a considerar en la educación.

Hubo un tiempo en que formar a un comunicador implicaba enseñarle a mirar. Mirar con atención. Con paciencia. Con hambre. Los sentidos de la observación y la escucha eran altamente valorados. En un contexto en el que predominaban las clases magistrales, el profesor, como figura central, transmitía el conocimiento a través de grandes exposiciones, lo que generaba en los estudiantes una notable capacidad de escucha. El alumno dedicaba tiempo a atender y seguir el hilo completo de una presentación. A la vez, cultivaba una observación sostenida: había disposición para mirar, analizar y desmenuzar un texto, una película, un experimento.

Esta actitud se ejercitaba en el aula, pero también fuera de ella. Los buenos cineastas no solo aprendían en clase, sino en la sala oscura, viendo una y otra vez películas, repitiendo escenas, repasando planos, obsesionándose con los detalles. Los diseñadores formaban su sensibilidad visual observando revistas, vitrinas, portadas. Los narradores aprendían de las cadencias de las historias escuchadas, de la tensión interna del relato, del ritmo de una voz que contaba. Y nada de ello era improvisado.

Se entendía que aprender implicaba paciencia y repetición; se valoraba el proceso y no únicamente el resultado. Del mismo modo, existía una actitud crítica: aunque el docente era figura de autoridad, en los seminarios y grupos pequeños se discutía a profundidad, con referencias textuales y análisis pausado.

El estudiante cultivaba una gran capacidad de interiorización. Se apropiaba del conocimiento mediante la práctica de escribir resúmenes, fichas de lectura y reflexiones personales; y, a partir de ello, con sus propios cuestionamientos, comenzaba a generar contenido y a crear.

Pero algo ha cambiado. Hoy nuestros estudiantes están expuestos a más imágenes que nunca y tienen acceso a más conocimientos que nunca. Ven cientos de estímulos al día, escuchan infinidad de referentes audiovisuales. Sin embargo, ya no miran, ya

no escuchan, ya no analizan, ya no cuestionan. Solo deslizan. Y en esa velocidad sin pausa, el riesgo mayor es olvidar que aprender no es acumular estímulos, sino detenerse a pensar.

¿Cómo es ahora?: estudiantes en la era del deslizar

Analicemos qué está ocurriendo en este proceso constante de recepción de contenidos. Los estudiantes consumen material audiovisual fragmentado: posts, reels, clips fugaces. Ya no ven una película completa, ni siquiera una escena o un diálogo. Solo un fragmento de 10 o 20 segundos. No leen un cómic entero, sino una sola viñeta; no siguen una noticia de inicio a fin, sino un comentario breve de algún personaje. Sí, hay mucho consumo… pero es instantáneo, corto y vertiginoso.

Otro elemento clave es que dicho material no guarda relación temática. Pasan de un video de entretenimiento a uno de consejos, de allí a una noticia, luego a un contenido de salud, y así indefinidamente, todo dictado por la lógica del algoritmo.

Y cuando intentan ver algo más completo, tampoco se detienen: aceleran el visionado, duplican la velocidad, "pasan rápido" incluso por lo que dijeron querer ver.

Entonces, ¿qué está ocurriendo con la atención de nuestros estudiantes, futuros profesionales de la comunicación? Su capacidad de concentración y atención se ha vuelto reducida y dispersa, y su memoria, olvidada.

La mirada entrenada se ha sustituido por una lógica de scroll constante. Las imágenes no se contemplan, se consumen. Las escenas no se analizan, se olvidan. Muchos estudiantes apenas pueden describir una película que vieron la semana anterior. Otros no recuerdan los detalles de una exposición fotográfica o de una pieza de diseño porque no fueron a observar, sino a pasar el rato.

Un estudio citado por The Objective (2023) revela que la capacidad de atención promedio ha caído de 12 a 8.2 segundos. ¿Y

qué se puede observar, interpretar o diseñar en apenas ocho segundos?

Nuestros estudiantes están sobreexpuestos a imágenes, pero sin tiempo ni herramientas para pensar lo que ven. Su atención se ha vuelto episódica.

Por otro lado, la abundancia de información disponible les genera una ilusión peligrosa: creen que "ya saben". Confunden tener acceso con tener conocimiento. Para ellos, información es igual a aprendizaje. Pero la información solo se convierte en conocimiento cuando se analiza, se interpreta y se debate.

En este escenario, la inteligencia artificial aparece como un atajo mágico que los aleja todavía más del pensamiento profundo.

¿Qué está ocurriendo con la IA? Los estudiantes formulan un prompt, reciben un texto, le ponen su nombre… y lo entregan. Una de las grandes tentaciones frente a estas herramientas es la delegación automática del pensamiento. Muchos estudiantes las usan para "resolver" tareas sin comprender los procesos que subyacen en la generación de contenido. Es común encontrar ensayos redactados por IA sin haber sido leídos críticamente, imágenes creadas por generadores sin ninguna intención conceptual detrás, y presentaciones audiovisuales construidas con materiales sugeridos por algoritmos, pero sin análisis ni reflexión propia.

En uno de nuestros cursos de Lenguaje Audiovisual, recibimos análisis de cortos mejor escritos que nunca: textos impecables, pulidos, ordenados. Pero no eran suyos. Bastó leer unas líneas para reconocer el sello de la IA generativa. Lo preocupante no fue que usaran IA, sino que la sustituyeran por completo al pensamiento. Copiaron, pegaron, enviaron. Sin pensar. Sin procesar. Sin aprender.

Y no es un caso aislado. Según Wadinambiarachchi et al. (2024), los estudiantes que usan IA generativa en procesos de ideación producen menos ideas, y además más repetitivas. La IA

termina anulando la divergencia: fija al estudiante en el primer ejemplo que ve.

En diseño, esto es aún más evidente. Se generan logos e imágenes visualmente atractivos… pero sin detenerse a pensar si comunican lo que deberían. No se preguntan: ¿vende esta imagen una idea? ¿Dialoga con el público? ¿Responde a una estrategia? Confían ciegamente en lo que la IA entrega. No cuestionan. Entonces, ya no diseñan. Solo aceptan.Y el diseño sin pensamiento no es diseño. Es decoración. Es simulacro. Es forma sin fondo.

Como advierte Ho (2024), especialista en diseño y ética digital, muchos estudiantes han olvidado declarar su rol autoral frente a la IA. No saben cuándo usarla, por qué ni para qué. Enseñar a usar IA en diseño hoy exige, más que técnica, criterio ético y comunicacional.

Y hay otro elemento alarmante, la "fe ciega" en la IA, como si diera la única respuesta válida. Y quienes creen eso dejan de cuestionar, dejan de discutir… y dejan de crear.

A inicios de este año, en el Seminario Internacional Puentes de la Comunicación en la Universidad de Lima, un alumno pidió la palabra desde la mezzanine. El ponente lo apuró y él respondió, entre risas: "esperen un momento, que la IA está formulando mejor mi pregunta".

Ese episodio nos deja una inquietud profunda: ¿Están nuestros estudiantes confiando más en la IA que en su propia capacidad de pensar, formular y hablar? ¿Estamos ante una generación que desconfía de sí misma… o ante una que se siente tan cómoda en su burbuja digital que ya no ve necesario exponerse, equivocarse, cuestionar?

La IA, bien usada, puede ser una herramienta valiosa. Pero no fortalece el "músculo del pensamiento" si se usa como atajo para evitar el análisis. No se trata de prohibirla, sino de enseñar a emplearla estratégicamente: no para reemplazar el aprendizaje, sino para potenciarlo.

Este consumo acelerado e instantáneo, sumado a la creencia de poseer un conocimiento profundo y "propio" en cuestión de segundos, y sobre todo el uso de la IA como un supuesto aliado infalible que ofrece respuestas perfectas, ha generado una actitud de encapsulamiento en los estudiantes. Una burbuja que frena su capacidad de aprendizaje. En otras palabras, los estudiantes se han aislado.

Hoy, al ingresar a un aula, encontramos un silencio extraño: ya no escuchamos ese bullicio característico, las risas, los cuchicheos y los comentarios entre carpetas. En su lugar, encontramos un silencio peculiar, estudiantes acompañados de sus celulares que han pasado a ser sus compañeros, sus amigos más cercanos. No es que la interacción haya desaparecido, pero ahora ocurre a través de las pantallas: un "silencio activo". Incluso fuera del aula, en la cafetería, se repite el mismo patrón. Cinco o seis estudiantes comparten la mesa, pero no la conversación. Cada uno está inmerso en su dispositivo. El intercambio sucede por WhatsApp: se envían videos de TikTok, comparten una risa rápida, acaso una mirada cómplice… y enseguida, el regreso al silencio.

Las redes sociales —y la pandemia, que profundizó nuestra dependencia de ellas— transformaron nuestras formas de comunicarnos. Hoy predominan la palabra escrita (cada vez más breve), la imagen y el video. La palabra hablada, en cambio, ha sido desplazada, casi olvidada. ¿Realmente ha quedado obsoleta? ¿O se ha vuelto un lujo, una osadía reservada a pocos?

Hablar implica mucho más que emitir sonidos. Implica estructurar una idea, darle forma, elegir las palabras, modular la voz, jugar con el tono, el volumen y la entonación. Es un ejercicio intelectual y emocional que exige responsabilidad y presencia.

Un aprendizaje real exige apreciar un contenido y luego emitir un juicio: compartirlo, analizarlo, defenderlo, confrontarlo. Ese intercambio de ideas abre cuestionamientos, nuevas perspectivas y, en consecuencia, nuevas ideas. La verdad no reside en uno solo.

El aprendizaje no es unidireccional: necesita circular entre profesor y alumno, y también entre los propios estudiantes.

Riesgos del aprendizaje en tiempos de delegación digital

Uno de los riesgos más significativos en la formación de comunicadores contemporáneos es que los estudiantes no están desarrollando pensamiento conceptual. Habituados a la inmediatez, a la vorágine del consumo fragmentado de pequeñas cápsulas audiovisuales, y a acelerar la velocidad de reproducción, encuentran difícil detenerse a observar, a analizar y a desarrollar su propio pensamiento. Les cuesta dedicar tiempo a ver un mismo material varias veces, pausar, pensar y repensar.

Esta carencia se manifiesta en su dificultad para organizar ideas, formular argumentos sólidos y comprender con claridad lo que quieren expresar. En las aulas, esto se traduce en la incapacidad para identificar una idea matriz, estructurar hipótesis o distinguir entre una opinión personal y una posición reflexionada.

La sobreexposición a estímulos breves, fragmentarios y predominantemente visuales —propios de plataformas como TikTok, Instagram Reels o YouTube Shorts— limita la capacidad de concentración sostenida, inhibe los procesos de reflexión profunda y genera un tipo de pensamiento cada vez más impulsivo, superficial y automatizado. Como ha advertido Maryanne Wolf (2023), la lectura lenta y concentrada altera positivamente nuestro cerebro, desarrollando regiones vinculadas al análisis, el lenguaje y la empatía. Sin embargo, el entorno digital actual favorece hábitos de escaneo rápido, lo que merma nuestras habilidades cognitivas superiores.

Asimismo, el uso de herramientas como ChatGPT, DALL·E, Midjourney o Adobe Firefly han comenzado a formar parte del repertorio técnico de muchos estudiantes. Este uso de la inteligencia artificial (IA), sin una orientación clara por parte del docente, está

contribuyendo a la ausencia del desarrollo conceptual de los estudiantes.

Marcado por esta expansión acelerada de las herramientas de inteligencia artificial generativa, el riesgo ya no es solamente el del "copiar y pegar", sino el de una delegación automática e irreflexiva del pensamiento. Los estudiantes no solo se apoyan en la IA para resolver tareas: la están usando como sustituto de la comprensión, sin filtro crítico, sin preguntas propias, sin distancia analítica. En consecuencia, el problema no es que la IA produzca, sino que el estudiante desconozca qué está produciendo y por qué. El contenido generado se presenta como una verdad disponible, no como una propuesta sujeta a evaluación o transformación.

Como advierte Wolf (2018), los entornos digitales hiperestimulados han reducido nuestra disposición al esfuerzo cognitivo profundo; leer, pensar y organizar ideas se ven reemplazados por el consumo rápido de información atomizada. Esto tiene efectos concretos en la formación del comunicador: el estudiante no puede construir un argumento, analizar una narrativa o sostener una hipótesis si ha delegado por completo el proceso de comprensión a una herramienta automatizada.

Cada día es más complejo comunicar ideas de forma clara y con sentido porque no se comprende lo que se intenta decir. La dificultad no es técnica —los estudiantes manejan plataformas digitales e incluso herramientas avanzadas como la inteligencia artificial—, sino epistemológica: no hay pensamiento detrás de las formas. En el caso del diseño gráfico, por ejemplo, se observa una tendencia a crear desde referencias estandarizadas, carentes de identidad, sin reconocer ni dialogar con el bagaje visual propio. En países con una tradición iconográfica tan rica como Perú, resulta alarmante que muchos jóvenes no sean capaces de incorporar referentes andinos, amazónicos o populares a sus creaciones. No es una falta de talento, sino de observación, de cultura visual y de pensamiento conceptual. Al no saber lo que quieren comunicar, no

saben cómo guiar a la tecnología para que les ayude a construir sentido.

Gerardo Arias señala que los jóvenes que llegan a la universidad, especialmente aquellos de sectores acomodados, lo hacen con escasa experiencia de vida y con una limitada capacidad de observación. Su universo —frecuentemente una burbuja— no siempre es comprendido ni retratado críticamente. Frente a ello, propone que el docente creativo no sólo debe enseñar técnicas, sino también provocar experiencias, activar la observación, dinamizar la vida interior del estudiante, ayudarlo a ver, oír y analizar lo que ocurre a su alrededor. De otro modo, el riesgo es formar comunicadores sin identidad ni criterio. (G. Arias, comunicación personal, 8 de agosto de 2025).

A este fenómeno se suma la creciente tendencia a evitar el esfuerzo cognitivo. Muchos estudiantes no sólo son renuentes a leer textos largos, sino que también evitan ver películas completas, prefiriendo resúmenes de tres minutos. Incluso verbalizan con naturalidad prácticas como acelerar la reproducción de un video para "ahorrar tiempo", como si la comprensión profunda no requiriera del ritmo que el contenido propone. En ejercicios de aula, al analizar una pieza audiovisual o gráfica, se limitan a describir lo evidente. Cuando se intenta llevar la discusión hacia categorías como "intención narrativa", "significado cultural" o "construcción de sentido", aparece el vacío: no hay herramientas conceptuales que les permitan sostener ese tipo de análisis.

Como bien advierte Harrington (2025), la era digital está produciendo una cultura posalfabetizada donde leer, pensar y razonar se vuelve cada vez más difícil, especialmente en contextos de vulnerabilidad. La lectura profunda y la capacidad de concentración podrían convertirse en habilidades elitizadas, reservadas para quienes pueden permitirse límites al uso de pantallas y acceso a educación diferenciada. Mientras tanto, en contextos masivos, se corre el riesgo de consolidar una ciudadanía

incapaz de pensar críticamente, más vulnerable a la desinformación, a los discursos polarizantes y a la manipulación emocional.

Por tanto, la amenaza no es solo pedagógica, sino también política y social. Si los futuros comunicadores no desarrollan pensamiento crítico, reflexión conceptual ni capacidad para observar y comprender el mundo que los rodea, serán operadores de herramientas, pero no creadores de sentido. Tendrán recursos técnicos, pero sin contenido. Accederán a miles de fuentes, pero sin capacidad de síntesis. Y esto implica un riesgo profundo: la pérdida del pensamiento como base de la comunicación.

Escopo para melhor aprendizagem

A) La relevancia de recuperar la observación

En el proceso formativo de un comunicador, la observación ha sido históricamente una herramienta esencial. Observar no es solo ver, sino mirar con profundidad, con intención, con preguntas. Sin embargo, en el contexto actual —marcado por el consumo visual acelerado y fragmentado— esta capacidad se ha debilitado al punto de desaparecer como práctica habitual en nuestros estudiantes. Recuperarla es más que una opción: es una urgencia pedagógica.

De mirar a observar

Resulta fundamental distinguir entre mirar y observar. Mirar supone un acto inmediato y superficial: el ojo capta estímulos, pero la mente apenas se posa en ellos. Observar, en cambio, implica un ejercicio de atención sostenida, de disposición activa frente a lo que se presenta y de apertura para descubrir significados que no se revelan en un contacto fugaz.

Pensemos en la experiencia de entrar a un museo: quien pasa frente a un cuadro y le dedica apenas unos segundos puede percibir los colores predominantes o la figura central; sin embargo, quien se

detiene y contempla con calma logra descubrir la textura del trazo, la tensión en las miradas de los personajes o el juego de luces que construye la atmósfera. Esa diferencia es la misma que se traslada a la formación en comunicación: una mirada de ocho segundos apenas roza la superficie de una pieza audiovisual, mientras que la observación prolongada permite sumergirse en su complejidad, establecer vínculos emocionales e intelectuales y, sobre todo, experimentar el disfrute de lo que se aprecia.

Es precisamente el disfrute —acompañado de la afectación emocional— lo que convierte la experiencia en memoria. La emoción, sea de placer o de incomodidad, es la que otorga profundidad y permanencia a lo vivido. ¿No son acaso las experiencias que recordamos con mayor nitidez aquellas que nos han conmovido de alguna manera? Sin observación no hay disfrute, sin disfrute no hay afectación, y sin afectación no es posible interiorizar ni retener, condiciones indispensables para un aprendizaje significativo.

Por ello, recuperar la capacidad de observar —y no limitarse a mirar— no constituye un lujo estético, sino una estrategia pedagógica fundamental para formar comunicadores capaces de comprender, analizar y crear con profundidad. Despertar en los estudiantes el entusiasmo por detenerse, contemplar y dejarse afectar es una tarea crucial: solo a través de esa experiencia vivida y sostenida podrán fortalecer su sensibilidad, su pensamiento crítico y su capacidad de creación.

Observar para consolidar un pensamiento propio

Como señala Gerardo Arias (comunicación personal, 8 de agosto de 2025), "el comunicador que no desarrolla la capacidad de ver, oír y pensar críticamente se convierte en un reproductor de contenidos sin identidad propia". La observación activa es, en ese sentido, una herramienta formativa central: permite detectar patrones, reconocer tensiones, comprender estéticas y leer signos

culturales. Sin este ejercicio constante, el comunicador corre el riesgo de convertirse en un mero operador técnico de plataformas o software, sin capacidad de interpretación ni construcción de sentido.

Para que la observación sea verdaderamente formativa, es necesario que esté sostenida por una base cognitiva sólida. No es posible apreciar con rigor un contenido, evaluarlo o incluso disfrutarlo si no se cuenta con fundamentos teóricos que orienten la mirada. Esta teoría, sin embargo, no se construye únicamente en los libros: se enriquece en un bucle continuo de apreciación, contraste y cuestionamiento de diversos materiales, proceso que agudiza progresivamente la capacidad de análisis y dota al estudiante de herramientas críticas.

La experiencia en las clases de Dirección de Actores resulta ilustrativa. Al observar cortometrajes, muchos estudiantes limitan sus comentarios a expresiones elementales como "me gustó" o "no me gustó". Aunque dominan ciertos conceptos teóricos, no logran aplicarlos para distinguir entre una actuación bien lograda y otra deficiente. Ante esta carencia, la práctica sistemática de apreciación comparada de múltiples contenidos se vuelve fundamental. Mientras más se observa, más se entrena la mirada, siempre que el ejercicio se acompañe de preguntas críticas: ¿cómo se logró esa actuación? ¿fue el despliegue físico? ¿el trabajo vocal? ¿el manejo de los silencios?

Este proceso se enriquece aún más en el diálogo con otros. La verbalización de lo observado no solo ordena el pensamiento individual, sino que también lo contrasta, lo somete a debate y lo fortalece. Compartir percepciones, defender posturas y confrontar interpretaciones da consistencia a la visión propia y, al mismo tiempo, fomenta una comunidad de aprendizaje crítica.

En definitiva, la observación activa, cuando se articula con conocimiento teórico, generación de cuestionamientos y verbalización, permite consolidar un pensamiento propio. Este proceso no solo potencia la capacidad analítica del estudiante de

comunicación, sino que también refuerza su seguridad y orgullo frente a lo descubierto, habilitándolo para crear con identidad y criterio en un entorno saturado de contenidos.

Recuperar la observación como acto pedagógico

Recuperar la observación requiere tiempo, práctica y acompañamiento docente. No basta con pedirles a los estudiantes que "miren mejor". Debemos diseñar experiencias pedagógicas donde la observación vuelva a tener un rol central. Proyectos que impliquen salir del aula, visitar exposiciones, caminar por el barrio, mirar con otros ojos su propia ciudad. Actividades donde se les invite a anotar, comparar, reinterpretar.

En aulas universitarias de ciudades tan ricas visualmente como Lima o Cusco, resulta frecuente encontrar estudiantes que replican estéticas visuales de Pinterest, Behance o TikTok sin dialogar con las tradiciones gráficas locales. Frente a una cultura ancestral que ha desarrollado textiles, iconografía cerámica, arquitectura y simbología de altísimo valor visual, muchos jóvenes diseñan sin contexto ni identidad. No es falta de talento, es falta de observación cultural.

En clases de fotografía, por ejemplo, la práctica de "ver sin cámara" —explorar espacios sin disparar una sola imagen— ha demostrado ser efectiva para cambiar la relación con lo visible. En cursos de guion, pedirles que narren visualmente una escena observada en la calle ayuda a desarrollar atención narrativa y sensibilidad cultural. En clases de diseño, analizar simbología precolombina o graffitis urbanos con categorías conceptuales les permite descubrir tensiones visuales propias de su contexto.

Además, debemos enseñarles a ver lo invisible: las intenciones detrás de una campaña, los sesgos de un mensaje, los silencios de una imagen. Y también a mirar hacia adentro: observar sus propias emociones, intuiciones y prejuicios.

Observación como acto de resistencia

En tiempos de aceleración, observar es resistir. Es desacelerar para comprender. Es detenerse para construir sentido. Es elegir la profundidad en lugar de la inmediatez. Es, en última instancia, formar comunicadores con mirada crítica, sensibilidad cultural y capacidad para crear mensajes que no solo impacten, sino que digan algo.

B) Aprender a analizar empleando la IA

Una de las estrategias más efectivas que los docentes empleamos para que los estudiantes asimilen los conceptos teóricos de un curso es enseñarles a analizar de forma práctica. En la carrera de Comunicación, esto implica trabajar con materiales como cortometrajes, podcasts, campañas publicitarias y otros productos. Nadie puede crear un cortometraje, una serie televisiva o un documental sólido y atractivo para un público objetivo sin antes conocer los elementos que le dan estructura y calidad. Para crear, primero hay que conocer; para conocer, hay que interiorizar la teoría; y para lograrlo, es indispensable aprender a analizar.

Preguntas como ¿Cómo lograron esa efectividad?, ¿En qué fallaron?, ¿Cuál es la fortaleza de este material? son disparadores que permiten identificar cómo la teoría se traduce en la práctica. Hoy la teoría está al alcance de un clic, pero lo difícil es apropiarse de ella, interiorizarla y aplicarla en la creación. El análisis de contenidos audiovisuales es una vía práctica y eficaz para lograrlo.

Sin embargo, frente al creciente acercamiento y dependencia de los estudiantes respecto de recursos digitales como la Inteligencia Artificial y a los procesos de delegación automática en su interacción con ella, surge el reto docente de orientar su uso. La cuestión no está en prohibir —lo cual sería tanto inviable como ingenuo—, sino en incorporar la IA como objeto de estudio, sometiéndose a análisis, contraste, reescritura y discusión. La IA no

puede concebirse como un atajo, sino como un interlocutor imperfecto cuya producción debe ser examinada críticamente

El verdadero problema no es lo que la IA "haga por ellos", sino que los estudiantes no sepan qué pedirle, cómo interpretarlo ni qué hacer con lo recibido. Si no se ha aprendido a observar, comparar e interpretar, tampoco se sabrá aprovechar la potencia de estas herramientas. En ese marco, proponemos algunos pasos que favorecen una interacción más formativa con la IA y que, sobre todo, profundizan en el desarrollo del pensamiento individual del estudiante

Establecer una visión propia

El punto de partida es la construcción de una mirada personal, de una visión propia. Así como cada estudiante posee una identidad única, también debe desarrollar una perspectiva propia frente al conocimiento y a la creación. La IA puede convertirse en un aliado valioso para alimentar y enriquecer dicha mirada, pero nunca en su sustituto.

Este ejercicio se asemeja a la lectura: al terminar un libro, cada lector adopta una postura singular frente al texto, interpreta el relato desde su experiencia. En los clubes de lectura, las distintas interpretaciones se enriquecen mutuamente sin anular la voz individual. Del mismo modo, la IA puede aportar múltiples perspectivas y enfoques, pero la visión final pertenece al estudiante

En las clases de Dirección de Actores, por ejemplo, a los estudiantes se les entrega un mismo guion y, tras revisar los conceptos teóricos básicos, se les pide definir "qué quieren contar". El debate en torno a estas visiones enriquece la reflexión, y los cortometrajes resultantes, aunque partan de un mismo texto, siempre son distintos, porque cada grupo imprime su propia mirada. Encontrar esta visión establece la pauta para cualquier proceso creativo, incluida la interacción con la IA.

Manejo teórico conceptual y bagaje cultural

Usar la IA para analizar implica mucho más que ejecutar un comando. Supone tener previamente un repertorio técnico conceptual que sitúe al estudiante en el tema que va a desarrollar. Para realizar preguntas bien formuladas a la IA y para su posterior análisis el estudiante debe contar con marcos teóricos, reconocer intenciones discursivas y estilos narrativos. Por ejemplo, pedirle a una IA que analice el discurso de una campaña política sin comprender los conceptos de "persuasión", "audiencia objetivo" o "encuadre mediático", lleva a obtener respuestas genéricas, sin valor académico ni formativo.

Asimismo, el bagaje cultural y la capacidad de observación son factores clave que alimentan el imaginario previo a la interacción digital. En experiencias de aula, al solicitar a estudiantes que generen imágenes conceptuales con IA basadas en elementos de la cultura visual andina o amazónica, muchos no sabían cómo describir los referentes locales en los prompts. Sin vocabulario técnico, sin conocimiento del imaginario cultural, sin idea de composición, la IA no podía "crear" más que versiones vagas o decorativas. Esto evidencia que la herramienta no reemplaza la mirada, sino que la amplifica… si es que existe.

Como advierte Gerardo Arias, la formación comunicacional debe incluir una ampliación de las experiencias vitales y una mirada reflexiva sobre el entorno (G. Arias, comunicación personal, 8 de agosto de 2025). En este sentido, el análisis con IA debe estar anclado a una visión del mundo: una que permita distinguir lo banal de lo significativo, lo funcional de lo simbólico, lo imitativo de lo creativo.

Diseño de consignas

La interacción con la IA exige claridad y precisión. Es fundamental establecer objetivos concretos que orienten a la herramienta hacia la profundización de una visión o hipótesis propia.

El diálogo con la IA puede abarcar desde la mejora de una redacción, la exploración de ángulos alternativos, la búsqueda de referencias que respalden un argumento o la realización de análisis comparativos. No obstante, ello solo adquiere sentido si el estudiante tiene plena conciencia de lo que desea encontrar, evitando dejarse arrastrar por la multiplicidad de respuestas automáticas.

Un recurso valioso en este sentido es el diseño de consignas no delegables. Ello implica evitar preguntas genéricas que la IA pueda resolver con facilidad —como "define storytelling" o "explica el neorrealismo"— y, en su lugar, formular ejercicios que exijan anclaje contextual, reflexión interpretativa o posicionamiento argumentativo. Por ejemplo: "¿Qué limitaciones tendría una campaña feminista si estuviera construida íntegramente con imágenes generadas por IA?" o "¿Qué elementos de la cosmovisión andina podrían ser resignificados en una marca gráfica de moda contemporánea?". Estas preguntas, al requerir una mirada situada y crítica, no pueden ser respondidas sin un proceso de pensamiento activo. Ello fortalece el pensamiento del estudiante y amplía su espectro de conocimiento y análisis.

Curaduría de contenidos

El trabajo no concluye con la generación de respuestas por parte de la IA. Tan importante como el diseño de consignas es la curaduría de los contenidos obtenidos. Debemos enseñar a los estudiantes a convertirse en curadores de información, en editores de sentido, no en meros consumidores tecnológicos. Se trata de enseñarles a evaluar la pertinencia de los resultados, a contrastar fuentes, a cuestionar sesgos, a identificar errores, a enriquecer lo producido con aportes propios. La IA no resuelve: colabora. Pero solo si hay un sujeto pensante que la dirija.

Se debe leer críticamente la propuesta de la IA y asegurarse de que contribuya a los objetivos iniciales sin desviarlos. La IA es

poderosa, pero puede ofrecer información tan diversa que termine alejando del foco original. Por eso es esencial releer y confirmar que el resultado final refuerza la meta del análisis.

En la práctica docente, esto requiere una didáctica diferente: trabajar con prompts intencionados, analizar los resultados como hipótesis, evaluar críticamente las limitaciones de los modelos, introducir debates sobre ética, originalidad y autoría. La IA puede ser una aliada de la observación y del análisis, pero necesita ser integrada en un entorno pedagógico que priorice la comprensión, el juicio y la creatividad informada.

C) PROPUESTA DE ACTIVIDADES EMPLEANDO LA IA

Bitácoras de creación

Una alternativa para generar un pensamiento activo es la incorporación de bitácoras de creación y justificación de uso. Cada entrega que implique IA debe ir acompañada de una bitácora reflexiva, donde el estudiante explique qué prompts utilizó y con qué intención, qué modificaciones realizó sobre los resultados y cuáles considera válidos, cuestionables o mejorables. Este ejercicio favorece la metacognición, pues obliga a pensar sobre lo que se pensó, a evaluar la calidad de las decisiones y a explicitar el criterio utilizado.

Comparativos críticos

Se propone trabajar desde la comparación crítica entre producciones humanas y de IA. Esto puede implicar presentar a los estudiantes dos versiones de un mismo texto o imagen —una generada por IA y otra elaborada por un autor humano— para que analicen las diferencias en profundidad conceptual, coherencia narrativa o riqueza expresiva. En diseño gráfico, por ejemplo, puede plantearse un ejercicio de análisis de piezas visuales donde se evalúen aspectos como la intencionalidad estética, el arraigo cultural, el uso del color o la composición simbólica. Esta estrategia

permite evidenciar ausencias, repeticiones o errores sutiles en la versión automática y fomenta una conciencia más crítica de los límites epistemológicos y éticos de la herramienta.

Estas dinámicas no solo enriquecen el aprendizaje, sino que ayudan a revertir el hábito pasivo de delegar. El objetivo es formar comunicadores que entiendan que el valor de una imagen, de una narrativa o de un concepto no está en su apariencia formal, sino en su capacidad de producir sentido.

En suma, la delegación automática no es un fenómeno exclusivamente tecnológico, sino también pedagógico y cultural. Se produce cuando no se cultivan en el aula las herramientas necesarias para evaluar, seleccionar y transformar la información. La inteligencia artificial puede ser un recurso valioso para el aprendizaje creativo y eficiente, pero solo si está al servicio de un sujeto activo, consciente y responsable. No se trata de negar la herramienta, sino de enseñar a usarla sin dejar de pensar.

Conclusión

El recorrido que hemos trazado evidencia que la formación de comunicadores ya no ocurre en el mismo terreno de antes. Si en el pasado se aprendía desde la paciencia, la escucha y la observación sostenida, hoy nos encontramos frente a estudiantes que viven en un ecosistema marcado por la inmediatez, el fragmento y la delegación automática del pensamiento a la tecnología. Esta transición no significa que debamos añorar el pasado ni negar el presente, sino comprender los desafíos y asumir nuestra tarea como docentes con responsabilidad y creatividad.

En este contexto, nuestra misión no es competir con el pulso acelerado de la era digital ni con el poder de la inteligencia artificial, sino cultivar en nuestros alumnos aquellas capacidades que ninguna máquina puede reemplazar: la observación aguda, que les permita mirar más allá de lo obvio; el pensamiento crítico, como herramienta para cuestionar y construir; y el uso consciente de la IA, no como

sustituto, sino como complemento que potencie la imaginación y la capacidad de análisis.

Esta dinámica cobra verdadero valor cuando el estudiante encuentra su propia voz. La IA puede ayudar a pulir y enriquecer una postura, pero la mirada es única y personal. Esa autenticidad es, al final, lo que convierte el aprendizaje en un motivo de orgullo. En un mundo que nos empuja a la inmediatez, el verdadero acto revolucionario en el aprendizaje es detenerse: detenerse a mirar, a escuchar, a sentir y a pensar. Si nuestros estudiantes logran comprender que su mirada —esa mezcla irrepetible de experiencias, intuiciones y aprendizajes— es su mayor riqueza, habremos dado un gran paso.

Los desafíos que enfrentamos hoy son claros: recuperar la profundidad en un mundo que premia lo fugaz; formar criterio en tiempos de sobreinformación y escasa comprensión; y educar en ética y autenticidad para que la tecnología no diluya la mirada propia, sino que la potencie.

La pregunta que queda abierta es tan urgente como inevitable: ¿seremos capaces, como docentes, de resistir a la lógica de la inmediatez y ofrecer a nuestros estudiantes experiencias que los devuelvan a la contemplación, al análisis y a la creación con sentido? Ese es el reto. Y es, al mismo tiempo, una invitación: a mirar de nuevo, a pensar de nuevo y a enseñar de nuevo.

Referencias

Harrington, M. (2025, 1º de agosto). Pensar será um luxo em tempos pós-alfabetizados. Milênio . https://www.pressreader.com/mexico/milenio/20250801/282269556458058.

Ho, J. (2024). Comunicando o uso de IA generativa para estudantes de design: promovendo a ética em vez de ensiná-la. Em Anais da

Conferência Internacional DRS 2024. Sociedade de Pesquisa em Design.

Revitalize Madrid. (sf). Diego Velázquez. Revitalize Madrid . https://www.revivemadrid.com/artistas/diego-velazquez-sevilla
O objetivo. (2023, 10 de março). As redes sociais afetam a capacidade de atenção. O Objetivo. https://theobjective.com/ciencia/2023-03-10/redes-sociales-atencion-estudios/.

Wadinambiarachchi, W., Chan, J., & Mueller, F. (2024). Os efeitos da IA generativa na fixação de design e no pensamento divergente. arXiv . https://arxiv.org/abs/2403.05968.

Wolf, M. (2018). Leitor, volte para casa: o cérebro leitor em um mundo digital . Harper.

Wolf, M. (2023, 17 de agosto). O que está acontecendo com nossos cérebros leitores na era digital? The Guardian . https://www.theguardian.com/books/2023/aug/17/reader-come-home-maryanne-wolf-reading-brain-digital-world

7

EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN, CULTURA MEDIÁTICA Y SORDOS: Conexiones y aportes en américa latina

Anderson da Costa Lacerda
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

Introducción

Educación de sordos y paradigmas socioantropológicos

La educación para personas sordas ha evolucionado desde una perspectiva clínico-terapéutica hacia un enfoque socioantropológico, valorando el Libra como primera lengua y la cultura sorda como componente identitario (SILVA et al., 2024). La decolonialidad propone romper con la visión homogénea de las personas sordas, reconociendo la pluralidad de experiencias y trayectorias (SILVA, 2023).

Carvalho y Campello (2022) sugieren que existe la posibilidad de que existan catorce (14) identidades sordas existentes en el territorio brasileño reconocidas como también existen otras lenguas de señas emergentes, el pueblo indígena guaraní que recientemente está siendo catalogado en la literatura en lengua de señas, se

observa que la identidad sorda no es estable, está en constante transformación con sus particularidades propias de cada identidad.

Por lo tanto, la inclusión en la educación es un proceso continuo de experiencias que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos en una sociedad que sigue siendo excluyente. El proceso de inclusión, comúnmente visto como un problema, es un desafío que debe abordarse y superarse con creatividad (Santos, 2025).

A lo largo de su historia, las escuelas no han sido política ni socialmente neutrales: siempre han servido a los objetivos hegemónicos de la sociedad en la que operan. Durante muchos años, segregaron y marginaron a las personas consideradas diferentes de su derecho a la educación, imponiendo normas, reglas y directrices curriculares que, en gran medida, no consideran las realidades de la comunidad escolar (Costa et al., 2018).

Se llevaron a cabo numerosas luchas y demandas para garantizar la universalidad del derecho a la educación y la discusión e implementación del principio de equidad. Una de estas acciones se produjo principalmente tras la Declaración de Salamanca (1994), que proclamó que el derecho a la educación debe respetar la diversidad humana y las especificidades educativas individuales de cada estudiante.

[...] los niños y jóvenes con necesidades especiales deben tener acceso a escuelas regulares, que deben estar adaptadas a ellos mediante una pedagogía centrada en el niño, capaz de responder a estas necesidades [...] Una pedagogía centrada en el niño puede evitar el desperdicio de recursos y el debilitamiento de las esperanzas. (UNESCO, 1994).

En Brasil, también se han aprobado leyes para garantizar a los estudiantes con necesidades educativas especiales el derecho a ser incluidos en las clases regulares (Brasil, 1996, 2001, 2009, 2015, 2021). Esta última Ley, la 14.191 de 2021, establece la educación bilingüe para sordos, una educación que tiene el español como

primera lengua y el portugués escrito o con subtítulos como segunda lengua. A pesar de estas leyes, aún existen obstáculos que dificultan la inclusión de estos estudiantes, lo que también representa desafíos para el profesorado.

Las adaptaciones curriculares promueven el aprendizaje significativo y minimizan las barreras educativas para el alumnado con necesidades educativas específicas. La inclusión es un proceso continuo con nuevos retos y resultados, que consiste en el aprendizaje continuo no solo del alumnado, sino de todo el alumnado.

Cultura mediática y representación de las personas sordas

Los medios digitales amplían actualmente la visibilidad de la comunidad sorda, promoviendo debates sobre representación y accesibilidad. La producción de contenido por y para personas sordas fortalece la identidad y la participación social, aunque aún existen barreras de accesibilidad en los canales tradicionales (Gori et al., 2023), (Pilar et al., 2024) y (Duarte et al., 2013).

Los avances tecnológicos han influido significativamente en la inclusión de las personas sordas en los medios de comunicación en América Latina, aumentando la accesibilidad, dándoles mayor autonomía, promoviendo el protagonismo de las personas sordas y, por lo tanto, facilitando la interacción entre personas sordas y oyentes (Gianotto, et. al., 2015). Algunos aspectos de este movimiento son:

Aplicaciones de traducción en tiempo real e intérpretes virtuales. El uso de herramientas que facilitan una comunicación más fluida entre personas sordas y oyentes, eliminando las barreras lingüísticas y haciendo que la interacción social sea más cómoda y accesible, es actualmente viable. Muchas empresas ya están adoptando estos recursos para ampliar la inclusión comunicativa. (Da Silva Azevedo & Schlünzen Junior, 2024).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital (TIC) en la educación y la comunicación mejoran el aprendizaje y la comunicación de las personas sordas, ofreciendo software educativo, plataformas bilingües y recursos audiovisuales adaptados que facilitan el acceso a contenidos y la participación en entornos digitales (Pereira & Freitas, 2023) (Gori et. al., 2020).

Inclusión digital y participación en el ciberespacio, dichas acciones se dan a través del uso de videollamadas, redes sociales y plataformas digitales que han acercado cada vez más a la comunidad sorda, permitiendo el intercambio de experiencias en Libras y la construcción colectiva de conocimientos, fortaleciendo la identidad sorda y la inteligencia colectiva (Gori et. al., 2020). (Medeiros, 2020).

La tecnología de asistencia incluye intérpretes de Libras en eventos, subtítulos y accesibilidad en sitios web. Está garantizada por leyes como la Ley de Inclusión de Brasil (Ley n.º 13.146/2015). Su objetivo es garantizar y promover, en igualdad de condiciones, el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, con miras a su inclusión social y ciudadanía (Brasil, 2015). De esta manera, se garantiza el derecho a la información y la comunicación de las personas sordas, aunque aún existen dificultades para su plena implementación (Hand Talk, 2025).

Producción de contenidos por personas sordas y para personas sordas, recientemente la cultura de los medios digitales ha permitido que las personas sordas produzcan y compartan sus propios contenidos, ampliando la representación y protagonismo en los medios, lo que contribuye a la valorización de las personas sordas y la cultura sorda en América Latina. (Gori y otros, 2020).

Los avances tecnológicos han sido fundamentales para la inclusión de las personas sordas en los medios de comunicación en América Latina, promoviendo la accesibilidad, la autonomía y la participación social, aunque aún existen desafíos estructurales y la necesidad de políticas públicas efectivas para consolidar estos logros (Gori et. al., 2020) (Medeiros, 2020).

Las tecnologías de la información y la comunicación digitales amplían la autonomía comunicativa de las personas sordas

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales (TICD) ofrecen recursos que amplían la comunicación y la independencia informativa de las personas sordas al habilitar herramientas visuales e interactivas que superan las limitaciones de los medios de comunicación tradicionales, promoviendo así una comunicación efectiva y participativa. Esta apropiación tecnológica contribuye a fortalecer la autonomía y la inclusión social de la comunidad sorda, ya que permite a los usuarios dejar de ser meros receptores y convertirse en productores activos de sus narrativas e interacciones culturales (Rosado & Taveira, 2023) (Signumweb, 2024) (Helpvox Connect, 2025).

En el contexto educativo, el uso de las TIC es un recurso esencial para la educación bilingüe e inclusiva, especialmente en el aprendizaje del portugués escrito por estudiantes sordos en Brasil y del español escrito por estudiantes sordos en Colombia y Perú, quienes tradicionalmente enfrentan barreras debido a las diferencias lingüísticas y comunicativas. Las herramientas digitales crean entornos virtuales que facilitan la asimilación de contenidos mediante el lenguaje visual y gestual, además de potenciar el aporte lingüístico de la lengua de señas de cada país (Rosado y Taveira, 2023) (Signumweb, 2024) (Helpvox Connect, 2025).

El uso de aplicaciones de traducción, subtítulos en vídeos y películas, intérpretes de lengua de señas en los más diversos entornos, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas, atrae la atención del alumnado sordo y permite la construcción de un proceso pedagógico diferenciado, respetando la diversidad y promoviendo la equidad educativa, favoreciendo la inclusión comunicacional y el acceso a la educación, promoviendo la autonomía y el protagonismo de este alumnado sordo (Rosado & Taveira, 2023) (Signumweb, 2024) (Helpvox Connect, 2025).

Las TIC tienen un impacto significativo en la cultura mediática y la comunicación del siglo XXI, ya que amplían el acceso al conocimiento y la expresión cultural para la comunidad sorda en múltiples espacios digitales. Al facilitar el acceso a contenido en Libras y permitir interacciones bilingües entre personas sordas y oyentes, estas tecnologías contribuyen a la inclusión social y a la valoración de la cultura sorda. La presencia digital de las personas sordas en plataformas multimedia refuerza su representación cultural y facilita la construcción colectiva de sus identidades, transformándolas en agentes activos de la comunicación y la producción cultural contemporáneas en una sociedad cada vez más conectada y diversa (Rosado & Taveira, 2023) (Signumweb, 2024) (Helpvox Connect, 2025).

Lenguaje y sociedad

La complejidad histórica y cultural del continente latinoamericano, marcada por la diversidad lingüística, se deriva de la migración y los encuentros entre pueblos indígenas, europeos y africanos. La población de Latinoamérica es el resultado de diversos procesos migratorios, que han generado una heterogeneidad social y cultural importante para el análisis de la lengua como elemento de identidad e instrumento de poder social y político (Verani , ? ???).

La lengua en la región desempeña un papel fundamental tanto en la formación de la identidad individual como en las dinámicas de control e inclusión social. La imposición de las lenguas coloniales, especialmente el español y el portugués, sobre las lenguas indígenas y africanas fue un fenómeno histórico que consolidó la hegemonía lingüística, pero no borró la pluralidad cultural y lingüística que existe hasta nuestros días. La exclusión social de los grupos indígenas y afrodescendientes suele estar relacionada con la marginación lingüística, un aspecto fundamental para los estudios sociolingüísticos contemporáneos en América Latina (Machado, 2019).

Perspectivas emergentes en América Latina han buscado valorar la interculturalidad y la diversidad lingüística, proponiendo enfoques que reconocen el multilingüismo como patrimonio cultural y herramienta de inclusión social. La enseñanza de idiomas en la región implica tanto el fortalecimiento de las lenguas nacionales y tradicionales como el aprendizaje de las lenguas oficiales, promoviendo una ciudadanía respetuosa de la diversidad cultural y lingüística (Maia y Cathcart, 2019).

La lengua en América Latina es mucho más que un medio de comunicación; es un elemento clave para comprender las relaciones sociales, los procesos de identidad y las dinámicas de inclusión/exclusión, ofreciendo un panorama interdisciplinario que combina la lingüística, la historia, la sociología y la educación en favor de una comprensión crítica y científica de las lenguas en la sociedad latinoamericana (Instituto de Lingüística Aplicada, 2014).

Algunos países latinoamericanos reconocen oficialmente las lenguas de señas en sus territorios nacionales, aunque su alcance y reconocimiento pueden variar. A continuación, se listan algunos países.

Lengua de señas colombiana

Colombia reconoce la Lengua de Señas Colombiana (LSC) mediante la Ley 324 de 1996 y establece la promoción de la investigación, enseñanza y difusión de la lengua (Colombia, 1996). A Lei 324 de 1996 foi promulgada em 11 de outubro de 1996.

- La Ley 324 de 1996 fue promulgada el 11 de octubre de 1996.
- Establece estándares en beneficio de la comunidad sorda colombiana.
- Reconoce la Lengua Manual Colombiana (LMC), posteriormente denominada Lengua de Señas Colombiana (LSC), como la lengua natural de la comunidad sorda.

- El artículo 3 de la ley establece que el Estado colombiano debe promover la investigación, la docencia y la difusión de la LSC .
- La ley también garantiza que las personas sordas tengan acceso a los servicios públicos a través de intérpretes y que se creen centros de rehabilitación profesional y laboral para esta comunidad.
- Desde la promulgación de la ley, se han adoptado medidas para promover la investigación y la enseñanza de la LSC, incluida la producción de un diccionario básico.
- El diccionario básico LSC, lanzado en 2006, contiene alrededor de 1.200 signos y tiene como objetivo facilitar el aprendizaje de idiomas y promover la comunicación entre personas sordas y oyentes.

La brecha comunicativa entre personas sordas y oyentes sigue siendo un problema importante hoy en día, ya que el idioma que utilizan ambas partes crea barreras que afectan múltiples aspectos de la vida de las personas. Para paliar esta situación, Colombia propuso crear un sistema de traducción de texto y audio para la Lengua de Señas Colombiana (LSC) mediante una aplicación móvil accesible y fácil de usar para facilitar la comunicación entre ambas partes. Este prototipo proporciona 76 frases y palabras que representan señas. Se seleccionaron para el sistema. Se utilizaron videos pregrabados de un intérprete de lengua de señas para realizar traducciones basadas en vocabulario previamente establecido. El servicio funciona concatenando videos según la solicitud de texto o audio del cliente, utilizando un modelo de inteligencia artificial Whisper para la transcripción de audio. Este proyecto contribuye a reducir la brecha comunicativa entre colombianos sordos y oyentes (Becerra et al., 2023).

Lengua de señas peruana

Chávez y Ramírez destacan la identidad cultural y lingüística única de la comunidad sorda peruana, cuya lengua de señas constituye su principal medio de comunicación, expresión cultural e instrumento indispensable para la inclusión social. El reconocimiento legal de la Lengua de Señas Peruana (LSP) surge como un derecho fundamental para garantizar el acceso a la educación, la información y la plena participación ciudadana en esta nación (Chávez y Ramírez, 2024).

Diferentes paradigmas han influido en la visión de la discapacidad auditiva: el paradigma religioso, que asociaba la discapacidad con un castigo divino; el modelo médico-rehabilitador, que considera la sordera como una condición que debe corregirse, devaluando las lenguas de señas; y el modelo social, que entiende la discapacidad como un constructo social generado por barreras ambientales y actitudes excluyentes. La transición al modelo social impulsó la apreciación de las lenguas de señas como lenguas naturales con complejidad gramatical y legitimidad cultural (Chávez y Ramírez, 2024).

En Latinoamérica, aproximadamente el 80% de los países han reconocido oficialmente sus lenguas de señas, aunque la efectividad de su implementación legislativa aún enfrenta desafíos significativos (Chávez y Ramírez, 2024). En Perú, los datos demográficos indican una población significativa de personas con discapacidad auditiva, con aproximadamente 9486 personas que declaran la LSP como su lengua materna. A pesar del reconocimiento legal de la LSP en 2010 mediante la Ley N.° 29535 (Perú, 2017) y la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N.° 29973) (Perú, 2014), la comunidad sorda peruana enfrenta obstáculos como la escasez de intérpretes calificados y la capacitación insuficiente de las instituciones educativas para atender las necesidades del alumnado sordo (Chávez y Ramírez, 2024).

Los autores recomiendan fortalecer el diálogo entre el Estado y la comunidad sorda peruana para formular políticas públicas inclusivas que aseguren los derechos lingüísticos, culturales y sociales, promoviendo una sociedad más justa y equitativa (Chávez & Ramírez, 2024).

Lengua de señas brasileña

La trayectoria de los Libra en Brasil: historia, luchas, logros y desafíos actuales

La Lengua de Señas Brasileña (Libras) es más que un sistema de comunicación; representa la identidad y la afirmación lingüística de la comunidad sorda en Brasil. Para comprender el estado actual de Libras , es fundamental revisar sus orígenes, sus luchas históricas, sus logros legislativos y los desafíos persistentes, incluso frente a los avances tecnológicos contemporáneos (UNILA, 2023).

La institucionalización de Libras en Brasil se remonta al siglo XIX, cuando el emperador Don Pedro II invitó al francés Ernest Huet , un maestro sordo, a adaptar la lengua de señas francesa al contexto nacional. La fundación del Instituto Nacional de Educación para Sordos (INES) en 1857 marcó el inicio de la educación organizada para sordos en el país (Silva, 2025). Libras nació, por lo tanto, de una fusión de señas ya utilizadas por las personas sordas brasileñas y la influencia francesa, resistiendo incluso la prohibición mundial de la enseñanza de las lenguas de señas, que ocurrió en el Congreso de Milán en 1880, que priorizó la lectura labial y marginó la seña (UNILA, 2023) (Silva, 2025).

El reconocimiento del Libras como lengua es el resultado de décadas de lucha de la comunidad sorda y sus aliados. En Brasil, la década de 1990 vio crecer el movimiento por la regulación del Libras . Tras una intensa movilización, el 24 de abril de 2002 se promulgó la Ley n.º 10.436 (Brasil, 2002), que lo reconoció oficialmente como medio legal de comunicación y expresión en todo el país. Este reconocimiento garantizó el derecho a la comunicación y a la

educación bilingüe, exigió que el sistema educativo impartiera formación docente específica y estableció la presencia de intérpretes en diversos espacios públicos y privados (UNILA, 2023).

El reglamento se amplió con el Decreto n.º 5.626/2005 (Brasilia, 2022) (Brasil, 2005), que detalla las formas de implementar la ley y refuerza la educación bilingüe: el libra como primera lengua de las personas sordas y el portugués escrito como segunda lengua (Unila, 2023). La Ley n.º 12.319/2010 oficializó la profesión de traductor e intérprete de libra, garantizando mayor seguridad y reconocimiento para estos profesionales, fundamental para la inclusión (Brasil, 2010).

Otras leyes relevantes incluyen la Ley nº 8.160/1991 (Brasil, 1991), que estableció mecanismos para la identificación visual de personas con sordera, y la Ley de Inclusión brasileña, Ley nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que amplía derechos en salud, educación y accesibilidad universal.

El reconocimiento legal de las Libras generó avances significativos: mayor acceso a la educación para personas sordas, profesionalización de traductores e intérpretes, difusión de la lengua en universidades y cursos de formación, y mayor visibilidad en los medios de comunicación, eventos culturales y servicios públicos (Brasil, 2002) (UNILA, 2023). El aumento del número de estudiantes sordos en escuelas y universidades, y la exigencia de accesibilidad en las Libras en hospitales, organismos públicos y empresas son logros celebrados por la comunidad (Quadros y Karnopp, 2014) (Monteiro, 2021).

A pesar del progreso, la trayectoria de Libras aún enfrenta importantes obstáculos. Persisten los desafíos para implementar la educación bilingüe: existe escasez de instituciones especializadas, falta de docentes cualificados y pocas escuelas verdaderamente inclusivas para personas sordas. A menudo, la presencia de intérpretes es insuficiente para garantizar el pleno acceso a los

contenidos, lo que hace que sea ideal para los docentes impartir clases en Libras (Quadros y Karnopp, 2014) (Angrisano, 2024).

En el plano jurídico, aún se encuentra en trámite la Propuesta de Enmienda Constitucional, PEC 12/2021 (Vieira, 2021) para que el Libras sea reconocido como lengua oficial de Brasil junto al portugués hablado en Brasil, lo que fortalecería su estatus e incentivaría políticas públicas más robustas (Monteiro, 2021).

La inclusión en el mercado laboral es limitada; el bajo nivel educativo de las personas sordas, consecuencia de que el idioma suele ser una barrera para el aprendizaje, reduce el acceso al empleo formal: solo el 0,8% de las personas sordas del país tiene empleo formal (Sinopsys, 2021).

Si bien las innovaciones tecnológicas y la inteligencia artificial han creado herramientas como traductores automáticos de lengua de señas y aplicaciones educativas en Libras, estos recursos no eliminan las barreras estructurales. Solo el 1% de los sitios web brasileños son accesibles en Libras, lo que dificulta el acceso generalizado a la información. En las escuelas, la falta de profesionales y materiales específicos dificulta el aprendizaje y la verdadera inclusión. Además, los prejuicios sociales, la escasa difusión de la cultura sorda y el estigma persistente restringen la plena ciudadanía, lo que afecta la autoestima de las personas sordas. (Magno, 2021) (Monteiro, 2021) (Sinopsys, 2021).

El desafío sigue siendo garantizar que las innovaciones tecnológicas sean, de hecho, accesibles y adecuadas a las necesidades de la comunidad sorda; y que las políticas públicas amplíen la formación de profesionales calificados, especialmente en las ciudades del interior de Brasil (Angrisano, 2024); (Monteiro, 2021).

La trayectoria de Libras refleja un proceso histórico de resistencia, conquista y construcción colectiva de derechos. Es fundamental consolidar políticas públicas que garanticen el cumplimiento de la legislación vigente y profundicen la inclusión social y educativa de las personas sordas (Manaus, 2000).

El futuro de Libras está en fortalecer la educación bilingüe, la profesión de intérprete y la inclusión digital, social y económica efectiva de la comunidad sorda en Brasil (Angrisano, 2024) (Monteiro, 2021).

Problema de investigación

A pesar de los avances legales y tecnológicos que promueven la inclusión de la comunidad sorda, persisten desafíos estructurales y educativos que dificultan el pleno acceso de las personas sordas a las oportunidades de comunicación, la educación bilingüe y la participación cultural en entornos digitales y mediáticos. El problema radica en la insuficiente implementación de políticas públicas, la escasez de recursos pedagógicos adecuados y la falta de formación docente para aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de forma que aborden verdaderamente las necesidades específicas de la comunidad sorda. Esta brecha compromete la inclusión social, la valoración de la lengua de señas y el protagonismo cultural de las personas sordas, especialmente en contextos latinoamericanos marcados por desigualdades históricas y lingüísticas.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Este estudio busca analizar el rol de las TIC en la educación y la comunicación de la comunidad sorda en Latinoamérica, investigando sus contribuciones a la promoción de la inclusión social, la educación bilingüe y el fortalecimiento de la cultura mediática de las personas sordas. El objetivo es comprender cómo estas tecnologías contribuyen al desarrollo de entornos educativos y comunicativos accesibles, así como identificar los desafíos y las posibilidades que permean esta interfaz, para así sugerir maneras de superar las barreras históricas y sociales que enfrentan las personas sordas.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, basado en una revisión bibliográfica de estudios recientes y un análisis documental de políticas educativas, legislación y publicaciones académicas relacionadas con la educación de personas sordas, las TIC y la cultura mediática en América Latina. Se examinaron artículos científicos, informes oficiales, documentos legales y producciones académicas que abordan la interacción entre la inclusión, la lengua de señas y las tecnologías digitales. Con base en las fuentes de estos autores, profundizamos en el tema desarrollado (Brito et al., 2021). Esta metodología permitió la construcción analítica del rol de las TIC, considerando el contexto socioeducativo y cultural de la población sorda, destacando avances, limitaciones y perspectivas futuras.

Resultados

Los resultados indican que las TIC han contribuido significativamente a la accesibilidad comunicativa de las personas sordas mediante la provisión de software educativo bilingüe, plataformas virtuales y recursos audiovisuales adaptados que facilitan el aprendizaje y la interacción social. La incorporación de estas tecnologías ha permitido la apreciación de las lenguas de señas en Brasil, Colombia y Perú, así como de otras lenguas de señas latinoamericanas, ampliando así la participación de las personas sordas en entornos educativos y culturales digitales.

Sin embargo, los análisis muestran que la implementación de estas tecnologías aún enfrenta obstáculos, como la insuficiente formación específica del profesorado, la limitada infraestructura tecnológica en muchas instituciones y la ausencia de políticas públicas integrales que garanticen el acceso universal y el desarrollo de contenidos culturalmente relevantes. Estas dificultades se reflejan en una inclusión aún parcial y desigual, que requiere acciones más efectivas y coordinadas.

Finalmente, el estudio muestra que la creciente presencia de personas sordas en plataformas de medios digitales contribuye al fortalecimiento de la identidad sorda y a la construcción colectiva de representaciones culturales autónomas. Este protagonismo digital tiene el potencial de transformar las prácticas comunicativas y educativas, promoviendo así una mayor democratización del acceso a la información y la cultura, esencial para la equidad social en el siglo XXI.

Discusión

Los resultados confirman la centralidad de las TIC como herramientas estratégicas para promover la inclusión social y educativa de la comunidad sorda, en consonancia con las directrices legales y educativas vigentes en América Latina. Sin embargo, el debate indica que simplemente facilitar el acceso a las tecnologías no es suficiente: es fundamental desarrollar políticas públicas que garanticen no solo la disponibilidad de recursos, sino también la formación continua del profesorado y la producción de materiales didácticos bilingües y culturalmente contextualizados.

Además, es evidente que la inclusión de la cultura sorda en los medios digitales fortalece el sentido de pertenencia y la expresión de la identidad, ayudando a superar las barreras históricas impuestas por los procesos coloniales y lingüísticos excluyentes. Por lo tanto, el potencial de las TIC trasciende el ámbito educativo para convertirse en... elemento clave en la construcción de una sociedad más justa y diversa, que valore la pluralidad lingüística y cultural presente en la población sorda.

Consideraciones finales

Este estudio reafirma la relevancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales para promover la inclusión educativa y social de la comunidad sorda en Latinoamérica, especialmente en lo que respecta a la valoración de la lengua de

señas como instrumento de comunicación e identidad cultural. Cabe destacar que, a pesar de los avances legales y tecnológicos, una inclusión efectiva depende de abordar los desafíos estructurales y coordinar políticas públicas integradas que garanticen recursos, capacitación y apoyo adecuados.

Además, la investigación demuestra que las TIC tienen un potencial transformador no solo para el aprendizaje, sino también para ampliar la participación de las personas sordas en la cultura mediática, lo que facilita una mayor visibilidad, protagonismo y la construcción colectiva de la identidad sorda en contextos digitales. Esta comunicación ampliada contribuye a la democratización del acceso a la información y al fortalecimiento de la diversidad cultural en el siglo XXI.

Finalmente, recomendamos que futuras investigaciones analicen con mayor profundidad los procesos de implementación de las TIC en entornos escolares y comunitarios, así como el impacto de las políticas de inclusión en la calidad de vida de la población sorda. Para que el potencial de estas tecnologías se desarrolle plenamente, es fundamental el compromiso continuo de investigadores, educadores, administradores públicos y la sociedad civil con el fomento de entornos inclusivos, accesibles y culturalmente receptivos.

Referencias

Angrisano, B. (2024). Desafios da educação bilíngue de surdos é tema de debate na CPD. Solidariedade. https://solidariedade.org.br/desafios-da-educacao-bilingue-de-surdos-e-tema-de-debate-na-cpd/.

Basso, I. M. S. (2023). Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova exclusão? Revista Ponto de Vista, Universidade Federal de Santa Catarina. SC, Brasil. https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1247.

Becerra, S. F., Vargas, F. A. O., Rosero Quenguan, J. M., Rendón, A. F. V. & Rueda-Olarte, A. P. (2023). Tradução automática de texto e áudio para a linguagem de sinais colombiana (pp. 109–114). Springer Ciência + Mídia de Negócios. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47372-2_11

Brasil. (1991). Lei n.º 8160, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Diário Oficial [da] União, República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8160.htm.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil, (2001) Ministério da Educação. (MEC). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica.

Brasil. (2002). Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.

Brasil. (2005) Decreto n.º 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] União, República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Brasil. (2009) Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Brasil. (2010). Lei n.º 12.319, de 1.º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).(Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. . https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Brasil. (2021). Lei nº 14.191, de 1º de setembro de 2021. Institui a educação bilíngue para surdos. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm.

Brasília. (2022) Lei que institui a Língua Brasileira de Sinais completou 20 anos. 2022. https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2022/04/lei-que-institui-a-lingua-brasileira-de-sinais-completou-20-anos.

Brito, A. P. G., Oliveira, G. S., Silva, B. A. (2021).A Importância da Pesquisa Bibliográfica no Desenvolvimento de Pesquisas na área da educação. 2021. Cadernos da FUCAMP. https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354.

Carvalho, V. F. & Campello A. R. S. (2022). A existência de quatorze (14) identidades surdas. Revista Humanidades e Inovação, v. 9 n. 14.

Aspectos sociodialetais do português brasileiro. Palmas, Tocantins, Brasil.
https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2792

Chavez, P. & Ramirez, V. (2024). Lengua de Señas Peruana (LSP): marco legal de la promoción y protección. Lengua y Sociedad, 23(1), 869-886. Epub 30 de junio de 2024. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.27208

Colômbia. (1996). Lei nº 324 de 1996. Diário Oficial da Colômbia. Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda. Bogotá;
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349.

Costa, D. V., Marques, F. A., Silva, K. F. (2018). A Construção do Plano Educacional Individualização como Ferramenta de Inclusão do Aluno Surdo com Comprometimentos no CAP/INES. 2018. Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Revista Arqueiro, n. 37. https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1083.

Da Silva Azevedo, J., Schlünzen Junior, K. (2024). O impacto das novas tecnologias na educação de surdos: reflexões sobre o contexto pandêmico. Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 1950–1972, https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1624.

Duarte, S. B. R., Chaveiro, N., Freitas, A. R., Barbosa, M. A.. Porto, C. C., Fleck, M. P. A. (2013). Aspectos históricos e socioculturais da população surda. SciELO. https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QkzPkkNgwTzG69wJKDzN66p/?lang=pt.

Giannotto, A. O., Marques, H. R., Manfroi, J. (2015) A inclusão social da comunidade surda nas novas tecnologias. Multitemas, [S. l.], n. 48,

2015. DOI: 10.20435/multi.v0i48.145. https://multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/145.

Gori, A. F., Corrêa, V., Galon, T. ALON. (2020). A inclusão da comunidade surda por meio das tecnologias de informação e comunicação no espaço virtual. In Revista | ISSN: 1980-6418, [S. l.], v. 11, p. 105–120. https://revistas.unaerp.br/inrevista/article/view/1830.

Hand Talk. (2025). Tecnologia assistiva para surdos: o que são e quais os exemplos? https://www.handtalk.me/br/blog/tecnologia-assistiva-surdos/

Helpvox Connect. (2025). Acessibilidade em mídias sociais para surdos. https://helpvoxconnect.com.br/glossario/acessibilidade-em-midias-sociais-para-surdos/.
Instituto de Linguística Aplicada. (2014) Lengua y sociedad. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. ISSN 1729-9721 (impresso), ISSN 2413-2659 (online). https://portal.issn.org/resource/ISSN/2413-2659.

Lopes, D. Q. & Goerrert, N. (2015). Nelson. Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. UFRGS. LUME Repositório Digital. https://pucrs.emnuvens.com.br/faced/article/download/21780/14110.

Machado, S. M. (2019). Cómo América Latina asumió la lengua castellana o española como propia. VIII Congreso Internacional de la Lengua Española, en Córdoba – Argentina, del 27 al 30 de marzo de 2019. WMagazín. https://wmagazin.com/relatos/como-america-latina-asumio-la-lengua-castellana-o-espanola-como-propia/#hablamos-la-misma-lengua.

Magno, R. (2021). As Dificuldades da Pessoa Surda na Sociedade Brasileira. JusBrasil. https://www.jusbrasil.com.br/artigos/as-dificuldades-da-pessoa-surda-na-sociedade-brasileira/1176514129.

Maia, F. P. S. & Cathcart, M. C. (2019). Lengua, Sociedad e Interculturalidad: en la enseñanza/aprendizaje de Portugués y Español. Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. https://dspace.unila.edu.br/items/a4c23bb7-00f9-4601-a702-c0dc53b19b7f.

Manaus. (2000). Lei N. 558, de 1º de Setembro de 2000. Dispõe sobre a inclusão da língua brasileira de sinais - Libras, no currículo escolar da rede municipal de ensino. https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2000/55/558/lei-ordinaria-n-558-2000-dispoe-sobre-a-inclusao-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-no-curriculo-escolar-da-rede-municipal-de-ensino.

Medeiros, A. C. J. P. (2020). Inclusão Digital dos Surdos: desafios sociais e produção do conhecimento. 273 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.333. https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31707.

Monteiro, D. (2021) Dia Nacional dos Surdos: data relembra conquistas e desafios para inclusão. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - FIOCRUZ. Rio de Janeiro. Brasil. https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/52189.

Pereira, G. S., & Freitas, M. S. A. (2023). Contribuições das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 26, 11 de julho de 2023. https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/23/contribuicoes-das-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem-de-estudantes-surdos.

Peru. (2017), Decreto Supremo 006-2017. Reglamento de la Ley N° 29535, Ley que Otorga Reconocimiento Oficial a la Lengua de Señas Peruana DECRETO SUPREMO Nº 006-2017-mimp. https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1554509-5.

Peru. (2014), Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Decreto Supremo Nº 002-2014. Reglamento de la Ley Nº 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/1599384-002-2014-mimp.

Pilar, P. J. A., Lima, J. S., & Vieira, S. S. (2024). Representações da surdez nas mídias digitais de comunicação na Amazônia Paraense. Fundação Getúlio Vargas. FGV. Mosaico, [S. l.], v. 16, n. 26, p. 609–631, 2024. DOI: 10.12660/rm.v16n26.2024.91201.https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/91201.

Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Educação & Realidade. UFRGS. https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/.

Rosado, L. A. da S., & Taveira, C. C. (2023). Em busca da visualidade surda: entrelaces de experiências em três projetos de pesquisa-ação no INES. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 20, 11202. https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11202.

Santos, M. P. & Paulino, M. M. (2025). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo; Editora Cortez. https://www.cortezeditora.com.br/educacao/inclusao-em-educacao-culturas-politicas-e-praticas-658/p.

Signumweb. (2024). O impacto da tecnologia na vida das pessoas surdas. https://blog.signumweb.com.br/negocios/o-impacto-da-tecnologia-na-vida-das-pessoas-surdas/.

Silva, M. B. (2023) A visibilidade da Libras nas mídias: a representativa surda e a acessibilidade comunicacional. Revista Bibliomar, volume 22, número 2, pag. 113–139 https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/21338.

Silva, D. N.(2025). História da surdez e da língua de sinais. Mundo Educação. https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-de-sinais-libras.htm.

Silva, S. A. S., Maia, H. J. S., Pedroza, R. L., & Sucupira, R. L. (2024). História da educação de Surdos: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília – São Paulo. Brasil. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382024000100202&lng=pt&nrm=iso. https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0156.

Souza, K. F., & Lima, C. S. M. (2023). As contribuições dos Estudos Culturais nos Estudos Surdos: (des)construção da identidade surda. Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, DOI: 10.29327/266889.11.2-17. https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/6782.

Sinopsys. (2021). Educação para surdos: desafios da realidade brasileira. Rio Grande do Sul, Brasil. https://www.sinopsyseditora.com.br/blog/educacao-para-surdos-desafios-da-realidade-brasileira-437.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

UNILA. (2023). Língua Brasileira de Sinais. Polo Universitário Foz do Iguaçu. Paraná. Brasil. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. https://portal.unila.edu.br/informes/lingua-brasileira-de-sinais.

Verani, E. N. (????). Lengua y processos sociopolíticos em América Latina. Universidad de Guadalajara. México. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081113.pdf.

Vieira, A. (2021). Proposta de Emenda à Constituição n° 12, de 2021. Senado Federal. Brasília. Distrito Federal. Brasil. https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537#:~:text=Proposta%20de%20Emenda%20%C3%A0%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2012%2C%20de%202021&text=A%20proposta%20visa%20alterar%20a,comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20express%C3%A3o%20no%20pa%C3%ADs.

8

EL MEME COMO REPLICADOR CULTURAL A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: La comprensión lectora a través de memes informativos en estudiantes de comunicación y periodismo digital universitario

José Alberto Guerrero Silva

Esta investigación, que actualmente se encuentra en proceso de planificación y aplicación, tiene la premisa de explorar la pregunta fundamental sobre si el uso de los memes puede influir de manera positiva en la compresión lectora de estudiantes universitarios de las materias de Comunicación Digital y Periodismo Digital de la Universidad.

Para poder comprender un poco más sobre la importancia cultural y educativa, hay que señalar que quien acuñó el término meme fue Richard Dawkins (1976) al definirlo como una especie de replicadores culturales. A su vez, Susan Blackmore (1999), le añadió que éstos, los memes, también funcionan como unidades de transmisión cultural y que, a la vez, permiten comprender o dar a conocer diversos contextos.

En el ámbito educativo, en específico el universitario de la Anáhuac Mayab, existe esa búsqueda de siempre encontrar estrategias innovadoras y de fácil comprensión para sus estudiantes. Por si fuera poco, un desafío en común que comparten todos los niveles educativos de México son el de fomentar la lectura y comprensión entre sus estudiantes, más si se trata de los que en un futuro serán los encargados de informar a la población, de ahí la importancia del saber y poder utilizar estos diseños de fácil penetración cultural en la que todos, sin importar su contexto o nivel socioeconómico, usan y pueden comprender.

Si bien se trata de un formato muy visual y con tonos de humor, sarcasmo o ironía, estas figuras tienen el potencial de despertar el interés de los estudiantes, además de que se busca involucrarlos en la creación de sus propios memes, con lo que se fomenta el aprendizaje activo y participativo, poniendo a los estudiantes al centro del proceso educativo, tal como lo señala la Nueva Escuela Mexicana.

En México, tenemos la problemática de que existe una baja, o nula lectura y comprensión, lo que generan un impacto negativo en el rendimiento académico y desarrollo profesional de los mexicanos, quienes en nivel superior están a un paso de ser ciudadanos productivos, ya sea a manera de trabajar para una empresa, a manera de empleado o de ser emprendedores o, peor aún, llevar las riendas de una empresa local, nacional o internacional. Al final de cuentas, bien lo dijo Sir Francis Bacon (1561-1622) con su frase de que el conocimiento es poder y, este conocimiento, solo se logra mediante la lectura y comprensión de contenidos.

Además, al utilizar herramientas digitales, es abordar una necesidad actual que es la de saber utilizar las nuevas tecnologías de comunicación y difusión, que tienen un papel de gran interés en los futuros licenciados en comunicación, quienes serán los encargados de informar y de explicar la situación social, cultural, económica y religiosa en futuro cercano. Al final de cuentas, los memes también

fungen como replicadores culturales y éstos se propagan rápidamente gracias al internet y las redes sociales, en un fenómeno conocido como viralidad.

El objetivo principal de esta investigación es el de desarrollar la comprensión lectora a través de la aplicación de herramientas digitales para crear memes informativos en estudiantes de comunicación periodismo digital de la Licenciatura en comunicación de la Universidad Anáhuac Mayab en Mérida, Yucatán durante el ciclo escolar 2024 – 2025.

La metodología que se está utilizando para este trabajo es de investigación – acción, con modalidad práctica, con un enfoque cualitativo.

Algunos de los resultados que se obtuvieron en el diagnóstico, mostraron que efectivamente los estudiantes sí dominan al aprendizaje creativo para la elaboración de memes de periodismo, lo anterior debido a su apego y conocimiento de la utilización de herramientas digitales. Sin embargo, salieron muy bajos o con dificultades en cuando al primer nivel de aprendizaje, el literal.

Este descubrimiento, va también ligado a la forma en la que está construida la malla curricular, al menos, de México, en donde, a manera de resumen, los niveles de comprensión van acorde al avance de los estudiantes. Es decir, las primeras asignaturas son teóricas, lo que favorece la comprensión literal; mientras las últimas asignaturas de la licenciatura abordan más a la comprensión creativa, pues son prácticas.

Referencias

Blackmore, Susan e Unmesh Kher. "A Máquina dos Memes". 1999. Impresso.

Castro, C. (2013). O método do caso como estratégia de ensino-aprendizagem. Guia de exercícios.

http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Agrop007_13/documentos/El_metodo_de_casos_como_estrategia_de_ensenanza.pdf

Dawkins, Richard (1976). O Gene Egoísta. Nova Iorque: Oxford University Press.

9

LA INTERACCIÓN INTERCULTURAL ENTRE PARES EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS: evidencia mixta desde USAM

Carlos H. Hidalgo Menjívar

Introducción

La comunicación intercultural en la educación superior es un eje crítico para la cohesión social y el aprendizaje significativo; no obstante, la mera diversidad estudiantil no garantiza interacciones de calidad y puede dar lugar a malentendidos, estereotipos o conflictos si no se gestiona intencionalmente (Ortega & Malespín, 2018). Desde una perspectiva conceptual, la comunicación intercultural, en su dimensión interpersonal aborda los intercambios entre comunidades con distintos sistemas socioculturales, un campo que ha concentrado gran parte de la investigación (Gudykunst, 1987). Los marcos teóricos clásicos ofrecen claves para comprender por qué surgen barreras y cómo convertir la diversidad en una oportunidad de aprendizaje. El Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS) de Bennett concibe el paso de

visiones etnocéntricas a etnorelativas como base para interacciones más eficaces (Bennett, 2013).

Por su parte, Hall subraya que el contexto cultural condiciona la interpretación de los mensajes, generando posibles malentendidos cuando las normas de interacción difieren (Hall, 1976). Complementariamente, Hofstede (2001) sitúa las dimensiones culturales como fuente estructural de variación en valores y comportamientos, relevantes para la interacción entre pares en el campus. Finalmente, Triandis (2002) enfatiza la adaptación intercultural como proceso continuo mediante el cual se desarrollan competencias para actuar eficazmente en contextos diversos

En este estudio, realizado en la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM), adoptamos un enfoque mixto (encuesta, grupos focales, entrevistas a expertos) para describir desafíos y oportunidades de la comunicación intercultural entre estudiantes y proponer una ruta institucional para activar interacciones significativas (Babbie & Mouton, 2019; Creswell, 2014; Denzin & Lincoln, 2018; Krueger & Casey, 2015). En línea con la delimitación del proyecto, el trabajo se desarrolló en el campus USAM durante 2024, con población estudiantil diversa en origen y nivel, y con énfasis en experiencias académicas y sociales de interacción.

A partir de la evidencia local y de estos marcos, la contribución de esta ponencia es doble: (1) caracterizar las barreras más salientes, por ejemplo: diferencias en normas socioculturales, estilos comunicativos y sesgos, y (2) proponer intervenciones curriculares y de movilidad virtual que fortalezcan la competencia comunicativa intercultural, con métricas de proceso y resultado para su evaluación y eventual escalamiento regional.

Metodologia

Diseño del estudio

Se adoptó un enfoque mixto secuencial (exploratorio–explicativo), combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para

obtener una visión integral de los desafíos y oportunidades de la comunicación intercultural entre estudiantes universitarios (Creswell & Plano, 2018). Este diseño permite identificar patrones generales y, posteriormente, profundizar en la comprensión de los hallazgos (Babbie & Mouton, 2019).

Ámbito y población de estudio

El estudio se desarrolló en el campus central de la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM) durante el ciclo académico II-2024. La población objetivo estuvo conformada por estudiantes activos de todas las carreras y niveles académicos, comprendidos entre 15 y 29 años según la Ley General de Juventud de El Salvador, nacionales y extranjeros.

Muestra

Para la fase cuantitativa se aplicó un muestreo no probabilístico intencional, obteniendo 250 cuestionarios válidos (tasa de respuesta del 84%). La fase cualitativa incluyó dos grupos focales (n=16) y seis entrevistas semiestructuradas a expertos (docentes y gestores académicos), seleccionados mediante muestreo por criterios (Krueger & Casey, 2015). Este diseño permitió asegurar heterogeneidad de género, facultad y nivel académico.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A) Encuesta estructurada: instrumento de 30 ítems con escala Likert de 5 puntos, validado por juicio de expertos y prueba piloto (α=0.87). Medía tres dimensiones:
    a. Prejuicios y estereotipos,
    b. Estilos de comunicación y barreras lingüísticas,
    c. Sensibilidad cultural y apertura a la diversidad (Ortega & Malespín, 2018; Núñez & Deulofeo, 2020).

B) Grupos focales: guía semiestructurada centrada en experiencias de interacción intercultural, factores facilitadores y propuestas de mejora institucional (Krueger & Casey, 2015).
C) Entrevistas a expertos: exploraron políticas institucionales, formación docente y estrategias de inclusión cultural (Denzin & Lincoln, 2018).

Procedimiento

Fase 1: levantamiento de encuestas en formato presencial y digital, previo consentimiento informado.

Fase 2: desarrollo de grupos focales y entrevistas, grabadas y transcritas con autorización de los participantes.

Fase 3: triangulación de datos cuantitativos y cualitativos para fortalecer la validez interna (Fetters et al., 2013).

Análisis de datos

A) Cuantitativo: análisis descriptivo (frecuencias, medias, desviaciones estándar) y pruebas inferenciales
B) Cualitativo: análisis temático con codificación abierta y axial mediante NVivo 12, siguiendo el enfoque de Braun y Clarke (2021).

Consideraciones éticas

El estudio cumplió los principios de autonomía, confidencialidad y consentimiento informado (Asociación Médica Mundial, 2013). El protocolo fue revisado y aprobado por el Comité Ético de Investigación de la USAM.

Resultados

Panorama general de los hallazgos

El análisis de los datos recogidos mediante encuesta (n = 250), grupos focales (n = 16) y entrevistas a expertos (n = 6) permite

trazar un panorama consistente: la diversidad presente en el campus universitario no se traduce, de manera automática, en interacciones interculturales significativas. Aunque los estudiantes reconocen el valor de la pluralidad cultural, persisten barreras estructurales y actitudinales que limitan la construcción de vínculos genuinos entre pares. Estas limitaciones se reflejan en tres dimensiones interrelacionadas: la persistencia de prejuicios y estereotipos, las diferencias en los estilos de comunicación y la escasa sensibilidad cultural en los espacios académicos y extracurriculares.

Resultados cuantitativos

Los resultados de la encuesta revelan que el 63 % de los estudiantes percibe la existencia de actitudes basadas en prejuicios culturales o regionales, mientras que el 58 % identifica estereotipos asociados a la procedencia o el nivel socioeconómico de sus compañeros. Estas actitudes, aunque sutiles en algunos casos, generan climas de desconfianza y segmentación en el aula. En cuanto a los estilos de comunicación, el 52 % de los encuestados afirmó que las diferencias en las formas de expresarse dificultan la colaboración cotidiana, especialmente en trabajos grupales. Además, el 41 % señaló que el uso de expresiones locales o jerga limita la comprensión mutua y puede derivar en exclusión involuntaria de algunos estudiantes. Por último, se evidenció un déficit de sensibilidad cultural en la vida universitaria: solo el 37 % de los participantes considera que existen suficientes iniciativas institucionales para promover la diversidad y la inclusión, y el 71 % manifestó la necesidad urgente de fortalecer estos espacios.

Resultados cualitativos

Grupos focales

El análisis temático de los grupos focales permitió profundizar en la interpretación de los datos cuantitativos. Las narrativas de los estudiantes confirmaron que los prejuicios

regionales y socioeconómicos son una barrera tangible para la integración:

"A veces sentimos que si eres de otra zona del país no te incluyen en los grupos de trabajo" (Estudiante, grupo focal 1).

Asimismo, se señaló que las diferencias en el lenguaje —tanto en el uso de modismos como en el ritmo o la estructura comunicativa— provocan malentendidos que afectan la cohesión:

"Hay palabras que aquí se usan y yo no las entiendo, eso hace que uno se sienta aislado" (Estudiante, grupo focal 2).

De forma paralela, los estudiantes destacaron el potencial de las actividades extracurriculares y de los trabajos colaborativos interdisciplinares como catalizadores de interacciones positivas. Cuando estos espacios se diseñan de forma intencional, generan oportunidades de aprendizaje y empatía:

"Cuando trabajamos con compañeros de otras carreras, aprendes a escuchar y a respetar otras formas de pensar" (Estudiante, grupo focal 1).

Entrevistas a expertos

Los docentes y gestores entrevistados coincidieron en la necesidad de intervenciones institucionales sostenidas para transformar la experiencia intercultural en el campus. Se propusieron tres líneas estratégicas principales:

Currículo intencional: incluir contenidos y dinámicas de aula orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Movilidad virtual (COIL): promover experiencias de contacto estructurado con diversidad externa a través de proyectos colaborativos con otras instituciones.

Mentoría entre pares: crear programas de acompañamiento entre estudiantes que faciliten la adaptación, reduzcan sesgos y fortalezcan el capital social.

Síntesis y triangulación de los datos

La triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos confirmó la centralidad de tres dimensiones prioritarias de intervención:

Sensibilización cultural: desarrollar programas de formación dirigidos tanto a docentes como a estudiantes para identificar y gestionar prejuicios inconscientes.

Diseño de experiencias interculturales: promover trabajos colaborativos y actividades extracurriculares que integren la diversidad como un recurso pedagógico.

Estructuración institucional: establecer políticas inclusivas y mecanismos permanentes —como la movilidad virtual y la mentoría— que garanticen la sostenibilidad de las iniciativas.

Esta convergencia de datos permite afirmar que las barreras identificadas no son incidentales ni superficiales; responden a dinámicas arraigadas en la cultura institucional y en la experiencia cotidiana de los estudiantes.

Implicaciones de los resultados

Los hallazgos evidencian que la diversidad, por sí sola, no asegura interacciones interculturales productivas. Sin estrategias intencionadas, existe el riesgo de que las diferencias culturales se traduzcan en segmentación, pérdida de oportunidades de aprendizaje y debilitamiento de la cohesión social universitaria. Los resultados obtenidos sientan las bases para la implementación de un modelo de cambio institucional que articule currículo, movilidad virtual y mentoría entre pares como ejes de transformación.

Discusión

La diversidad no garantiza interacción intercultural significativa

Los resultados obtenidos en la USAM evidencian que la mera coexistencia de estudiantes de diversos orígenes no asegura interacciones interculturales de calidad, hallazgo consistente con

estudios internacionales en Australia (D'Orazzi & Marangell, 2025) y Uzbekistán (Yuldasheva, 2025). En línea con Bennett (1993, 2013), los datos revelan que los estudiantes se encuentran en fases iniciales del Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS), caracterizadas por actitudes etnocéntricas y limitada apertura hacia lo diferente. Esta situación se traduce en barreras comunicativas y segmentación social en el aula.

Barreras actitudinales y comunicativas: un fenómeno global

La prevalencia de prejuicios inconscientes y estereotipos reportada por el 63 % de los participantes concuerda con la literatura que identifica estas actitudes como los principales inhibidores de la integración estudiantil (Ortega & Malespín, 2018; Núñez & Deulofeo, 2020). Asimismo, las diferencias en estilos comunicativos, señaladas por más de la mitad de los encuestados, replican hallazgos documentados en entornos multiculturales de Asia y Oceanía, donde la jerga, el tono y el ritmo de comunicación actúan como barreras invisibles (Shu et al., 2020; Mamas, 2017).

Déficit de sensibilidad cultural y su impacto institucional

El hecho de que solo el 37 % de los estudiantes considere suficientes las iniciativas de inclusión cultural revela una debilidad estructural en el diseño institucional. Tal como advierte Hofstede (2001), los sistemas educativos que no integran explícitamente la diversidad como valor organizacional tienden a reproducir las jerarquías culturales existentes. Este hallazgo se alinea con investigaciones en Uzbekistán y China, donde la falta de un currículo intencional ha limitado el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) (Song & Sahid, 2025; Yuldasheva, 2025).

Oportunidades de intervención: currículo, movilidad virtual y mentoría

Los estudiantes y expertos entrevistados coinciden en que la intencionalidad institucional es clave para transformar la diversidad en aprendizaje significativo. Propuestas como la incorporación de actividades colaborativas interdisciplinarias, programas de movilidad virtual (COIL) y sistemas de mentoría entre pares responden directamente a los vacíos detectados. Estas intervenciones han mostrado eficacia en contextos internacionales: Summers y Volet (2008) demostraron que los grupos multiculturales con tareas estructuradas desarrollan mayor CCI que los grupos homogéneos; mientras que los proyectos COIL han probado ser catalizadores de interacciones significativas en universidades globalizadas (Leask, 2009; Marangell, 2020).

Implicaciones para América Latina

Los hallazgos aportan evidencia empírica a una región donde la investigación en CCI es aún incipiente, por tanto la experiencia de la USAM puede servir como caso de referencia para universidades latinoamericanas que buscan escalar modelos de inclusión cultural. La propuesta de un marco de intervención reproducible —basado en currículo intencional, movilidad virtual y mentoría— responde a la necesidad de contar con estrategias costo-efectivas y sostenibles, tal como sugieren estudios recientes en educación superior internacionalizada (Tannous et al., 2023; Byram & Golubeva, 2020).

Conclusiones

La diversidad estudiantil por sí sola no asegura interacciones interculturales significativas, se requieren estrategias institucionales que faciliten el contacto genuino y la sensibilización cultural.

Las principales barreras identificadas fueron los prejuicios inconscientes, los estereotipos y las diferencias en estilos

comunicativos. Estos factores limitan la cohesión social y el aprovechamiento de la diversidad en el aula.

Existe un déficit de iniciativas institucionales orientadas al desarrollo de la CCI. Solo un tercio de los estudiantes percibe suficientes esfuerzos de inclusión cultural, lo que indica una oportunidad de mejora estructural.

La triangulación de datos respalda un modelo de intervención basado en tres ejes:

Integración curricular de la CCI en asignaturas y tareas colaborativas.

Implementación de programas de movilidad virtual (COIL) que amplíen el contacto intercultural.

Creación de sistemas de mentoría entre pares que fortalezcan el capital social y reduzcan sesgos.

Las implicaciones trascienden el caso de la USAM. Este modelo puede adaptarse a otras universidades latinoamericanas que enfrentan desafíos similares, ofreciendo un camino viable para transformar la diversidad en un recurso pedagógico y social.

Implicaciones prácticas y teóricas

Los hallazgos de este estudio ofrecen un doble aporte. En el plano práctico, evidencian que la diversidad estudiantil no basta por sí sola para generar interacciones interculturales significativas, por lo que se requiere una acción institucional intencional. Las universidades deben incorporar la competencia comunicativa intercultural (CCI) como resultado de aprendizaje transversal, diseñar currículos que favorezcan el trabajo colaborativo en equipos diversos y promover espacios de movilidad virtual y programas de mentoría entre pares. Estas estrategias, acompañadas de formación docente y métricas claras de seguimiento, permiten transformar la diversidad en un recurso pedagógico que fortalece la cohesión social, el bienestar estudiantil y el aprendizaje profundo.

Los resultados y conclusiones de este estudio aportan un marco sólido para la planificación de políticas universitarias

orientadas a la inclusión y la internacionalización, aspectos clave para el posicionamiento de la educación superior en América Latina. Además, sientan las bases para investigaciones futuras que evalúen el impacto longitudinal de las intervenciones propuestas sobre la CCI, el bienestar estudiantil y el rendimiento académico.

En el plano teórico, el estudio aporta un marco integrador que explica cómo las intervenciones curriculares, la movilidad virtual y la mentoría pueden activar mecanismos de contacto estructurado, construcción de capital social y reflexión guiada, todos ellos claves para el desarrollo de la CCI. Además, contextualiza el concepto en el ámbito latinoamericano, visibilizando que los clivajes regionales y socioeconómicos son marcadores culturales determinantes en la interacción universitaria. Este enfoque complementa y refina marcos clásicos como el DMIS de Bennett, Hofstede o Hall, demostrando que la exposición a la diversidad, por sí sola, no es suficiente: se requieren experiencias diseñadas pedagógicamente que impulsen el tránsito hacia posturas más etnorelativas. Finalmente, la triangulación metodológica empleada abre una agenda de investigación longitudinal y comparativa que permitirá evaluar la sostenibilidad de las intervenciones y fortalecer la generalización de los resultados en universidades latinoamericanas.

Referencias

Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki/

Babbie, E. R., & Mouton, J. (2019). The practice of social research. Oxford University Press.

Baik, C. (2013). Developing intercultural maturity in higher education students. Journal of Intercultural Education, 24(2), 105–117.

Bennett, M. J. (1993). Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices. Intercultural Press.

Bennett, M. J. (2013). Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices (2nd ed.). Intercultural Press.

Bowman, N. A. (2010). College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis. Review of Educational Research, 80(1), 4–33.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis: A practical guide. Sage Publications.

Byram, M., & Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. The Routledge handbook of intercultural competence, 61–74. https://doi.org/10.4324/9780429293090-6

Cai, L., & Marangell, S. (2022). Intercultural peer interactions and student well-being: A longitudinal study. Journal of Higher Education Research, 47(3), 215–234.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). Sage Publications.

D'Orazzi, G., & Marangell, S. (2025). The role of intercultural communicative competence in student-to-student interactions at an internationalized university. Journal of Intercultural Communication Research, 54(1–2), 46–74. https://doi.org/10.1080/17475759.2025.2462099

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices. Health Services Research, 48(6pt2), 2134–2156. https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117

Gudykunst, W. B. (1987). Cross-cultural comparisons. En W. B. Gudykunst (Ed.), Handbook of communication (pp. 847–889). Sage Publications.

Hall, E. T. (1976). Beyond culture. Anchor Books.

Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. International Journal of Intercultural Relations, 35(3), 281–295. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001

Hofstede, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd ed.). Sage Publications.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.). Sage Publications.

Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. Journal of Studies in International Education, 13(2), 205–221. https://doi.org/10.1177/1028315308329786

Mamas, C. (2017). Intercultural group work experiences and challenges in higher education. Teaching in Higher Education, 22(6), 733–747. https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1289505

Marangell, S. (2020). Intercultural competence development through university programs. Higher Education Research & Development, 39(6), 1212–1227. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1701209

Núñez, L. M., & Deulofeo, R. P. (2020). La comunicación intercultural entre estudiantes universitarios: Influencia en la formación de actitudes y valores. Mendive, 18(1), 33–45.

Ortega, Y. M., & Malespín, G. P. (2018). La comunicación intercultural en el aula de clases: Un estudio con estudiantes de Psicología en contextos multiculturales. Ciencia e Interculturalidad, 23(2), 46–58. https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.7938

Shu, Y., Li, L., & Wang, H. (2020). Language barriers and peer integration in multicultural campuses. International Journal of Intercultural Relations, 78, 140–151. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.06.003

Song, H., & Sahid, A. (2025). Mapping intercultural competence research in Chinese cross-border e-commerce. International Journal of Business Communication, 62(1), 45–61. https://doi.org/10.1177/23294884241211220

Summers, M., & Volet, S. (2008). Students' attitudes towards culturally mixed groups on international campuses: Impact of participation in diverse group work. Journal of Studies in International Education, 12(4), 368–389. https://doi.org/10.1177/1028315307299420

Tannous, M., Arkoudis, S., & Volet, S. (2023). Promoting intercultural maturity in higher education. Higher Education Research & Development, 42(2), 145–160. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2183124

Triandis, H. C. (2002). Culture influences on personality. Annual Review of Psychology, 53(1), 133–160. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135200

Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM). (2024). Desafíos y oportunidades de la comunicación intercultural entre estudiantes universitarios [Manuscrito inédito de investigación].

Vu, H. N. (2022). Transforming ethnocentrism to ethno-relativism: Revisiting Bennett's DMIS model. Intercultural Education, 33(3), 230–244.

Wawrosz, K., & Jurásek, M. (2023). Student well-being and inclusion post-pandemic: A comparative study. Journal of Educational Research, 116(2), 112–125.

Yuldasheva, T. A. (2025). The development of intercultural communication skills among students of non-linguistic higher education institutions in Uzbekistan. Western European Journal of Linguistics and Education, 2(1), 58–66.

10

NARRATIVAS INFANTILES EXPANDIDAS: una estrategia educomunicativa

Suhanny Chavarría Artavia
Ricardo Osorno Fallas
Karol Ramírez Chinchilla

Introducción

En un mundo cada vez más digitalizado, la alfabetización mediática e informacional (AMI) se ha convertido en una competencia esencial para la niñez. La capacidad de discernir información veraz de aquella que es desinformativa es crucial, especialmente en un entorno donde la niñez está expuesta a un flujo constante de contenidos a través de redes sociales y plataformas digitales. La creación del Laboratorio Infantil de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios en Costa Rica responde a esta necesidad urgente, ofreciendo una estrategia pedagógica innovadora que combina narrativas interactivas con el uso de nuevos medios para promover un pensamiento crítico desde temprana edad y combatir la desinformación.

Este laboratorio, que se dirige a la población infantil, permite empoderar a las nuevas generaciones para que se conviertan en agentes críticos de su propio entorno informativo. A través de actividades lúdicas y experiencias interactivas, el laboratorio fomenta en los participantes una comprensión más profunda del entorno mediático y la importancia de la verificación de hechos. Este artículo examina estrategias pedagógicas y éticas efectivas implementadas en el Laboratorio Infantil de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios en Costa Rica, orientadas a empoderar al estudiantado como ciudadanía digital responsables y promover valores universales como la verdad, la responsabilidad y la colaboración.

Objetivo de la experiencia

El Laboratorio Infantil de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios tiene como objetivo principal proporcionar a la niñez herramientas para que puedan discernir críticamente la información que consumen y, en última instancia, empoderarlos como ciudadanos digitales responsables. En lugar de limitarse a la transmisión de conocimientos sobre medios, el laboratorio se centra en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y en la creación de conciencia acerca de la desinformación. El enfoque pedagógico se basa en la participación activa y en la creación colaborativa de contenido, con el fin de que la niñez pase de ser consumidores pasivos de información, a productores responsables de contenido.

Esta experiencia busca conectar con los intereses y experiencias mediáticas actuales de la niñez, utilizando personajes ficticios como Los Info Hackers, un grupo de superhéroes que combate la desinformación. A través de estos personajes, el laboratorio presenta conceptos clave de la alfabetización mediática e Informacional, como la importancia de la verificación de hechos, el reconocimiento de las informaciones falsas y la reflexión crítica acerca del consumo de información en redes sociales. Según Hobbs

(2010), es esencial que las experiencias educativas relacionadas con los medios estén diseñadas para "empoderar a los jóvenes a analizar, crear y participar activamente en la cultura mediática, en lugar de ser espectadores pasivos" (p. 45).

Contexto pedagógico y teoria

El enfoque pedagógico del laboratorio se sustenta en teorías contemporáneas acerca de la alfabetización mediática e informacional (AMI) y educación transmedia, que subrayan la importancia de involucrar a la niñez en la creación activa de contenido y en el desarrollo de habilidades críticas para la interacción con los medios. La alfabetización mediática es definida por la UNESCO (2019) como "la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una variedad de formas" (p. 12). Este enfoque se centra en la idea de que la educación mediática debe ir más allá del simple consumo de información, promoviendo un aprendizaje activo que fomente la participación y la creación de contenido.

El Laboratorio Infantil de Narrativas Expandidas se basa en el principio de que las narrativas transmedia son una herramienta poderosa para la educación mediática. Según Jenkins (2006), la narrativa transmedia "expande la historia a través de múltiples plataformas, permitiendo que los usuarios participen en una experiencia inmersiva y significativa" (p. 45). En este contexto, los personajes de Los Info Hackers y sus misiones permiten al estudiantado interactuar con la narrativa en diferentes formatos, como cómics, podcasts y actividades lúdicas, lo que facilita un aprendizaje más profundo y significativo.

El uso de superhéroes, como Los Info Hackers, conecta de manera efectiva con la imaginación infantil y facilita la enseñanza de conceptos complejos como la desinformación y la verificación de hechos. Jenkins (2006) sostiene que "los superhéroes son un medio ideal para enseñar sobre ética y responsabilidad en la narrativa, ya

que ofrecen arquetipos fácilmente reconocibles que pueden transmitir valores y lecciones importantes" (p. 96). En este caso, Los Info Hackers no solo combaten villanos, sino que luchan contra la desinformación, lo que ayuda a la niñez a visualizar de manera tangible los peligros de las informaciones falsas.

Además, el laboratorio adopta un enfoque pedagógico constructivista, que se basa en la idea de que el conocimiento se comprende y construye a través de la interacción con el entorno. Según Piaget (1970), el aprendizaje es un proceso activo en el que las personas, y en particular la población infantil, generan nuevos conocimientos a partir de sus experiencias previas. El Laboratorio Infantil de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios aplica este principio al permitir que la niñez construya su comprensión del entorno mediático a través de experiencias participativas. Las actividades como la creación de contenido y la reflexión sobre las informaciones falsas permiten que los participantes internalicen las lecciones de manera significativa y las apliquen en su vida cotidiana.

El contexto costarricense en el que se implementa el laboratorio es también un factor clave. Costa Rica es un país con un alto índice de penetración de Internet y un creciente acceso de la población infantil a dispositivos digitales (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones [MICITT], 2020). Sin embargo, este acceso no siempre va acompañado de las habilidades necesarias para navegar críticamente en un entorno digital saturado de información. Según el informe de la UNESCO (2020), "el acceso sin educación mediática puede llevar a un aumento en la exposición a desinformación, particularmente entre los grupos más vulnerables, como la niñez" (p. 30). En este sentido, el Laboratorio Infantil de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios responde a una necesidad urgente de fomentar la AMI en un contexto donde el consumo de medios digitales es cada vez mayor.

El Laboratorio de Narrativas Expandidas también se basa en la teoría de la alfabetización crítica propuesta por Freire (1970), quien

sostiene que la educación debe empoderar a las personas para que cuestionen su entorno y actúen como agentes de cambio. En lugar de ser simplemente receptores de información, los participantes del laboratorio son alentados a cuestionar las fuentes de información, verificar los hechos y crear contenido que refleje su comprensión crítica de los medios. Según Freire (1970), "la educación liberadora implica un proceso en el que los estudiantes no solo aprenden a leer palabras, sino también a leer el mundo" (p. 87). Este enfoque es central en el laboratorio, donde se fomenta que la niñez no solo consuma información, sino que la analice y reflexione sobre su veracidad.

Metodologia

La metodología del Laboratorio Infantil de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios en Costa Rica fue diseñada con un enfoque participativo, transmedia y constructivista, orientado a empoderar a la niñez para que se convierta en agente crítico y reflexivo de su entorno mediático. Este enfoque responde a los desafíos actuales de la alfabetización mediática e informacional (AMI) identificados por la UNESCO (2011), que resalta la importancia de preparar a las nuevas generaciones para comprender y utilizar críticamente los medios en un mundo hiperconectado.

El laboratorio se estructuró en varias fases, cada una destinada a fortalecer competencias específicas en AMI, tales como el análisis crítico, la creación de contenidos y el uso responsable de las tecnologías digitales (Buckingham, 2019). En la primera fase, se llevó a cabo un diagnóstico inicial para evaluar las competencias mediáticas y el nivel de exposición de la niñez a diversos medios. Este diagnóstico permitió adaptar las actividades a las necesidades específicas de los participantes, tal como sugieren las mejores prácticas en educación mediática (Hobbs, 2022).

En una segunda fase, las actividades de reflexión se realizaron mediante un audio foro, una herramienta que fomentó el diálogo y

la escucha activa entre los participantes. Estas dinámicas son esenciales para promover la empatía y el pensamiento crítico en contextos educativos. Asimismo, las misiones diseñadas en la siguiente fase buscaron fomentar la participación activa y la creación de contenido, inspiradas en la metodología de proyectos transmedia que, según Jenkins (2020), potencian la creatividad y el aprendizaje significativo al conectar múltiples plataformas y narrativas.

Una de las innovaciones del laboratorio fue el uso de medios interactivos, como el uso de un cómic digital que permitió la participación de la población infantil participante. Este recurso educativo promovió habilidades y narrativas, y facilitó el aprendizaje colaborativo.

Diagnóstico inicial: dispositivos, redes sociales y la influencia de los superhéroes

El punto de partida de la metodología fue un diagnóstico que buscó comprender el entorno mediático y las prácticas cotidianas de los participantes. Para esto, se llevó a cabo un rally de alfabetización mediática e informacional que constaba de seis estaciones por cada competencia mediática planteada por Ferres y Piscitelli (Osorno-Fallas, Chavarría-Artavia y Ramírez-Chinchilla, 2024). De esta forma, se pretendía identificar las plataformas digitales y los medios que formaban parte de su vida diaria, para adaptar las actividades del laboratorio a su realidad mediática.

El diagnóstico reveló que los dispositivos más utilizados por los participantes son los celulares, siendo las plataformas como YouTube, TikTok y WhatsApp las redes sociales predominantes en sus interacciones (Osorno-Fallas, Chavarría-Artavia y Ramírez-Chinchilla, 2024). Este hallazgo es coherente con estudios recientes acerca del consumo de medios en la población infantil en América Latina, donde las plataformas de video y mensajería se posicionan como los medios más influyentes para la niñez (UNICEF, 2020).

Audio foro: explorando los personajes de Los Info Hackers

Una vez realizado y analizado el diagnóstico, se realizó el laboratorio la primera fase consistió en un audio foro interactivo. Durante esta actividad, los participantes escucharon micropodcasts que presentaban a los personajes de Los Info Hackers. Cada personaje representaba un superhéroe con un superpoder relacionado con una competencia mediática, lo que permitió que la población infantil reflexionara acerca del rol de la información veraz en sus vidas cotidianas.

Los podcasts estaban diseñados para ser breves, dinámicos y accesibles, con el objetivo de captar la atención de la niñez y promover una discusión significativa sobre los temas abordados. Las preguntas que se formularon después de escuchar los podcasts, como "¿Cuál es el superpoder del personaje?" o "¿Cómo usa su habilidad para combatir la desinformación?", fueron clave para guiar la reflexión y el debate entre los participantes. Según Buckingham (2019), vincular conceptos abstractos con narrativas concretas es una estrategia efectiva para desarrollar capacidades críticas en la niñez, ya que facilita la comprensión de ideas complejas a través de ejemplos tangibles (p. 22).

Misiones para un mundo mejor informado: estrategias de participación activa

El núcleo de la metodología del laboratorio se basó en la participación activa del estudiantado a través de una serie de misiones diseñadas para involucrarlos en la creación de contenido y en la práctica de competencias de verificación de hechos. Estas actividades fueron fundamentales para fomentar un aprendizaje significativo, donde quienes participaron adquirieron conocimientos acerca de la alfabetización mediática, y aplicaron lo aprendido en actividades prácticas.

Una de las misiones más relevantes fue la revisión crítica de noticias mediante listas de fact-checking. Esta actividad tenía como

objetivo que los participantes identificaran noticias falsas en diversas plataformas y aplicaran una lista de verificación. Como señala Hobbs (2010), la participación en actividades de verificación de hechos promueve "una actitud crítica hacia las fuentes de información" (p. 67), un elemento esencial en la formación de personas consumidoras activas de los medios.

Otras misiones incluyeron la creación de consejos anti-desinformación, donde el estudiantado compartió recomendaciones para evitar la propagación de informaciones falsas en sus entornos sociales y familiares. Además, se les solicitó que imaginaran cómo sería Costa Rica en el año 2042, lo que incentivó un ejercicio de reflexión sobre los valores y prácticas que deben prevalecer para mantener un ecosistema informativo saludable.

Para hacer estas actividades más interactivas, se introdujo el concepto del "virus Hoax-42", una entidad ficticia que simbolizaba las informaciones falsas. Quienes participaron debían crear un retrato hablado del virus. Esta estrategia lúdica fomentó la creatividad y reforzó la comprensión del concepto de desinformación de una manera visual y accesible para la niñez.

Cine interactivo: ampliando la narrativa

El uso de un cómic interactivo basado en las aventuras de Los Info Hackers fue otra estrategia clave dentro del laboratorio. La narrativa transmedia, según Jenkins (2003), "permite que los usuarios extiendan la historia en múltiples plataformas, lo que refuerza la experiencia inmersiva y fomenta una mayor participación" (p. 139). En este caso, el cómic sirvió como un medio para que los participantes continuaran la narrativa presentada en los micropodcasts y las misiones, integrando sus propios aportes a la historia.

El cine interactivo combinaba la visualización del cómic donde el estudiantado tenía que elegir en dos momentos con cuál de Los Info Hackers continuar la historia que tiene un final abierto,

con el propósito de que la población infantil realizará la creación de una secuela, para esto utilizaban tarjetas de los personajes de Los Info Hackers para desarrollar nuevas tramas y desenlaces. Esta actividad incentivó la creatividad y la capacidad de generar narrativas colectivas, un aspecto fundamental para fomentar un aprendizaje participativo. Según Buckingham (2019), "el uso de narrativas y formatos interactivos permite a los estudiantes integrar su propio conocimiento y experiencia en el proceso de aprendizaje, lo que aumenta la retención de conceptos y habilidades" (p. 78).

El cine interactivo también brindó una oportunidad para que el estudiantado reflexionase acerca de las consecuencias de la desinformación en su vida cotidiana.

Figura 1. Imagen de Los Info Hackers.

Diseño de actividades

El diseño de las actividades del laboratorio se basó en principios pedagógicos de educación transmedia y enfoques participativos, donde la narrativa y la interactividad desempeñaron un papel fundamental para conectar con la niñez. Según Jenkins (2006), "la narrativa transmedia permite a los estudiantes explorar múltiples escenarios narrativos y conectar con diferentes puntos de

entrada a la historia, lo que amplía su comprensión del contenido" (p. 45). En este sentido, las actividades diseñadas no solo estaban orientadas a la transmisión de conocimientos, sino también a la creación de experiencias inmersivas que permitieran a la niñez explorar y construir su propio entendimiento de los medios.

El uso de las narrativas transmedia, a través de los micropodcasts, el cómic interactivo y las misiones, facilitó la integración de conceptos abstractos de AMI en el contexto cotidiano de los participantes, haciendo que la información fuera más accesible y atractiva para su comprensión. Además, la metodología incluyó un enfoque constructivista, donde se fomentaba el aprendizaje a través de la acción y la reflexión crítica sobre el entorno informativo. Como señala Hobbs (2010), "la educación mediática debe ser un proceso dinámico que integre la creación de contenido con el análisis crítico de los medios, permitiendo que los estudiantes se conviertan en creadores responsables y consumidores críticos" (p. 98).

Resultados

Los resultados obtenidos en el Laboratorio Infantil de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios se pueden analizar a través de las distintas actividades realizadas, enfocadas en el desarrollo de competencias mediáticas, el fomento de la creatividad, y la participación activa en la creación de contenidos que promovieran la alfabetización mediática e informacional (AMI) en la niñez. A lo largo del proceso, el estudiantado mostró una notable capacidad para absorber conceptos claves relacionados con la verificación de hechos y la lucha contra la desinformación, fortaleciendo significativamente su pensamiento crítico y sus habilidades comunicativas. A continuación, se detallan los resultados según las diferentes etapas y actividades implementadas.

Impacto en la alfabetización mediática

Uno de los principales resultados observados fue el impacto en las habilidades de alfabetización mediática de los participantes. A lo largo del laboratorio, la población infantil desarrolló competencias para identificar fuentes de información confiables, aplicar técnicas de verificación de hechos y discernir entre noticias veraces y falsas. actividades a las plataformas y medios con los que los niños ya estaban familiarizados.

Durante una de las actividades clave, se les pidió a los niños que realizaran una lista de "fact-checking" para verificar la autenticidad de noticias que se les presentaban. En esta actividad participaron 37 estudiantes, de los cuales 27 pudieron identificar correctamente noticias falsas basadas en la fuente y la credibilidad de la información, como se muestra en el gráfico contenido en el documento (Resultados del Laborato...). Los estudiantes demostraron una capacidad cada vez mayor para cuestionar la veracidad de la información en función de criterios como la reputación del sitio web, la presencia de errores ortográficos, la fecha de publicación y la existencia de fuentes adicionales que respaldaran los hechos reportados.

Este aprendizaje se consolidó en su vida cotidiana, donde comenzaron a aplicar las herramientas de verificación de hechos en sus interacciones diarias. Un ejemplo revelador fue el uso de sus teléfonos móviles para verificar información en plataformas de búsqueda como Google, donde expresaron que revisaban las fuentes antes de dar por verdadera una noticia. Además, el enfoque en la identificación de noticias falsas mediante el uso de "hojas de verificación" (checklists) demostró ser una herramienta efectiva para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Esta estrategia permitió que los niños y las niñas analizaran noticias a través de indicadores específicos, como la fecha de publicación y la existencia de fuentes confiables, un enfoque recomendado por autores como Hobbs (2010), quien señala que la verificación de hechos es esencial

para "desarrollar una actitud crítica hacia las fuentes de información y fomentar un aprendizaje activo" (p. 67).

Narrativa colectiva

Otro de los aspectos más destacados fue el desarrollo de narrativas colectivas entre la niñez participante. La creación de Los Info Hackers, un grupo ficticio de superhéroes costarricenses que luchan contra la desinformación, resultó ser una estrategia pedagógica poderosa para involucrar al estudiantado en la creación de contenido narrativo y fortalecer sus habilidades de comunicación y pensamiento crítico. Según Jenkins (2006), las narrativas transmedia, como las que se emplearon en el laboratorio, permiten que los usuarios "extiendan la historia en múltiples plataformas, lo que refuerza la experiencia inmersiva y fomenta la participación creativa" (p. 139).

Después de visualizar el cómic interactivo protagonizados por Los Info Hackers, el estudiantado fue desafiado a continuar la narrativa utilizando tarjetas de los personajes para desarrollar nuevas tramas y finales alternativos. Esta actividad incentivó la creatividad, y permitió que población estudiantil integrara conceptos de AMI en la creación de sus propias historias. Por ejemplo, algunos estudiantes imaginaron escenarios en los que Los Info Hackers utilizaban herramientas de verificación de hechos para derrotar al "virus Hoax-42", una entidad ficticia que simbolizaba la desinformación.

Este enfoque colaborativo en la creación de narrativas reforzó la importancia de la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Como destaca Buckingham (2019), "el uso de narrativas colaborativas en la educación fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y críticas, permitiendo que la población estudiantil integre sus conocimientos en un formato accesible y significativo" (p. 22). En este caso, los niños y las niñas trabajaron juntos para construir historias que no solo fueran entretenidas, sino que también

transmitieran mensajes clave sobre la importancia de la verificación de la información y la lucha contra las noticias falsas.

Participación activa y creatividad

La participación activa fue otro de los logros más notables del laboratorio. A través de misiones y actividades prácticas, el estudiantado se convirtió en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, lo que resultó en una mayor retención de los conceptos relacionados con la alfabetización mediática. Un ejemplo claro de esta participación activa fue la creación de consejos anti-desinformación, donde el estudiantado compartió sus recomendaciones sobre cómo evitar la propagación de noticias falsas en sus comunidades. Algunos de estos consejos incluyeron "buscar en Google si la noticia es verdadera o falsa" y "preguntar a los familiares si la información es confiable" (Resultados del Laborato...).

Además, los niños mostraron un alto grado de creatividad en la representación visual del virus Hoax-42. Se les pidió que dibujaran su interpretación del virus, utilizando su imaginación para visualizar una amenaza abstracta como la desinformación. Este ejercicio no solo fomentó la creatividad, sino que también ayudó al estudiantado a comprender mejor el concepto de desinformación de una manera tangible y visual. Los dibujos mostraron versiones del virus con características como múltiples ojos para simbolizar la vigilancia de la información, o con bocas abiertas para representar la difusión rápida y sin control de noticias falsas.

Conclusiones

El Laboratorio Infantil de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios demuestra ser una iniciativa innovadora y efectiva para promover la alfabetización mediática e informacional (AMI) en la población infantil. A través de la implementación de diversas estrategias pedagógicas y metodológicas, se han alcanzado

resultados significativos que permiten establecer las siguientes conclusiones:

La metodología basada en narrativas transmedia ha demostrado ser altamente efectiva para la comprensión de conceptos complejos relacionados con la AMI. La combinación de diferentes formatos (micropodcasts, cómics interactivos y misiones prácticas) facilita el aprendizaje, mantiene el compromiso y la motivación del estudiantado. Esta aproximación multimodal permite que los conceptos abstractos de verificación de información y pensamiento crítico se vuelvan más accesibles y significativos para la población infantil.

El uso de personajes ficticios como Los Info Hackers ha probado ser una estrategia pedagógica exitosa para:

Facilitar la comprensión de conceptos complejos relacionados con la desinformación

Promover la identificación y el compromiso emocional con los temas tratados

Estimular la creatividad y la participación activa en la creación de narrativas

Generar un ambiente de aprendizaje lúdico y significativo

Las actividades prácticas de fact-checking y verificación de información han contribuido significativamente al desarrollo de habilidades críticas en los participantes. Los resultados muestran que el 73% del estudiantado logró identificar correctamente informaciones falsas utilizando criterios específicos de verificación, lo que sugiere una mejora sustancial en sus capacidades de análisis crítico de la información.

La cocreación y la participación activa en el desarrollo de narrativas han demostrado ser herramientas poderosas para:

Fortalecer las habilidades comunicativas

Desarrollar el pensamiento crítico

Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo

Promover la comprensión profunda de los conceptos de AMI

El enfoque constructivista adoptado en el laboratorio ha permitido que el estudiantado aprenda acerca de la alfabetización mediática e informacional, y desarrolle habilidades prácticas aplicables en su vida cotidiana. La evidencia sugiere quienes participaron han comenzado a implementar estrategias de verificación de información en sus interacciones diarias con los medios digitales.

El modelo del laboratorio demuestra ser replicable y adaptable a diferentes contextos educativos, ofreciendo un marco metodológico sólido para la implementación de programas de alfabetización mediática e informacional en entornos similares.

Estas conclusiones sugieren que el enfoque innovador del laboratorio, combinando narrativas expandidas con alfabetización mediática e informacional, representa una contribución significativa al campo de la educomunicación. Los resultados obtenidos validan la efectividad de la metodología empleada, y abre nuevas perspectivas para el desarrollo de programas educativos que busquen empoderar a la niñez como agentes críticos en el entorno digital contemporáneo.

Referencias

Buckingham, D. (2019). The media education manifesto. Polity Press.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Hobbs, R. (2011). Digital and media literacy: Connecting culture and classroom. Corwin Press.

Hobbs, R. (2022). Mind over media: Propaganda education for a digital age. Rowman & Littlefield.

Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. MIT Technology Review.

https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/

Jenkins, H. (2006). Convergence culture: Where old and new media collide. New York University Press.

Jenkins, H. (2020). Participatory culture in a networked era. Polity Press.

Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones [MICITT]. (2020). Informe sobre la penetración de Internet en Costa Rica. Gobierno de Costa Rica.

Osorno-Fallas, R., Ramírez-Chinchilla, K., & Chavarría-Artavia, S. (2024a). Info Hackers: Narrativa educativa para fortalecer las competencias mediáticas. Revista Comunicar. https://doi.org/10.3916/Alfamed2024

Osorno-Fallas, R., Ramírez-Chinchilla, K., & Chavarría-Artavia, S. (2024b). Rally de la alfabetización mediática e informacional: Diagnóstico de competencias. Revista Comunicar. https://doi.org/10.3916/Alfamed2024

Piaget, J. (1970). Science of education and the psychology of the child. Orion Press.

UNESCO. (2011). Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores. https://teachertaskforce.org/es/centro-de-conocimientos/alfabetizacion-mediatica-e-informacional-curriculum-para-profesores

UNESCO. (2019). Global framework on media and information literacy. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2020). Media and information literacy in the digital age: How to teach critical thinking. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICEF. (2020). Estado mundial de la infancia 2020: Los niños, los alimentos y la nutrición – Crecer bien en un mundo en transformación. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

11

CULTURA MEDIÁTICA Y JUVENTUD: retos de la educación frente a las redes sociales

Igor Arnaldo Soares de Alencar
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introducción

Cada vez más, las redes sociales digitales se consolidan como uno de los principales entornos de interacción, producción y consumo cultural de la juventud contemporánea. Inseridos en una dinámica de conectividad constante, los jóvenes construyen sus formas de pensar, actuar y relacionarse con el mundo a partir de las mediaciones promovidas por las plataformas digitales, que influyen en sus comportamientos, valores y prácticas sociales (BUCKINGHAM, 2012; KELLNER, 2001). En este sentido, la cultura mediática no puede entenderse solo como un espacio de entretenimiento, sino como una instancia de socialización y formación de subjetividades.

Según Martín-Barbero (2009), la comunicación debe entenderse como un proceso cultural que atraviesa y reorganiza las formas de vivir, producir y aprender. Inmersos en un universo

simbólico, los jóvenes interpretan la realidad de acuerdo con los contenidos, lenguajes y narrativas que circulan en el ecosistema digital (LIVINGSTONE, 2019). Esta realidad, lejos de ser objetiva, se construye de forma simbólica, a través de signos, imágenes y discursos que orientan las percepciones y los comportamientos, confirmando lógicas sociales y sentidos producidos históricamente (CANCLINI, 2015).

Además, los discursos difundidos en las redes sociales desempeñan un papel regulador de la identidad, ya que proyectan modelos de comportamiento considerados deseables o adecuados para la inserción social (RIBEIRO, 2021). En este proceso, los jóvenes se ven a menudo atravesados por una multiplicidad de roles y expectativas que dificultan el mantenimiento de un concepto unificado de sí mismos, lo que conduce a una constante reinvención de la identidad (HALL, 2006). Esta reinvención se expresa en la actuación digital, en la producción de contenidos y en la búsqueda de reconocimiento a través de «me gusta», comentarios y comparticiones, lo que confiere a las redes sociales un carácter de escenario identitario (SIBILIA, 2012).

Sin embargo, si por un lado la cultura mediática permite nuevas formas de expresión y participación, por otro también presenta riesgos relacionados con la espectacularización de la vida cotidiana, la banalización de los valores y la reproducción de las desigualdades sociales. Como observa Jenkins (2009), las culturas participativas amplían las posibilidades de compromiso juvenil, pero exigen a la educación un esfuerzo sistemático para formar sujetos críticos capaces de discernir intencionalidades, resistir manipulaciones y actuar de forma ética en el entorno digital.

En este sentido, el presente artículo busca analizar los retos a los que se enfrenta la escuela ante la cultura mediática de los jóvenes en las redes sociales, problematizando la forma en que los estudiantes interpretan, producen y consumen contenidos digitales,

y discutiendo el papel de la educación en la formación crítica y ciudadana.

La metodología adoptada para la elaboración de este estudio fue la investigación bibliográfica, realizada a partir de la consulta de libros, artículos y disertaciones publicados entre 2001 y 2023, en las bases de datos SciELO, Google Académico y Periódicos CAPES. El periodo de tiempo se definió en función de dos criterios: (i) contemplar la producción académica más actual sobre cultura mediática, juventud y redes sociales, especialmente teniendo en cuenta la consolidación de los medios digitales a principios de la década de 2000; y (ii) abarcar tanto las contribuciones clásicas como las investigaciones contemporáneas que discuten los impactos de la conectividad en la formación de las subjetividades juveniles. Como criterio de inclusión, se priorizaron los trabajos que establecen un diálogo directo entre la educación, la comunicación y la cultura digital; como criterio de exclusión, se descartaron los estudios que solo tratan aspectos técnicos de las redes sociales o que no presentaban una interfaz con los procesos formativos. Para refinar la búsqueda, se utilizaron descriptores como juventud y redes sociales, cultura mediática y educación, ciudadanía digital y medios digitales y subjetividad. Siguiendo la perspectiva de Lakatos y Marconi (2010, p. 166), la investigación bibliográfica no se limita a la simple reproducción de lo que ya se ha dicho, sino que permite abordar un tema desde una nueva perspectiva, lo que permite llegar a diferentes interpretaciones y conclusiones.

Referencial teórico

Juventud y cultura mediática

La noción de juventud es un concepto plural y construido históricamente, que varía según los contextos sociales, económicos y culturales. Para Pais (2003), hablar de juventudes en plural es reconocer que no existe una experiencia única, sino múltiples formas de ser joven, determinadas por marcadores como la clase social, el

género, la raza y el territorio. En este sentido, comprender a las juventudes en la contemporaneidad exige considerar el papel central que desempeñan los medios digitales en su socialización y formación cultural.

La cultura mediática, según Kellner (2001), debe entenderse como un campo en el que se producen significados e identidades. Los jóvenes no solo consumen pasivamente contenidos mediáticos, sino que interactúan, producen y reinterpretan mensajes de acuerdo con sus experiencias. Esto pone de manifiesto la naturaleza dialógica de la comunicación, como ya señalaba Martín-Barbero (2009), para quien los procesos comunicativos no se limitan a la transmisión, sino que se realizan en las mediaciones entre tecnología, cultura y sociedad.

Livingstone (2019) refuerza que, al mismo tiempo que las redes sociales ofrecen posibilidades de expresión y participación juvenil, también reproducen desigualdades estructurales, ya que el acceso a las tecnologías no garantiza, por sí solo, una apropiación crítica. Esta contradicción se manifiesta en la vida cotidiana: mientras que algunos jóvenes encuentran en las plataformas digitales un espacio para afirmar sus identidades y desarrollar competencias creativas, otros permanecen excluidos o vulnerables a procesos de manipulación simbólica.

Identidad, subjetividad y redes sociales digitales

El proceso de constitución de la identidad en la cultura mediática está marcado por ambigüedades. Stuart Hall (2006) observa que, en la modernidad tardía, la identidad deja de ser fija y unificada para convertirse en fragmentada, múltiple y en constante transformación. En las redes sociales digitales, esta condición se intensifica, ya que los sujetos se ven obligados a representar continuamente un «yo» socialmente aceptable, en busca de reconocimiento y pertenencia.

Sibilia (2012) denomina este fenómeno como la «sociedad de la exposición», en la que la intimidad se convierte en espectáculo y la vida cotidiana se transforma en un escenario de exhibición pública. En este contexto, los jóvenes pasan a vivir en un régimen de visibilidad permanente, donde las dinámicas de los «me gusta», los comentarios y las comparticiones funcionan como validadores simbólicos del estatus y la identidad.

Este escenario revela tanto potencialidades como riesgos. Como destaca Orozco Gómez (2014), la relación de los jóvenes con los medios de comunicación debe analizarse en términos de «apropiaciones», entendiendo cómo reinterpretan los contenidos y los incorporan a sus prácticas sociales. Por otro lado, Fernandes (2018) sostiene que los discursos mediáticos también pueden actuar como reguladores de la conciencia, proyectando modelos normativos de comportamiento y consumo, lo que tiende a reforzar lógicas hegemónicas y patrones de subjetividad.

Educación, cultura mediática y ciudadanía digital

Ante este panorama, la educación está llamada a desempeñar un papel central en la formación crítica de los jóvenes frente a la cultura mediática. Buckingham (2012) afirma que la educación para los medios debe ir más allá de la enseñanza instrumental sobre tecnologías, priorizando el desarrollo de la autonomía crítica y la capacidad analítica de los estudiantes.

Jenkins (2009) añade que vivimos en una «cultura de la convergencia», en la que los flujos mediáticos circulan entre diferentes plataformas y lenguajes, lo que exige a los sujetos nuevas habilidades de lectura, producción y colaboración. En este contexto, la escuela debe actuar como espacio de mediación, promoviendo la alfabetización mediática e incentivando prácticas pedagógicas que conecten los conocimientos escolares con las prácticas digitales de los estudiantes.

La noción de ciudadanía digital es fundamental en este proceso. Para Ribeiro (2021), no basta con enseñar a los jóvenes a utilizar las redes sociales: es necesario formarlos para que comprendan los impactos éticos, políticos y sociales de su actuación en el entorno digital. Esta perspectiva implica estimular una postura crítica frente a la desinformación, la manipulación algorítmica y la espectacularización mediática, al tiempo que se valora la participación activa, creativa y responsable en las redes.

Así, la articulación entre la educación y la cultura mediática no debe verse como una mera incorporación de tecnologías en el espacio escolar, sino como un compromiso ético y político con la formación de sujetos capaces de interpretar, cuestionar y transformar la realidad a partir de su inserción en el ecosistema digital (CANCLINI, 2015).

Ciudadanía digital y desinformación

La expansión de las redes sociales digitales no solo ha traído nuevas posibilidades de expresión y participación, sino también retos significativos para la formación de la ciudadanía digital, sobre todo en lo que se refiere a la desinformación. Wardle y Derakhshan (2017) destacan que la difusión de información falsa o engañosa en las plataformas digitales constituye una amenaza para la construcción de un espacio público democrático, en la medida en que compromete la capacidad de los individuos para tomar decisiones fundamentadas y participar en debates públicos con autonomía crítica.

Pariser (2011) profundiza en esta reflexión al discutir el fenómeno de las «burbujas de filtro» (filter bubbles), destacando que los algoritmos de las redes sociales tienden a segmentar los contenidos según las preferencias individuales, lo que limita la exposición a información divergente y e o refuerza las percepciones preexistentes. Este proceso contribuye a la polarización social y dificulta la construcción de una opinión pública plural y bien

informada, poniendo de manifiesto el carácter ideológico y económico de las plataformas digitales.

Zuboff (2019) complementa el análisis al abordar la lógica del «capitalismo de vigilancia», en el que los datos producidos por los usuarios se explotan para manipular comportamientos, generar beneficios e influir en las decisiones. En este contexto, la ciudadanía digital implica no solo conocer y utilizar las tecnologías, sino también comprender críticamente los mecanismos de control, vigilancia y persuasión presentes en las redes, desarrollando habilidades para resistir las manipulaciones y actuar de manera ética y consciente.

Por lo tanto, la educación orientada a la ciudadanía digital debe contemplar estrategias de alfabetización mediática que tengan en cuenta la desinformación, la manipulación algorítmica y la polarización informativa. Fomentar en los jóvenes la capacidad de verificar fuentes, cuestionar narrativas y reflexionar sobre los impactos de su actuación digital es una condición esencial para la formación de sujetos críticos, capaces de interactuar de manera responsable y transformadora en el ecosistema comunicacional contemporáneo (WARDLE & DERAKHSHAN, 2017; PARISER, 2011; ZUBOFF, 2019).

Impactos emocionales y sociales de las redes sociales

El uso intensivo de las redes sociales digitales ha transformado no solo la forma en que los jóvenes se comunican, sino también cómo se perciben a sí mismos y a los demás, interfiriendo directamente en su salud emocional y en sus relaciones sociales. Varios estudios indican que la interacción constante en las plataformas digitales puede generar efectos ambiguos, trayendo tanto oportunidades de socialización como desafíos psicológicos significativos (KIRWAN & KEMPE, 2018). La construcción de la identidad en línea, a menudo mediada por mecanismos de

validación social, influye directamente en la autoestima y el bienestar emocional de los individuos.

La ansiedad digital es un fenómeno creciente entre los jóvenes contemporáneos. Según Andreassen et al. (2017), la necesidad de estar constantemente conectado y la exposición continua a contenidos de comparación social pueden generar sentimientos de inadecuación, miedo a la exclusión y estrés. Los jóvenes tienden a comparar sus vidas con las versiones idealizadas que observan en las redes, creando patrones de referencia poco realistas que impactan negativamente en su autopercepción y su salud mental.

En este contexto, la autoestima suele estar condicionada por indicadores de popularidad digital, como los «me gusta», los comentarios y las veces que se comparte algo. Sibilia (2012) señala que vivimos en una «sociedad de la exposición», en la que la valoración personal está mediada en gran medida por el reconocimiento social en línea. Esta dependencia de la validación externa puede debilitar el sentido de identidad, haciendo que los jóvenes sean vulnerables a las críticas, el rechazo y las presiones de conformidad.

Además de los impactos individuales, las redes sociales transforman la dinámica de las relaciones interpersonales. El contacto digital ofrece oportunidades sin precedentes para conectarse, colaborar y construir redes de apoyo, pero también puede favorecer relaciones superficiales, conflictivas o plagadas de malentendidos (VAN DIJK, 2020). La comunicación mediada por pantallas reduce la percepción de las señales no verbales y los matices emocionales, lo que puede dificultar la empatía y la calidad de los vínculos afectivos.

Otro efecto relevante se refiere a la polarización social y a la formación de burbujas de afinidad, en las que los jóvenes interactúan predominantemente con grupos que comparten valores y opiniones similares. Esto tiende a reforzar visiones estrechas del mundo, limitar

la capacidad de escuchar y dialogar y, en algunos casos, generar hostilidad o exclusión de perspectivas divergentes (PARISER, 2011). La experiencia digital, por lo tanto, moldea no solo el yo individual, sino también la convivencia social y el ejercicio de la ciudadanía.

En el ámbito educativo, estos impactos requieren atención y estrategias de intervención. La escuela debe actuar como un espacio de concienciación y desarrollo socioemocional, promoviendo habilidades de autorregulación, resiliencia y pensamiento crítico frente a las presiones digitales (LIVINGSTONE, 2019). Los programas de educación emocional y digital pueden ayudar a los jóvenes a comprender los efectos de la exposición en línea, equilibrar la presencia virtual y la vida real y fortalecer su capacidad para interactuar de manera saludable en las redes.

Por lo tanto, los impactos emocionales y sociales de las redes sociales son multifacéticos, revelando tanto riesgos como posibilidades de desarrollo personal y colectivo. Reconocer las vulnerabilidades relacionadas con la ansiedad, la autoestima y las relaciones interpersonales es una condición esencial para que la educación contemporánea forme ciudadanos críticos, conscientes y emocionalmente preparados para navegar de manera ética y equilibrada en el ecosistema digital (FERNANDES, 2018; KIRWAN & KEMPE, 2018).

Desigualdad de acceso y exclusión digital

La consolidación de las redes sociales y las tecnologías digitales como entornos centrales de interacción, aprendizaje y participación social pone de manifiesto la existencia de desigualdades estructurales que impregnan el acceso a las herramientas digitales. Según Van Dijk (2020), la exclusión digital no se limita únicamente a la ausencia de dispositivos o conexión a Internet, sino que también implica la incapacidad de utilizar estas tecnologías de manera crítica, reflexiva y productiva. Es decir, el

acceso físico no garantiza necesariamente la plena apropiación ni la participación efectiva en el ecosistema digital.

Las desigualdades socioeconómicas son uno de los principales factores que determinan el acceso y la calidad de la experiencia digital de los jóvenes. Los niños y adolescentes de familias con menor poder adquisitivo tienden a tener un acceso limitado a los dispositivos, una conectividad inestable y una menor oferta de contenidos educativos, lo que compromete el desarrollo de habilidades digitales esenciales para la ciudadanía contemporánea (LIVINGSTONE, 2019). Por otro lado, los jóvenes de contextos más favorecidos social y económicamente encuentran más oportunidades de aprendizaje, expresión y participación en las plataformas digitales.

La dimensión territorial también ejerce una influencia significativa sobre la inclusión digital. Las regiones rurales o las periferias urbanas suelen presentar una infraestructura de Internet limitada y una menor oferta de espacios públicos de aprendizaje tecnológico, lo que amplía la brecha digital entre localidades (CAMPOS, 2018). Esta desigualdad territorial contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales, ya que el acceso a la información y la participación digital se ve condicionado por la ubicación geográfica y la infraestructura disponible.

Además, los factores culturales y educativos influyen en la capacidad de apropiación crítica de las tecnologías. El simple acceso a los dispositivos no garantiza que los jóvenes desarrollen competencias para evaluar contenidos, resistir manipulaciones y producir información de manera ética y responsable (JENKINS, 2009). La educación formal y no formal desempeña un papel decisivo en este proceso, al ofrecer mediaciones que favorecen la alfabetización digital y la comprensión crítica de la cultura mediática.

La exclusión digital también se manifiesta en términos de participación social y ciudadanía. Wardle y Derakhshan (2017) destacan que los jóvenes que enfrentan barreras de acceso digital

tienen menos posibilidades de participar en debates públicos, proyectos comunitarios y movimientos sociales en línea, lo que reduce su protagonismo y la diversidad de voces en el espacio digital. Así, la exclusión tecnológica está directamente relacionada con la exclusión social y política, lo que pone de manifiesto que la ciudadanía digital depende de oportunidades equitativas de acceso y apropiación crítica.

El fenómeno de la exclusión digital tiene importantes implicaciones éticas y políticas. La reducción de las oportunidades de acceso y participación amplía las desigualdades existentes y limita la capacidad de los jóvenes para desarrollar habilidades de análisis, creatividad y colaboración, esenciales para la vida en la sociedad contemporánea (CANCLINI, 2015). Reconocer estas desigualdades exige que las políticas públicas, las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil promuevan estrategias de inclusión digital que tengan en cuenta no solo la conectividad, sino también el desarrollo de competencias críticas.

Por lo tanto, hacer frente a la desigualdad de acceso y la exclusión digital es un reto fundamental para la educación y la formación ciudadana en la actualidad. Garantizar que todos los jóvenes puedan apropiarse de manera crítica de las tecnologías digitales es una condición indispensable para reducir las disparidades sociales, fortalecer la participación activa y promover una cultura mediática más plural e inclusiva (LIVINGSTONE, 2019; VAN DIJK, 2020; JENKINS, 2009).

Aunque las contribuciones de autores como Hall (2006), Sibilia (2012) y Jenkins (2009) son fundamentales para comprender la cultura mediática, es importante destacar que la realidad brasileña presenta especificidades que aún están poco exploradas. Mientras que gran parte de la literatura internacional aborda la juventud en contextos de alto acceso digital, en Brasil coexisten experiencias de inclusión y exclusión, en las que los jóvenes transitan entre prácticas digitales sofisticadas y restricciones estructurales de conectividad.

Esta tensión exige que el análisis no se limite a modelos teóricos importados, sino que tenga en cuenta las particularidades de territorios marcados por la desigualdad social, económica y cultural.

Discusión

El análisis del marco teórico pone de manifiesto que las redes sociales digitales constituyen un espacio complejo en el que los jóvenes construyen identidades, interactúan socialmente y se apropian culturalmente de las tecnologías. Al mismo tiempo, estos entornos presentan riesgos significativos, como ansiedad, presión social, exposición excesiva y desigualdad de acceso. Por lo tanto, la discusión se centra en la tensión entre las oportunidades y los desafíos que la cultura mediática impone a la educación contemporánea.

Un aspecto central es la construcción de la identidad en las plataformas digitales. Como discuten Hall (2006) y Sibilia (2012), la fragmentación de la identidad y la búsqueda de reconocimiento en línea transforman la vida cotidiana de los jóvenes en un escenario de actuación continua. Esta dinámica influye tanto en el desarrollo emocional como en la capacidad de interacción social, lo que pone de manifiesto la necesidad de estrategias educativas que promuevan la reflexión crítica y la autorregulación emocional. En este contexto, la educación no puede limitarse a enseñar el uso técnico de las herramientas digitales, sino que debe ampliar su enfoque hacia la comprensión ética y social de las prácticas en línea.

La ciudadanía digital surge como un concepto estructurante, que articula derechos, deberes y competencias para la participación crítica en el entorno digital. Como señalan Ribeiro (2021) y Jenkins (2009), comprender los impactos de la desinformación, los filtros algorítmicos y la espectacularización de la vida cotidiana es una condición indispensable para formar sujetos críticos y activos. El reto consiste en traducir estas competencias en prácticas pedagógicas

concretas, capaces de desarrollar habilidades de análisis, verificación de información y colaboración responsable.

La desigualdad en el acceso digital refuerza esta complejidad. Van Dijk (2020) y Livingstone (2019) indican que la apropiación crítica de las tecnologías no se limita a la disponibilidad de dispositivos o conexión, sino que implica dimensiones socioeconómicas, territoriales y culturales. Así, la exclusión digital perpetúa las desigualdades sociales, limitando las oportunidades de participación, expresión y movilización ciudadana. La escuela, por lo tanto, asume un papel estratégico en la promoción de políticas de inclusión digital y en la mediación de experiencias que equilibren el acceso y la apropiación crítica de las tecnologías.

Otro punto relevante es el impacto emocional de las redes sociales. Estudios de Andreassen et al. (2017) y Kirwan & Kempe (2018) demuestran que la exposición constante a contenidos de comparación social y la validación por indicadores digitales influyen en la autoestima, la ansiedad y las relaciones interpersonales. En el debate educativo, esto pone de manifiesto la necesidad de integrar las dimensiones socioemocionales en los programas de alfabetización digital, promoviendo prácticas de autorreflexión, resiliencia y empatía en el entorno online.

La cultura mediática ofrece, al mismo tiempo, oportunidades significativas de participación, aprendizaje y expresión creativa. Los jóvenes pueden producir contenidos, colaborar en comunidades digitales y participar en movilizaciones sociales, ampliando su capacidad de acción, e o e influencia. Sin embargo, estas prácticas requieren orientación crítica y seguimiento pedagógico, de modo que la participación digital se convierta en una experiencia de ciudadanía efectiva, y no solo en consumo pasivo o espectáculo de identidad (Kellner, 2001; Orozco Gómez, 2014).

Por último, el debate pone de manifiesto que los retos de la educación frente a las redes sociales no son solo tecnológicos, sino también éticos, sociales y culturales. Formar sujetos críticos implica

considerar la complejidad de la vida digital de los jóvenes, articulando dimensiones de identidad, emocionalidad, acceso, inclusión y participación social. La escuela y otros espacios educativos deben actuar como mediadores de este proceso, promoviendo prácticas que conecten la teoría y la experiencia, el análisis y la acción, garantizando que los jóvenes puedan disfrutar del potencial de las redes sociales de manera crítica, ética y transformadora.

Se observa, por lo tanto, que mientras Jenkins (2009) enfatiza el potencial participativo de las culturas digitales, Livingstone (2019) llama la atención sobre los riesgos de la exclusión y la desigualdad. Esta aparente contradicción revela que la formación de jóvenes críticos no puede basarse únicamente en el discurso de la innovación o la participación, sino que debe integrar simultáneamente estrategias de resistencia a la manipulación algorítmica y políticas de inclusión social. En este sentido, proponemos entender la ciudadanía digital como un eje articulador que no solo prepara a los jóvenes para interactuar en las redes, sino también para cuestionar activamente las estructuras de poder que organizan el ecosistema digital.

Políticas públicas e inclusión digital

La expansión de las tecnologías digitales y las redes sociales ha puesto de manifiesto la necesidad de políticas públicas orientadas a la inclusión digital, especialmente para los jóvenes en contextos socioeconómicos diversos. La exclusión digital, caracterizada no solo por la falta de acceso a dispositivos o conectividad, sino también por la limitación en la apropiación crítica de las tecnologías, compromete las oportunidades de educación, participación social y pleno ejercicio de la ciudadanía digital (VAN DIJK, 2020). En este escenario, los gobiernos desempeñan un papel central en la formulación de estrategias que busquen reducir las

desigualdades históricas y promover el acceso equitativo a la información y al conocimiento digital.

En Brasil, programas como el **Programa Nacional de Inclusión Digital (PNID)** e iniciativas estatales de telecentros comunitarios buscan ampliar el acceso a Internet y ofrecer capacitación tecnológica a jóvenes en situación de vulnerabilidad. Según Lemos y Lévy (2016), estas políticas e es representan un esfuerzo institucional por democratizar el acceso a la información y reducir la llamada «brecha digital», contemplando no solo la conectividad, sino también el desarrollo de competencias digitales críticas. La inversión en infraestructura tecnológica, junto con la formación de profesores y mediadores digitales, es un elemento fundamental para la eficacia de estas acciones.

La perspectiva internacional ofrece experiencias complementarias. Países europeos como Finlandia y Estonia han implementado programas de inclusión digital que combinan la conectividad universal, la integración de las tecnologías en la educación formal y los incentivos a la producción de contenidos digitales educativos. Según Livingstone (2019), estas iniciativas demuestran que la inclusión digital exitosa requiere la articulación entre políticas de acceso, educación crítica en medios de comunicación y promoción de la participación social, evitando que la tecnología se convierta en un instrumento de exclusión o reproducción de las desigualdades existentes.

Otro aspecto relevante de las políticas públicas de inclusión digital se refiere a la promoción de **la ciudadanía digital**. Ribeiro (2021) sostiene que no basta con proporcionar dispositivos y conexión: es necesario desarrollar habilidades de análisis crítico, ética digital y compromiso social. Los programas que fomentan la producción de contenidos, la colaboración en comunidades digitales y la participación en proyectos sociales en línea contribuyen a formar sujetos críticos y conscientes, capaces de ejercer sus derechos y

deberes en el entorno digital, fortaleciendo el tejido democrático y social.

La desigualdad socioeconómica y territorial sigue representando un desafío persistente. Campos (2018) destaca que las regiones periféricas y rurales se enfrentan a una infraestructura limitada, la escasez de centros de aprendizaje y una baja oferta de capacitación tecnológica. Por lo tanto, las políticas públicas deben dar prioridad a la universalización del acceso, teniendo en cuenta las especificidades locales, y garantizar que los jóvenes en contextos vulnerables puedan disfrutar de las mismas oportunidades que los de las zonas más favorecidas. En este sentido, la inclusión digital no es solo técnica, sino también social y política.

La evaluación de los programas existentes indica que las iniciativas integradas, que combinan conectividad, capacitación de docentes, mediación escolar y desarrollo de habilidades críticas, presentan resultados más efectivos. Jenkins (2009) destaca que las culturas digitales participativas promueven el compromiso y el aprendizaje, pero solo cuando van acompañadas de orientación pedagógica y supervisión crítica. Por lo tanto, las políticas públicas deben combinar recursos e os tecnológicos con estrategias educativas y sociales, fortaleciendo la capacidad de los jóvenes para interpretar, producir y transformar contenidos digitales de manera ética y responsable.

En resumen, las políticas públicas y las estrategias de inclusión digital constituyen el eje central para la formación de jóvenes críticos, ciudadanos y preparados para los retos de la era digital. La articulación entre el acceso, la capacitación tecnológica, la mediación educativa y la promoción de la ciudadanía digital es una condición indispensable para reducir las desigualdades, ampliar las oportunidades y consolidar una cultura mediática plural y participativa. Invertir en políticas públicas sólidas e inclusivas no es solo una cuestión de tecnología, sino un compromiso ético y social

con la educación y el futuro de los jóvenes (VAN DIJK, 2020; LIVINGSTONE, 2019; RIBEIRO, 2021).

La principal limitación de este trabajo es que se trata de una investigación bibliográfica, sin recopilación de datos empíricos sobre el terreno. Aunque la revisión ha permitido reunir y analizar críticamente diferentes perspectivas teóricas, se reconoce que la ausencia de datos aplicados limita la posibilidad de verificar cómo se manifiestan los conceptos discutidos en contextos escolares o prácticas pedagógicas concretas. En este sentido, se sugiere que futuras investigaciones desarrollen estudios empíricos que exploren experiencias educativas, políticas públicas y proyectos sociales que articulen la juventud, la cultura mediática y la ciudadanía digital en realidades específicas.

Conclusión

El presente estudio analizó la relación entre la juventud, la cultura mediática y las redes sociales digitales, destacando los retos a los que se enfrenta la educación en la formación de sujetos críticos y ciudadanos digitales. La investigación teórica ha puesto de manifiesto que las plataformas digitales constituyen entornos complejos en los que los jóvenes construyen identidades fragmentadas, interactúan socialmente, consumen contenidos culturales y se enfrentan a presiones emocionales derivadas de la validación social y la exposición continua. Estos fenómenos exigen a la escuela y a las políticas públicas estrategias articuladas, capaces de promover la inclusión, la equidad y el desarrollo de competencias críticas.

El análisis demostró que la cultura mediática ofrece tanto oportunidades como riesgos. Por un lado, permite la expresión creativa, el compromiso social y la participación en comunidades digitales; por otro, expone a los jóvenes a la desinformación, la manipulación algorítmica, la ansiedad, la baja autoestima y las desigualdades de acceso. El equilibrio entre estos aspectos requiere

mediación e e pedagógico y concienciación ética, de modo que la experiencia digital se convierta en un instrumento de aprendizaje, ciudadanía y autonomía.

En este contexto, la inclusión digital y las políticas públicas emergen como elementos centrales para reducir las desigualdades estructurales. El acceso a dispositivos y conectividad, aunque necesario, no es suficiente. Los programas que combinan infraestructura tecnológica, formación de docentes, mediación educativa y desarrollo de habilidades críticas presentan resultados más consistentes en la promoción de la ciudadanía digital y el fortalecimiento de las capacidades de análisis, producción y participación social de los jóvenes.

Además, la integración entre la educación, la cultura mediática y la ciudadanía digital ha demostrado ser indispensable para formar sujetos capaces de interpretar y transformar la realidad. La alfabetización mediática crítica, la comprensión de la desinformación, el desarrollo de competencias socioemocionales y la participación ética en las redes sociales constituyen fundamentos esenciales para que los jóvenes ejerzan su plena ciudadanía, tanto en el entorno digital como en la sociedad en general.

Otro punto relevante se refiere a la necesidad de prestar atención a las dimensiones socioeconómicas, territoriales y culturales, que influyen directamente en la apropiación crítica de las tecnologías. La desigualdad digital sigue siendo un factor de exclusión social y política, lo que exige políticas públicas, estrategias escolares y acciones comunitarias que promuevan la equidad, el acceso y las oportunidades de participación para todos los jóvenes, independientemente de su ubicación o condición socioeconómica.

La principal limitación de este trabajo es el hecho de que se trata de una investigación bibliográfica, sin recopilación de datos empíricos sobre el terreno. Aunque la revisión ha permitido reunir y analizar críticamente diferentes perspectivas teóricas, se reconoce que la ausencia de datos aplicados limita la posibilidad de verificar

cómo se manifiestan los conceptos discutidos en contextos escolares o prácticas pedagógicas concretas. En este sentido, se sugiere que futuras investigaciones desarrollen estudios empíricos que exploren experiencias educativas, políticas públicas y proyectos sociales que articulen la juventud, la cultura mediática y la ciudadanía digital en realidades específicas.

El análisis realizado también permite sugerir que el debate sobre la juventud y las redes sociales debe ir más allá de la perspectiva de riesgos y oportunidades. Proponemos la noción de **«mediación crítica ampliada»**, entendida como el proceso en el que la educación no solo enseña a decodificar mensajes digitales, sino que también fomenta la producción creativa, la autorreflexión y la acción transformadora en entornos virtuales. Este concepto busca articular la teoría y la práctica, ofreciendo un camino para futuras investigaciones que investiguen experiencias pedagógicas innovadoras en contextos marcados por la diversidad cultural y la desigualdad digital.

En resumen, este artículo reafirma que la educación contemporánea debe articular prácticas pedagógicas, políticas públicas y mediación crítica de las tecnologías digitales. Solo así será posible transformar los retos de la cultura mediática en oportunidades de desarrollo humano, social y ciudadano, promoviendo una juventud crítica, comprometida y capaz de actuar de forma ética, consciente y transformadora en el ecosistema digital y en la sociedad en general.

Referencias

ANDREASSEN, C. S. et al. *La relación entre el uso adictivo de las redes sociales, el narcisismo y la autoestima: conclusiones de una gran encuesta nacional*. Computers in Human Behavior, v. 71, p. 1-9, 2017.

BUCKINGHAM, D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2012.

CAMPOS, R. *Inclusión digital y desigualdad socioespacial en Brasil*. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v. 78, n. 1, p. 45–62, 2018.
CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. 9.ª ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.
FERNANDES, J. *Medios de comunicación y subjetividad: un análisis de las influencias digitales en la juventud*. Revista Comunicación y Sociedad, v. 29, n. 2, p. 101–120, 2018.
HALL, S. *La identidad cultural en la posmodernidad*. 2.ª ed. Río de Janeiro: DP&A, 2006.
JENKINS, H. *Cultura de la convergencia: donde chocan los medios antiguos y los nuevos*. Nueva York: New York University Press, 2009.
KELLNER, D. *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern*. Londres: Routledge, 2001.
KIRWAN, G.; KEMPE, A. *Redes sociales y salud mental juvenil: implicaciones e intervenciones*. Journal of Adolescent Health, v. 62, n. 2, p. 123–130, 2018.
LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodología científica*. 7.ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
LEMOS, A.; LÉVY, P. *Cibercultura: Tecnología y vida social en la cultura contemporánea*. 6.ª ed. São Paulo: Sulina, 2016.
LIVINGSTONE, S. *Medios digitales y participación infantil: la cuestión del acceso y la inclusión*. Media, Culture & Society, v. 41, n. 7, p. 1031–1049, 2019.
MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. 7.ª ed. México: Gustavo Gili, 2009.
OROZCO GÓMEZ, L. *La apropiación de los medios digitales por la juventud: Entre creatividad y control*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 12, n. 1, p. 55–74, 2014.
PAIS, J. *Juventud y culturas juveniles*. Lisboa: Fundación Calouste Gulbenkian, 2003.

PARISER, E. *La burbuja de filtro: lo que Internet te oculta*. Nueva York: Penguin Press, 2011.
RIBEIRO, M. *Ciudadanía digital: Educación, ética y prácticas en las redes sociales*. São Paulo: Cortez, 2021.
SIBILIA, P. *Sociedad de la exposición: Vida privada y visibilidad pública*. Buenos Aires: Katz Editores, 2012.
VAN DIJK, J. *La brecha digital*. 2.ª ed. Londres: Polity Press, 2020.
WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. *Desorden informativo: hacia un marco interdisciplinario para la investigación y la formulación de políticas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2017.
ZUBOFF, S. *La era del capitalismo de la vigilancia: la lucha por un futuro humano en la nueva frontera del poder*. Nueva York: PublicAffairs, 2019.

12

ANALISIS DE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS EN LAS CARRERAS DE COMUNICACIÓN EN CINCO UNIVERSIDADES PERUANAS

Carlos Rivadeneyra Olcese

Introducción

Entendemos a la educación mediática como el conjunto de acciones que se realizan con el fin de tener la capacidad de analizar, seleccionar y crear mensajes para ser difundidos, distribuidos y expuestos por diversos medios y formas de comunicación, con el fin que las personas logren un pensamiento crítico, los comunicadores sean eficaces y los ciudadanos alcancen una activa práctica de relación con los diversos medios de comunicación. En buena cuenta un proceso necesario para que las personas logren una sólida alfabetización mediática.

Según Fedorov (2011), uno de los autores históricos más importantes en la materia, la relevancia de la educación mediática reside en que "forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión de toda persona, así como del derecho a la información y cumple con su función de construcción y conservación

de la democracia" (p. 8). Entonces, la competencia mediática debe considerarse como el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes que garantiza el buen hacer profesional, y que fortalece la práctica ciudadana con un claro compromiso social y cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Es de entender que los comunicadores profesionales, es decir aquellos que cursaron estudios universitarios, alcanzan sólidas competencias mediáticas gracias a la intensa formación en alfabetización mediática, por esa razón surge nuestro interés en analizar la formación académica universitaria de las carreras de comunicación.

Se propone el análisis de las sumillas de las asignaturas obligatorias de la malla curricular de las carreras de comunicación de cinco universidades ubicadas en diversas zonas geográficas de Perú, con el fin de observar qué competencias mediáticas están siendo desarrolladas.

Las asignaturas obligatorias son aquellas que el plan de estudios considera esencial en la formación profesional, las asignaturas electivas son entendidas como las complementarias o de especialización, en algunas universidades reciben el nombre de optativas.

La sumilla es parte del sílabo de una asignatura universitaria, expone el resultados de aprendizaje que cada asignatura quiere alcanzar (SUNEDU, 2023, p. 42). El sílabo es un documento que presenta la oferta educativa sobre un determinado ámbito del conocimiento para la formación profesional, que se articula y complementa con otras asignaturas que hacen parte de la malla curricular (SUNEDU, 2023, p. 42), el estudiante que cursa las asignaturas (obligatorias y electivas) estará cumpliendo con recibir la formación y capacidades que determina la carrera de comunicación de una determinada universidad.

Estado del arte

El interés por conocer el enfoque de la formación universitaria de comunicadores en educación mediática no es nuevo, López-Romero y Aguaded-Gómez (2015) analizaron las referencias bibliográficas de las guías docentes en relación directa con la educación mediática de las carreras de Educación y de Comunicación de España, en total fueran 353 referencias bibliográficas que fueron analizadas a partir de la propuesta de dimensiones de las competencias mediáticas propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012). Encontraron que la mayoría se vinculan a las dimensiones de la Ideología y valores y muy poca presencia de la dimensión Estética.

Buitrago (Buitrago et al., 2015) analiza la formación en competencia mediática en no universitarios, profesionales de la comunicación y comunicadores en formación universitaria, para este último grupo de analizan los currículos de 117 grados de Periodismo, Comunicación y disciplinas afines, y se concluye que existe una falta de atención en la educación en competencias mediáticas. El estudio de los currículos se basa en el análisis de contenido.

Grandío-Pérez (2016) analizó 254 guías docentes (sílabos para nuestra realidad) de la formación de educadores y comunicadores, solo 75 de estas guías pertenecían a grados de Comunicación. Se analizó el contenido de estas a partir de una versión resumida de las dimensiones e indicadores de análisis de las competencias mediáticas propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012).

Masip et al., (2022) analiza la enseñanza universitaria del ciberperiodismo en universidades españolas a partir de un análisis documental de los programas académicos de las asignaturas vinculadas al objeto de estudio, la investigación se complementa con una encuesta a los docentes de las materias y concluye proponiendo una interpretación cualitativa de la información recogida sobre el contenido de las asignaturas.

Agudelo-González, L. E., Marta-Lazo, C., & Aguaded, I. (2022) estudian la propuesta de currículo de la Licenciatura en

Comunicación Social de la Universidad José Simeón Cañas de El Salvador mediante un análisis de contenido a partir del modelo propuesto por Ferrés y Piscitelli (2012) sobre dimensiones de la competencia mediática.

Ballano Macías et al., (2024) identifican dimensiones y conceptos, sobre tecnologías emergentes, haciendo un análisis documental a partir de la revisión de las guías docentes de 34 grados de comunicación de 10 universidades españolas.

Por lo expuesto se observa que la literatura señala un claro interés por estudiar los sílabos de las asignaturas de formación universitaria de comunicadores y educadores en España y, un país iberoamericano. Todos los estudios antes reseñados ponen foco en los contenidos de los sílabos y guías docentes.

Metodología

La gran mayoría de estudios revisados que examinan la formación profesional en comunicación a partir del análisis de los sílabos de las asignaturas universitarias utilizan una matriz de análisis propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012) la que se basa en la definición de dimensiones, ámbitos y capacidades que deben lograr los estudiantes de comunicación en competencias mediáticas. Tomamos dicha propuesta la consideramos muy útil para nuestros fines, por lo que la asumimos para hacer un análisis de contenido de las sumillas de los sílabos de las asignaturas de carácter obligatorio de los currículos de formación profesional de las carreras de comunicación de cinco universidades peruanas. Se pueden revisar los detalles de la matriz de análisis en la tabla 2.

Tabla 2: Matriz de análisis propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012)

Dimensión	Ámbito	Capacidades
1. Lenguajes	Análisis	A1: Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. A2: Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato. A3: Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión. A4: Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.
	Expresión	E1: Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación. E2: Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor.

		E3: Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.

Dimensión	Ámbito	Capacidades
2. Tecnología	Análisis	A1: Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos. A2: Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales. A3: Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial. A4: Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.
	Expresión	E1: Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal. E2: Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen. E3: Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.

Dimensión	Ámbito	Capacidades
3. Procesos de interacción	Análisis	A1: Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables. A2: Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc. A3: Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas. A4: Capacidad de discernir y de gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad. A5: Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción. A6: Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia, sobre los

		estudios de audiencia, su utilidad y sus límites. A7: Capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfronterizos. A8: Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.
	Expresión	E1: Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno. E2: Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales. E3: Capacidad de interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales. E4: Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones.

Dimensión	Ámbito	Capacidades
4. Producción y difusión	Análisis	A1: Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, entre las populares y las corporativas, y, en el ámbito de estas últimas, si es el caso, entre las elaboradas por instancias de titularidad pública y privada. A2: Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria. A3: Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. A4: Conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación que amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento, y actitud activa y responsable ante ellos.
	Expresión	E1: Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo. E2: Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales.

		E3: Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados. E4: Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias. E5: Capacidad de manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos. E6: Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y habilidad para aprovecharse de recursos como los «creative commons». E7: Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y actitud comprometida ante ellas.

Dimensión	Ámbito	Capacidades
5. Ideología y valores	Análisis	A1: Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas.

		A2: Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite. A3: Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos. A4: Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos. A5: Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento. A6: Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias. A7: Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios.

		A8: Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias. A9: Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.
	Expresión	E1: Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural. E2: Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar va lores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas. E3: Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.

Dimensión	Ámbito	Capacidades
6. Estética	Análisis	A1: Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica. A2: Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética. A3: Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas. A4: Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.
	Expresión	E1: Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad. E2: Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética

(Ferrés & Piscitelli, 2012)

Se revisaron las sumillas de los sílabos de los planes de estudio vigentes de las carreras de Comunicación o Ciencias de la Comunicación de cinco universidades consideradas casos de

estudio, las mismas que fueron seleccionadas de acuerdo con los siguientes criterios:

- Ubicación en diferentes regiones políticas.
- Tipo de gestión, se tomaron en cuenta universidades de gestión pública y de gestión privada.
- Cantidad de alumnos, se considerará a las universidades con mayor cantidad de alumnado en las diferentes regiones políticas.
- Ubicación geográfica en diferentes regiones naturales, por lo que se consideraron universidades ubicadas en las regiones naturales de costa, sierra y selva. Y, en las zonas norte, centro y sur del país.
- Antigüedad de las universidades, se considerará a casos extremos; es decir, universidades con carreras de Comunicación de larga y otras de corta trayectoria.

Así, se eligió a una universidad privada de Lima, que tiene la carrera Comunicación más antigua del país y, que representó a las universidades de la capital. Además, se eligieron universidades de gestión pública de la Costa norte; Sierra centro, Sierra sur y selva.

Resultados

Al revisar las sumillas de los sílabos de los planes de estudio de las cinco carreras se observa un diseño curricular dispar con respecto a la cantidad de asignaturas de carácter obligatorio y las de carácter electivo en las carreras universitarias de comunicación tomadas como caso.

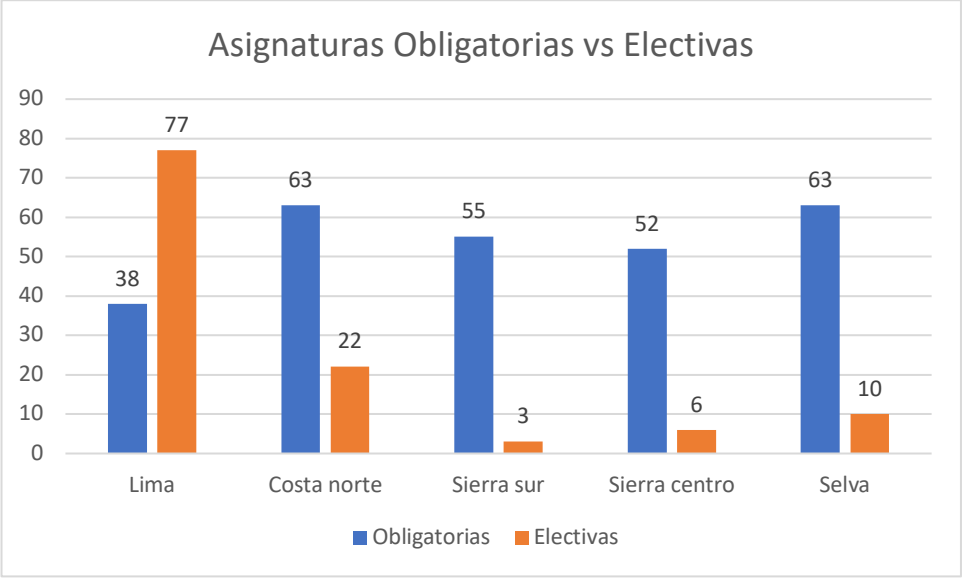
La carrera de Comunicación de la universidad privada de la ciudad de Lima ofrece en su Plan de Estudios 115 (ciento quince) asignaturas de las cuales 38 son obligatorias y propone un abanico de 77 asignaturas electivas, de las que los estudiantes deberán elegir las suficientes para aprobar por lo menos 85 de los 210 créditos, que necesitan para completar el plan de estudios. Los estudiantes

pueden elegir y cursar asignaturas electivas de siete especialidades diferentes. Esta carrera propone lo que llaman una malla flexible que plantea la formación de un comunicador polivalente.

Las dos universidades públicas ubicadas en regiones de sierra tienen un diseño curricular muy parecido, con 58 asignaturas en total, la universidad de la sierra sur exige a sus estudiantes cursar 55 asignaturas obligatorias y solo 3 electivas, mientras que la universidad de la sierra centro requiere que sus estudiantes cursen 52 asignaturas obligatorias y 6 electivas.

De otro lado la universidad de la costa norte y la universidad de la selva exigen a sus estudiantes que cursen 63 asignaturas obligatorias, además 22 y 10 electivas respectivamente, para completar el plan de estudios. Ninguna de las universidades públicas ofrece estudios de alguna especialidad en comunicación.

Gráfico 1: Comparativo de cantidad de asignaturas obligatorias y electivas

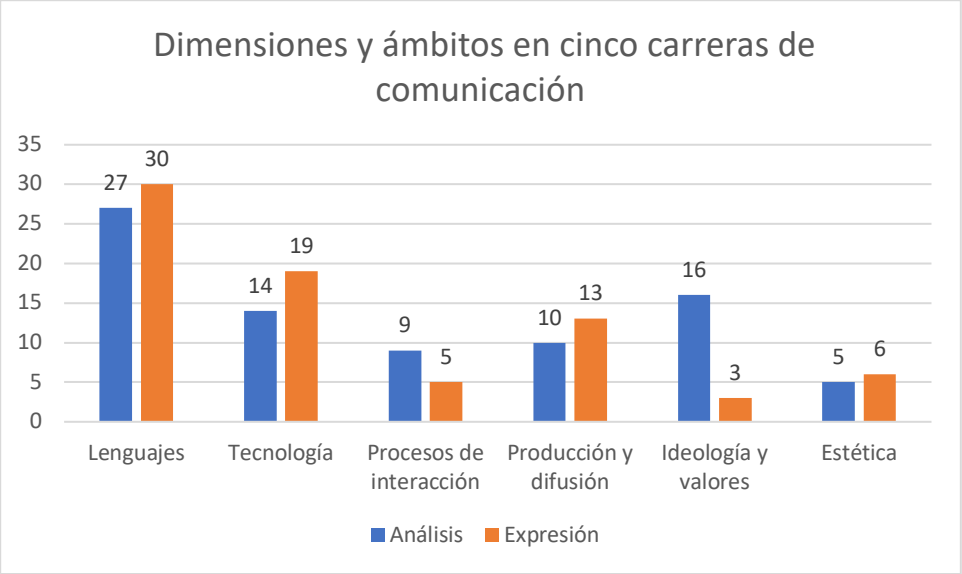


Es evidente que el diseño curricular de la universidad privada de la capital es muy diferente al de las universidades públicas de diferentes regiones del país, la desigual proporción de asignaturas obligatorias versus las asignaturas electivas así lo muestran.

Análisis de las dimensiones y ámbitos en la formación en competencias mediáticas en las carreras de comunicación de cinco universidades

Al analizar las sumillas de los sílabos de las asignaturas obligatorias de los planes de estudio de las carreras de comunicación de cinco universidades observamos que de forma global las competencias mediáticas que se ofrecen son el 52% del ámbito del análisis, mientras que el 48% restante, corresponden al ámbito de la expresividad.

Gráfico 2: Dimensiones y ámbitos de las competencias mediáticas en las sumillas de los sílabos de comunicación de cinco universidades.



La dimensión de Lenguajes es la más tomada en cuenta en las asignaturas de las carreras de comunicación, encontrándose que el 36% de las capacidades fortalecidas por las asignaturas están vinculadas con los lenguajes, principalmente para que los estudiantes puedan conocer e interpretar diversos códigos de representación que tienen los mensajes en los cada vez más numerosos medios de comunicación. Se observa una ligera superioridad en la cantidad en las prácticas del ámbito de la expresividad para el uso de los múltiples lenguajes de la comunicación, con respecto al fortalecimiento de capacidades del ámbito del análisis.

El 21% de las capacidades que se fortalecen en la formación universitaria de los comunicadores son las de la dimensión Tecnología y sobre todo las del ámbito de la expresión. En tercer lugar, de importancia están las capacidades de la dimensión de Producción y difusión de contenidos, que complementan las dos anteriores dimensiones mencionadas, ya que se producen y difunden contenidos elaborados en diversos lenguajes y con el uso de varias tecnologías.

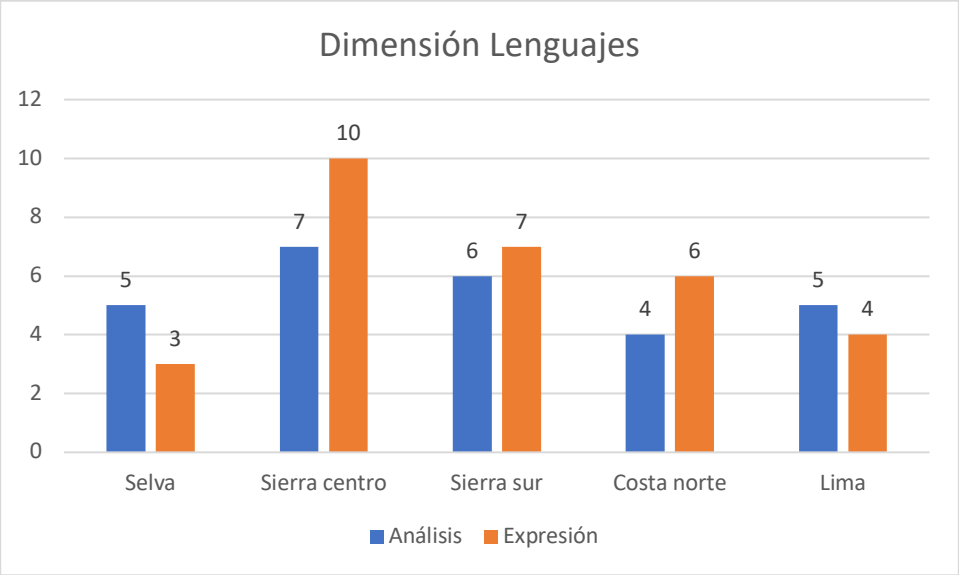
La dimensión de Ideología y valores tiene solo el 12% de presencia entre los contenidos que la formación universitaria de los comunicadores privilegia, el ámbito del análisis le lleva la delantera con respecto al de la expresión. Las dimensiones de Procesos de interacción y la Estética tienen poca presencia.

La competencia mediática en la dimensión de Lenguajes

Tal como se mencionó líneas arriba, la dimensión de Lenguajes es considerada la más importante en la formación universitaria de comunicadores. Todas las capacidades, tanto del ámbito del análisis, como del ámbito de la expresión, que la matriz metodológica propone para el análisis de contenido están presentes. A continuación, mostramos el detalle de cómo se observa la

capacitación en Lenguajes en cada una de las carreras de las universidades analizadas.

Gráfico 3: La Dimensión de Lenguajes en las sumillas de los sílabos de comunicación de cinco universidades



En todas las universidades aparecen asignaturas obligatorias que forman a los estudiantes en análisis y expresión en Lenguajes, son las universidades de la sierra, centro y sur, las que presentan mayor énfasis en la formación en lenguajes, y dentro de esta dimensión privilegian la capacitación en el ámbito de la expresión práctica.

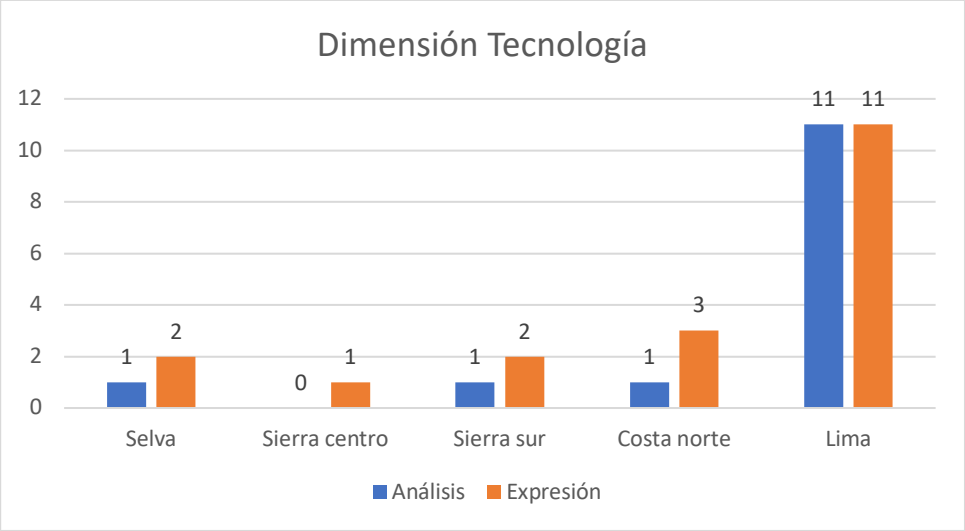
Una asignatura, de cuarto semestre, de la carrera de comunicación de la universidad pública de la costa norte señala que busca "… que el estudiante realice un análisis crítico de cuestiones éticas y valores clave referentes, en particular, a la veracidad…" cumpliendo de esta manera el ámbito del análisis. Otra asignatura, también de cuarto semestre, pero de la universidad pública de la

sierra sur ofrece "teoría y práctica de los géneros informativo, interpretativo y de opinión lenguajes impresos y audiovisuales.". Mientras que una asignatura de sétimo semestre de universidad pública de la sierra centro propone "fortalecer su capacidad para el ejercicio del periodismo investigativo en prensa, radio, televisión e internet. La competencia específica es: elaborar textos interpretativos de actualidad local y nacional". Es decir, podemos afirmar que en la dimensión Lenguajes las asignaturas les dan similar importancia a los ámbitos del análisis y la expresión. Además, si tomamos en cuenta las mallas curriculares de las cinco carreras analizadas podemos afirmar que todas las capacidades de los dos ámbitos son consideradas en diversas asignaturas.

La competencia mediática en la dimensión de Tecnología

La dimensión Tecnología es la segunda en importancia en los sílabos de las carreras de comunicación estudiados, es decir es la segunda dimensión más recurrente en la capacitación en competencia mediática.

Gráfico 4: La Dimensión de Tecnología en las sumillas de los sílabos de comunicación de cinco universidades



Tal como se observa en el gráfico, la dimensión Tecnología muestra una gran presencia en la universidad privada de la capital peruana, en la que aparece hasta 4 veces más que en las otras universidades, observándose una diferencia abismal. La capacitación en tecnología es mínima en las universidades públicas, mientras que se observa como muy importante en la universidad privada.

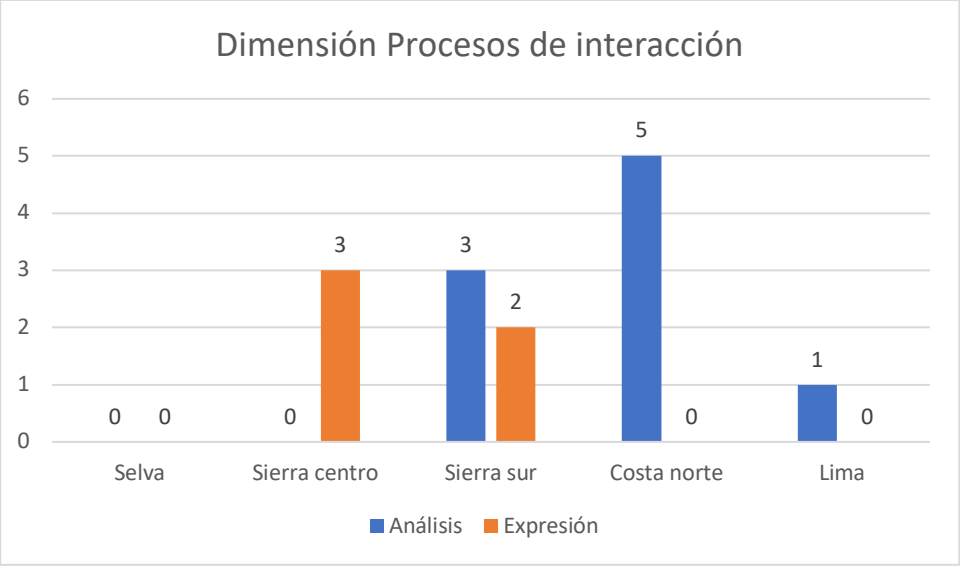
La carrera de comunicación de la universidad privada de la capital muestra asignaturas entre tercero y sexto semestre vinculadas a la dimensión de la tecnología, por ejemplo dos asignaturas de cuarto semestre señalan que "analiza el lenguaje fotográfico, distingue entre diferentes formas de aproximación a temáticas de corte visual y ejecuta proyectos que culminan en la elaboración de material fotográfico", mientras que otra "aborda el diseño, planificación y realización de productos audiovisuales". En quinto semestre ocurre lo mismo, pero en asignaturas vinculadas a técnicas de diseño gráfico y gestión del audio, mientras que en sexto semestre se mantiene la fórmula, pero en técnicas de producción en video y en proyectos digitales.

Del lado de las universidades públicas, encontramos que la carrera de comunicación de la universidad de la costa norte tiene una asignatura de segundo semestre que busca que los estudiantes comprendan "la relación entre la sociología y la comunicación así como promover el estudio y la reflexión sobre el rol de los medios de comunicación …" y otra asignatura, de octavo semestre, que tiene como objetivo "que los estudiantes comprendan el rol [que] como profesionales deben cumplir al construir, gestionar y administrar los medios sociales así como plataformas de comunicación en línea…", en estos casos se observa una abordaje desde el ámbito del análisis. La presencia de la dimensión Tecnología es evidente y bien organizada, entre el análisis y la expresión, en la carrera de comunicación en la universidad privada de la capital, mientras que en las universidades públicas es escasa y con mayor presencia en asignaturas con enfoque del ámbito de la expresión.

La competencia mediática en la dimensión Procesos de interacción

Si tomamos en cuenta la cantidad de veces que aparecen referenciadas las dimensiones de las competencias mediáticas en las asignaturas de las cinco carreras de comunicación estudiadas, la dimensión de Procesos de interacción es la penúltima en importancia.

Gráfico 5: La Dimensión de Procesos de interacción en las sumillas de los sílabos de comunicación de cinco universidades



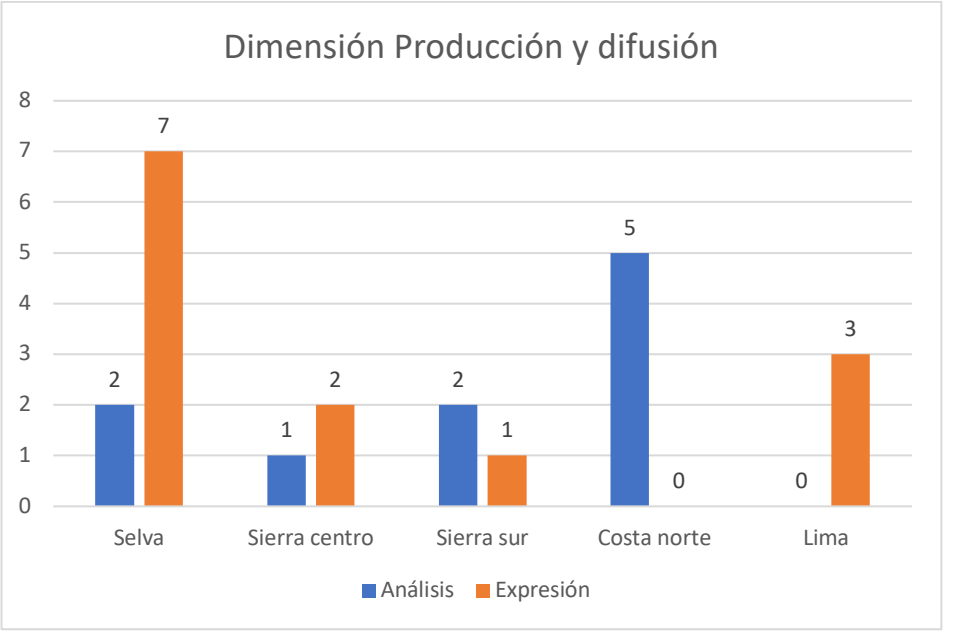
Esta dimensión de la competencia mediática aparece más mencionada en el ámbito del análisis, así en la universidad pública de la costa norte en una asignatura de segundo semestre se busca en los estudiantes "… promover el estudio y la reflexión sobre el rol de los medios de comunicación […] en los grupos sociales y en los individuos según el entorno social, económico y cultural …", es decir desde el ámbito del análisis.

En dos asignaturas de la universidad pública de la sierra sur, se busca "el reconocimiento de la diversidad cultural identificando los grupos, sus características, desde su cultura, su identidad […] la idea es facilitar […] diálogo y cooperación con personas y comunidades andino-amazónicas". La segunda asignatura presenta la "relación entre ciudadanía y democracia, y los procesos de comunicación en la base de su existencia. El papel de los medios en la construcción de una cultura ciudadana". En ambos casos se aborda el fortalecimiento de las competencias desde el ámbito del análisis.

La competencia mediática en la dimensión Producción y difusión

Esta dimensión es la tercera en importancia, de acuerdo con la cantidad de apariciones en las sumillas de las asignaturas de las carreras de comunicación estudiadas. Como es de entender aparece más referida en al ámbito de la expresión.

Gráfico 6: La Dimensión de Producción y difusión en las sumillas de los sílabos de comunicación de cinco universidades



Las asignaturas que ofrecen las capacidades de esta dimensión en varios casos combinan los ámbitos del análisis y la expresión. Así, en la universidad de la selva una asignatura de quinto semestre "busca contribuir en que el estudiante aprenda y adquiera capacidades para desarrollarse en medios de comunicación televisiva [...] desde el guion hasta la postproducción. Formatos televisivos. La realización en vivo y en directo". Mientras que en la

universidad pública de la sierra centro una asignatura de sétimo semestre busca "desarrollar en el estudiante la competencia para elaborar y ejecutar proyectos de producción en televisión, mediante el conocimiento de los fundamentos y las técnicas para la realización televisiva…". Se observa, de forma clara, la importancia de la práctica expresiva que los estudiantes deben alcanzar de acuerdo con los objetivos de estas asignaturas.

También hay asignaturas que solo fortalecen capacidades de un ámbito, como por ejemplo estas dos de la universidad privada de la capital, en la que una "se enfoca en la gestión del proyecto: planificar, estructurar, diseñar, implementar y evaluar productos digitales con fines institucionales, empresariales o sociales", mientras que en otra se "capacita al alumno en los procesos de creación, guionización, producción, realización, edición y evaluación de proyectos audiovisuales". En ambos casos las asignaturas pertenecen al ámbito de la expresión y al sexto nivel de formación universitaria.

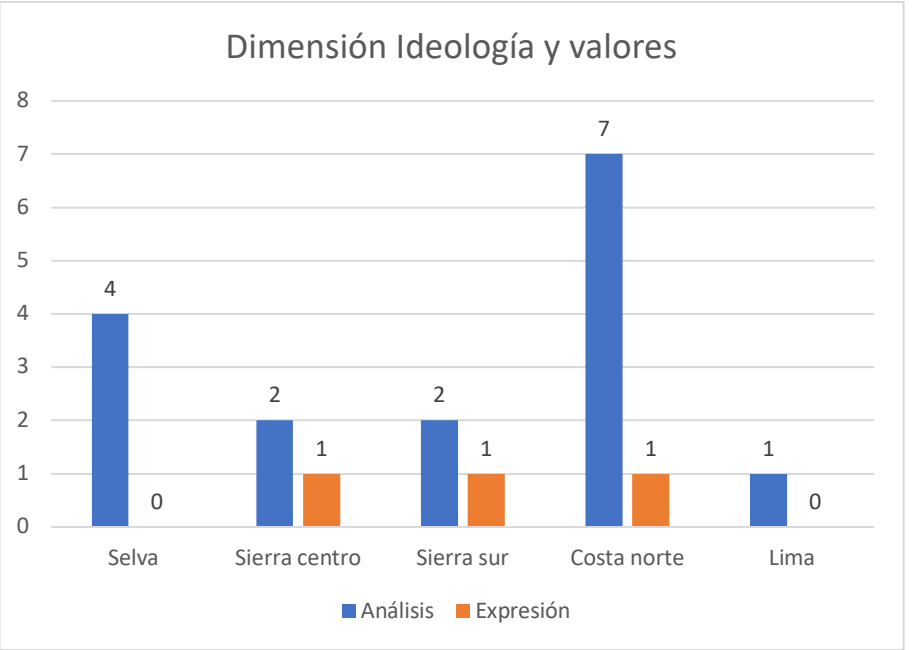
La presencia de asignaturas que capacitan más en el ámbito de la expresión, es mayor que aquellas que capacitan el ámbito del análisis.

La competencia mediática en la dimensión de Ideología y valores

Esta dimensión en una de las menos presentes en las sumillas de los sílabos de las asignaturas obligatorias de las carreras de comunicación de las cinco universidades estudiadas.

Aparece más mencionada en su ámbito de análisis, en comparación con el de la expresión.

Gráfico 7: La Dimensión de Ideología y valores en las sumillas de los sílabos de comunicación de cinco universidades



El análisis destaca como el ámbito que está mucho más presente en los sílabos de las carreras de comunicación estudiadas, así en la universidad de la costa norte una asignatura de cuarto semestre señala que "pretende que el estudiante realice un análisis crítico de cuestiones éticas y valores clave referentes, en particular, a la veracidad". Mientras que en una asignatura de la universidad de la sierra centro de octavo semestre tiene como objetivo "proporcionar al estudiante las teorías del marketing y la publicidad para que pueda desarrollar la capacidad de posicionar la imagen de los productos y los servicios comunicacionales en el mercado local y nacional."

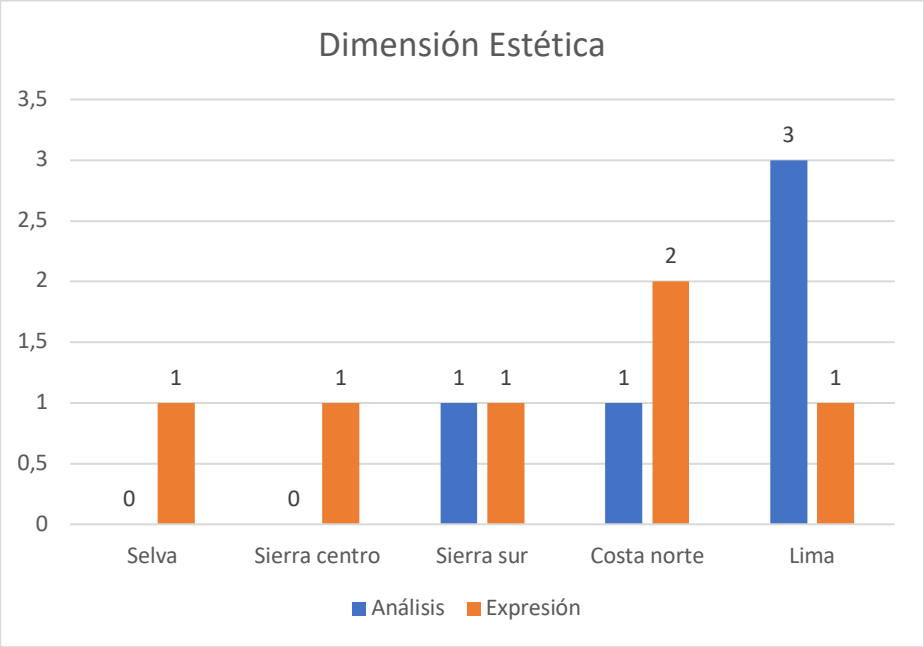
Por último, una asignatura de sétimo nivel de la universidad de la selva, señala que "abordará [...] las concepciones teóricas de la manipulación y de la desinformación en la opinión pública ...", es

decir en su mayoría las asignaturas brindan formación en ideología y valores desde el ámbito del análisis. Destaca la muy escasa presencia de esta dimensión en la universidad privada de la capital, con lo que podemos afirmar que esta dimensión es básicamente de universidades públicas y de diferentes regiones del país.

La competencia mediática en la dimensión Estética

Esta es la dimensión menos presente en la formación universitaria de comunicadores, en las carreras universitarias estudiadas.

Gráfico 8: La Dimensión de Estética en las sumillas de los sílabos de comunicación de cinco universidades



Una asignatura de tercer semestre de la universidad privada de la capital "ofrece al estudiante las herramientas conceptuales para

analizar los elementos formales que configuran los procesos de creación, realización y consumo de objetos artísticos y de la comunicación". Además, en la misma universidad una asignatura de quinto semestre "capacita al estudiante en el manejo de herramientas digitales de diseño que faciliten el ejercicio de la composición bidimensional para alcanzar competencias que le permitan conceptualizar, producir e implementar piezas de comunicación visual", enfocando el ámbito del análisis y el ámbito de la expresión, en dos asignaturas que ofrecen clara y complementariamente competencia mediática en esta dimensión.

Sin embargo, en las universidades públicas esta dimensión aparece de forma muy parcial o marginal, por ejemplo, en la universidad de la sierra sur una asignatura de noveno semestre "trata de capacitar al estudiante para el ejercicio del diseño de la comunicación impresa en sus diferentes campos: el gráfico propiamente dicho, el publicitario, periodístico y educativo", es decir fortalecer las capacidades desde el ámbito de la expresión.

Discusión y conclusiones

La universidad privada capitalina ofrece un diseño curricular diferente a las universidades públicas, el 40% de los créditos exigidos a los estudiantes para egresar son de asignaturas de carácter electivo y relacionadas a diversas especialidades de la comunicación profesional.

En el análisis de las asignaturas que contienen formación en competencias mediáticas, dentro de todas las asignaturas obligatorias, destacan dos universidades: la privada de la capital (47%) y la de la sierra centro (46%), luego de la sierra sur (40%), la de la costa norte (35%) y la de la selva (30%), con lo que podemos afirmar que el fortalecimiento de las competencias mediáticas está presente en las carreras universitarias de comunicación, pero no es el principal enfoque.

Asignaturas obligatorias versus electivas

La universidad privada capitalina tiene una oferta muy abundante en asignaturas electivas, el doble que el número de asignaturas obligatorias, una propuesta totalmente diferente que la oferta de las universidades públicas de diversas regiones del Perú, que tienen entre 5% y 35% de asignaturas electivas en relación a la cantidad de asignaturas obligatorias. La carrera de comunicación de la universidad privada promueve mucho más la libre decisión del estudiante en su formación, una autonomía que le permite al estudiante lograr una formación con diversos énfasis, en una carrera que cada vez tiene más especialidades y áreas temáticas en las que se expresa.

Dimensiones de la competencia mediática

Con respecto a las seis dimensiones de las competencias mediáticas, de la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012), éstas muestran una irregular presencia en las asignaturas de las mallas curriculares de las cinco carreras de comunicación analizadas. La más presente es la de Lenguajes y la menos la de Estética, observándose entre ambos extremos mucha diferencia, la primera cinco veces más presente que la segunda mencionada.

Se entiende que la mayor presencia de la dimensión Lenguajes es porque la carrera de comunicación brinda una formación con el fin que los profesionales logren capacidad para interpretar y expresarse de manera adecuada en diversos códigos de representación como el escrito, audiovisual, sonoro, gráfico en múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión. Se observa que la mayor presencia del fortalecimiento de capacidades es del ámbito de la expresión, pero muy cerca del fortalecimiento de la competencia en el ámbito del análisis.

La dimensión de Lenguaje es considerada la más importante por las carreras de comunicación ya que todas las capacidades, de la

matriz utilizada, de ambos ámbitos están considerados en las mallas curriculares analizadas.

La dimensión Tecnología es la segunda que más aparece en la formación de competencias mediáticas, esta busca que los estudiantes de comunicación comprendan las tecnologías de información y comunicación, su impacto social y los usos que tienen, además de tener competencia para manejarlas de forma eficiente. Lo notorio es la enorme diferencia entre las universidades públicas y la privada, esta última propone fortalecer esta competencia entre 5 y 22 veces más que las universidades públicas. La propuesta de darle mucha importancia a la dimensión de Tecnología tiene relación a una formación muy cercana producir y realizar contenidos para diversos medios y plataformas, lo que, se sustenta en la capacidad de la universidad privada en contar con equipamiento que permita esa práctica. La razón inversa, a lo expuesto, se observa en las universidades públicas.

La dimensión de Procesos de interacción enfoca la competencia para evaluar una dieta mediática, el consumo de medios y su interacción, la capacidad de producir contenidos para fortalecer la ciudadanía y la producción más plural y colaborativa. Los resultados nos muestran poca presencia en las asignaturas de las carreras analizadas, en la universidad de la selva no se toma en cuenta, en la universidad capitalina se la considera muy poco mientras que en las otras universidades su presencia es baja. Lo que se observa es poco interés en fortalecer capacidades respecto de la revisión de contenidos, audiencias de medios y trabajo colaborativo, a pesar de que el rol del comunicador es de relacionamiento simbólico con productos comunicacionales que en la gran mayoría de casos se elaboran o producen en equipo. Las carreras de comunicación no tienen a la interacción de grupos y personas como algo importante.

La dimensión de Producción y difusión está presente en las asignaturas de todas las carreras de comunicación estudiadas con

ligero énfasis en el ámbito de la expresión que tiene que ver con el interés de la formación profesional enfocada la producción de contenidos mediáticos. Sin embargo, la universidad pública la de la costa norte solo muestra esta dimensión en el ámbito del análisis, es decir no promueve la producción de contenidos mediáticos, se concentra en la parte analítica y teórica.

La dimensión Estética es la menos presente en las asignaturas de las cinco carreras de Comunicación analizadas, las que más la consideran son la universidad privada de la capital y la de la universidad pública de la costa norte, mientras que en las otras universidades su presencia es mínima.

Por lo que observamos en la presencia de las dimensiones de la competencia mediática en las asignaturas de las mallas curriculares analizadas, la universidad privada de la capital se diferencia de forma notoria en dos dimensiones la de Tecnología y la de Estética, en ambas lleva de delantera de lejos, mientras que en las otras dimensiones la presencia de las capacidades es muy similar entre todas las universidades.

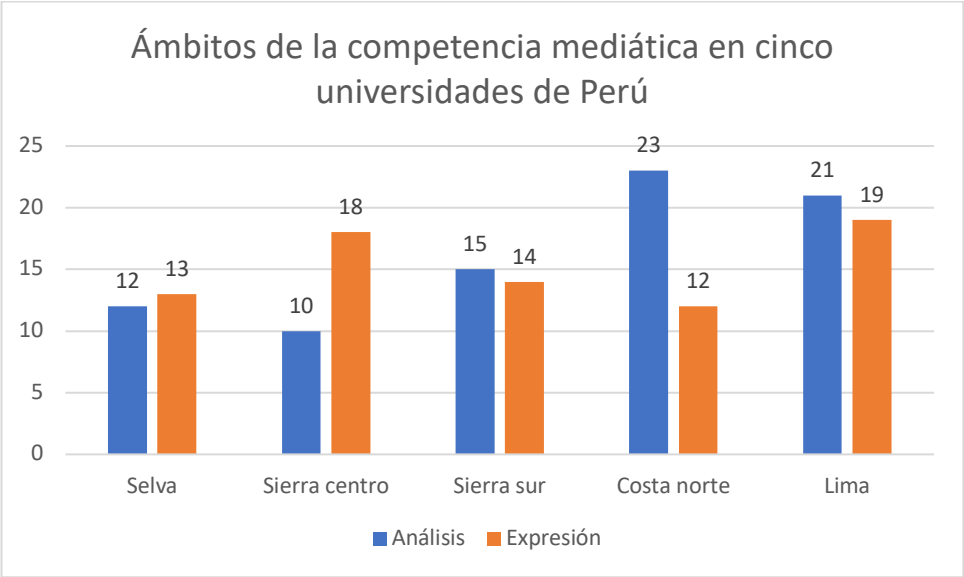
Nuestros hallazgos coinciden con López-Romero y Aguaded-Gómez (2015) en la poca presencia de la dimensión Estética en las asignaturas de formación profesional de comunicadores. Además, difieren en la gran presencia de la dimensión de Ideología y valores encontrada en las guías docentes españolas analizadas por López-Romero y Aguaded-Gómez.

Si bien vivimos en una época en que los cambios tecnológicos se suceden a diario para Grandío-Pérez (2016) "los docentes demandan un uso más crítico de las tecnologías por parte de los alumnos y de los propios profesores en su actividad docente", lo que exige no sólo una inversión en equipamiento, por parte de la universidad, sino capacitación a los docentes, experiencia con las tecnologías, lo que hará posible una reflexión profunda y fructífera en favor de la educación en competencias mediáticas de los

estudiantes universitarios de comunicación, especialmente en las universidades públicas de diversas regiones de Perú.

Tal como señala Frolova y otros (2022, p. 387) "... el conservadurismo de la educación superior, centrado en el dominio de los conocimientos y habilidades académicos, se enfrenta a nuevos desafíos de digitalización, distorsión y falsificación de la información ..." , esta situación parece se está presentando en las carreras de comunicación de las universidades públicas de las regiones del Perú.

Gráfico 9: Ámbitos de la competencia mediática en las sumillas de los sílabos de comunicación de cinco universidades



Tres carreras universitarias muestran equilibrio -muy parecido nivel- entre la capacitación de ámbito de análisis y de ámbito de la experiencia, dos muestran un notorio desequilibrio, en el caso de la universidad privada de la capital muestra un nivel equilibrado de los ámbitos citados y la mayor cantidad de variables

del fortalecimiento de capacidades en competencia mediática entre las carreras de comunicación analizadas.

Si tomamos en cuenta que "la construcción de los planes de estudio de los programas de formación en comunicación [presenta] una fuerte coherencia [...] con las relaciones con el mercado, las demandas laborales, e inclusive, las necesidades sociales." (Agudelo-González et al., 2022, p. 299), estamos frente a diseños curriculares diferentes, de un lado las universidades públicas de las regiones con subrayados objetivos sociales mientras que de otro la universidad privada capitalina que añade demandas del mercado laboral privado.

Los resultados expuestos evidencian que, si bien la formación en competencias mediáticas está presente en varias asignaturas, aún está lejos de constituirse en el principal eje de formación de profesionales de la comunicación, el énfasis en el ámbito del análisis propone la formación de comunicadores críticos. La importancia que se le da a la dimensión de Lenguaje exprese un interés en la formación de comunicadores productores de discursos para varios medios y formas de comunicación, sin embargo, las dimensiones de Procesos de interacción y de Ideología y valores, que aparecen muy poco nos dejan ver que la formación en posibilidades de fortalecimiento de la ciudadanía desde la comunicación aún es una deuda pendiente.

La débil atención de la dimensión Estética en las mallas curriculares es una sentida carencia en la formación en competencia mediática de comunicadores más en un momento en que, por la vertiginosa evolución de la tecnología las posibilidades expresivas parecen infinitas, entonces esta se convierte en una necesidad urgente.

Referencias

Agudelo-González, L. E., Marta-Lazo, C., & Aguaded, I. (2022). Competencias digitales en el Currículo de Periodismo: Análisis de

caso de una universidad Centroamericana. *Vivat Academia*, 297-316. https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1393

Ballano Macías, S., Medina Cambron, A., & Espona Cervera, A. (2024). Presencia de las tecnologías emergentes en los planes de estudio de los grados de comunicación. *adComunica*. https://doi.org/10.6035/adcomunica.8022

Buitrago, A., Ferrés, J., & García Matilla, A. (2015). La Educación En Competencia Mediática En El Currículum De Los Periodistas: MEDIA LITERACY EDUCATION IN THE CURRICULUM OF JOURNALISTS. *Index.Comunicación*, *5*(3), 101-120. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cms&AN=113171153&site=ehost-live

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *19*(38), 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Frolova, E., Rogach, O., & Tyurikov, A. (2022). Student's Media Competence: New Opportunities to Counteract Information Manipulations In Network Interactions. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, *18*(3). https://doi.org/10.13187/me.2022.3.380

Grandío-Pérez, M. D. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave - Revista de Comunicación*, *19*(1), 85-104. https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4

López-Romero, L., & Aguaded-Gómez, M.-C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de educación y comunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *22*(44), 187-195. https://doi.org/10.3916/C44-2015-20

Masip, P., López-Garcí-a, X., Dí-az-Noci, J., Palomo, B., Salaverrí-a, R., & Meso-Ayerdi, K. (2022). Pasado, presente y futuro de la enseñanza universitaria del ciberperiodismo: Métodos y tendencias. *Profesional de la información*, *31*(1), Article 1. https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.01

SUNEDU. (2023). *ANEXO: CONSIDERACIONES PARA LA VALORACIÓN DE LOS MEDIOS DE VERIFICACIÓN ESTABLECIDOS EN LA MATRIZ DE CONDICIONES BÁSICAS DE CALIDAD PARA LA RENOVACIÓN-CBC-R de la Resolución de Superintendencia N.° 0007-2023-SUNEDU*.
https://www.gob.pe/institucion/sunedu/normas-legales/3882193-0007-2023-sunedu

13

CULTURA MEDIÁTICA, EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS: Conectando la comunicación y el desarrollo en América Latina

Leonardo Pinheiro da Silva
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Introducción

La cultura mediática es uno de los fenómenos más destacados de la sociedad contemporánea, ya que influye directamente en las formas de producción, circulación y consumo de información. Según Martín-Barbero (2001), comprender la comunicación hoy en día exige desplazar la mirada de los medios hacia las mediaciones, es decir, hacia los procesos socioculturales que dan sentido a la experiencia comunicativa. En este sentido, la cultura mediática no se limita al aparato tecnológico, sino que se configura como un entorno simbólico en el que se construyen identidades, se disputan narrativas y se negocian relaciones de poder.

En el siglo XXI, la penetración de los medios digitales y las plataformas en red ha intensificado aún más este proceso,

instaurando nuevas formas de sociabilidad y participación. Jenkins (2008) denomina a este fenómeno «cultura de la convergencia», en la que los sujetos dejan de ser meros receptores de mensajes y se convierten en participantes activos, capaces de crear, remezclar y compartir contenidos. Esta condición de prosumidores (productores y consumidores) altera profundamente el papel del ciudadano, que pasa a tener un mayor poder de agencia sobre la información que circula en la esfera pública.

En el ámbito educativo, la presencia ubicua de los medios de comunicación plantea un doble desafío. Por un lado, se abre la posibilidad de explorar pedagógicamente los recursos digitales para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciéndolos más interactivos, colaborativos y conectados con la realidad de los estudiantes. Por otro lado, se impone la necesidad de desarrollar competencias críticas que permitan interpretar, analizar y evaluar el contenido que circula en los diferentes medios (GRIZZLE, 2014). Sin esta formación crítica, se corre el riesgo de reforzar la reproducción acrítica de mensajes, ampliando fenómenos como la desinformación, el discurso de odio y la polarización.

En el contexto latinoamericano, el debate adquiere una relevancia aún mayor. La región se caracteriza por fuertes desigualdades socioeconómicas, que se reflejan en el acceso desigual a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2023) indican que aproximadamente un tercio de la población aún carece de acceso de calidad a Internet, lo que compromete no solo la participación en actividades educativas a distancia, sino también el pleno ejercicio de la ciudadanía digital.

Ante este escenario, se hace urgente repensar la articulación entre comunicación y educación, a fin de integrarlas en políticas públicas capaces de promover la inclusión digital, ampliar la alfabetización mediática y fortalecer la participación social. Este artículo parte de la premisa de que la comunicación debe entenderse

como un derecho humano y un eje estratégico para el desarrollo social. El objetivo es analizar la relación entre comunicación y educación desde la perspectiva de la cultura mediática, revisando aportes teóricos relevantes y discutiendo directrices para la construcción de políticas públicas orientadas al contexto latinoamericano.

Referencia teórica

Cultura mediática

El concepto de cultura mediática se refiere al conjunto de prácticas, valores y significados que surgen de la interacción entre los medios de comunicación, las tecnologías digitales y los sujetos sociales. Para Martín-Barbero (2001), comprender la comunicación en la contemporaneidad exige «desviar la mirada de los medios hacia las mediaciones», es decir, considerar los procesos culturales que producen sentido en la recepción y apropiación de los mensajes. Esta perspectiva rompe con una visión determinista de los medios, reconociendo a los sujetos como agentes activos en la construcción de significados.

Con la digitalización y la convergencia de los medios, este fenómeno se ha intensificado. Jenkins (2008) describe la fase actual como una «cultura de la convergencia», marcada por la circulación fluida de contenidos entre múltiples plataformas y por el surgimiento de comunidades de fans, creadores independientes y movimientos sociales que utilizan Internet para difundir narrativas alternativas. Este escenario reconfigura la esfera pública, al tiempo que exige competencias críticas para hacer frente al exceso de información y a la velocidad de propagación de las noticias falsas.

Comunicación y educación

La relación entre comunicación y educación se debate desde hace décadas, pero adquiere nuevos contornos en el contexto de la

cultura digital. Freire (1987) propone una educación problematizadora, que promueva la «lectura del mundo» incluso antes que la lectura de la palabra. Este enfoque dialoga directamente con la necesidad contemporánea de formar ciudadanos capaces de interpretar críticamente los discursos mediáticos.

En este contexto, surge la educomunicación, definida por Soares (2011) como un campo de intervención que promueve ecosistemas comunicativos en las escuelas, favoreciendo la expresión de los estudiantes, el uso pedagógico de los medios de comunicación y el desarrollo de competencias de producción y análisis de contenidos. Para Citelli (2014), integrar los medios de comunicación en el plan de estudios escolar es un paso esencial para acercar los procesos educativos a la realidad sociocultural de los alumnos, reduciendo la brecha entre la escuela y el mundo digital.

Grizzle (2014) también refuerza la importancia de la alfabetización mediática e informacional (Media and Information Literacy, MIL) como competencia clave del siglo XXI, ya que permite a los ciudadanos acceder, evaluar y utilizar la información de manera ética y responsable. Por lo tanto, la educación mediática no debe considerarse una actividad complementaria, sino un elemento transversal del plan de estudios, articulado con las políticas educativas y de ciudadanía.

Políticas públicas de comunicación y cultura

En el contexto latinoamericano, la formulación de políticas públicas de comunicación y cultura presenta un historial de avances y retrocesos. Iniciativas como la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina (2009) y los debates sobre el Marco Civil de Internet en Brasil (2014) representan esfuerzos por democratizar el acceso y regular de forma transparente el entorno comunicacional. Sin embargo, sigue existiendo una concentración de la propiedad de los medios de comunicación y una ausencia de políticas sólidas de

inclusión digital, lo que limita el acceso de amplios sectores de la población a una información de calidad (CEPAL, 2023).

Según Kaplún (2014), las políticas públicas de comunicación deben concebirse como políticas culturales y educativas, ya que «comunicar es también educar». La integración entre comunicación, cultura y educación se considera una condición para la formación de sujetos críticos y el fortalecimiento de la democracia. Además, la lucha contra la desinformación, el discurso de odio y la manipulación algorítmica de las redes sociales exige regulaciones que respeten los derechos humanos y garanticen la pluralidad de voces.

Comunicación, educación y desarrollo

La comunicación desempeña un papel estratégico para el desarrollo social, económico y político, sobre todo en sociedades marcadas por desigualdades históricas como las de América Latina. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (GRIZZLE, 2014) destaca que el acceso a la información es una condición indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 16 (Paz, Justicia e Instituciones Eficaces).

Diversas iniciativas han demostrado el potencial transformador de la articulación entre la comunicación y la educación en la región. En Brasil, el programa TV Escola, creado en 1995, fue pionero en el uso de la televisión como herramienta pedagógica, transmitiendo contenidos educativos para profesores y alumnos en todo el territorio nacional (CITELLI, 2014). En países como Bolivia y Colombia, las radios comunitarias han desempeñado un papel crucial en la democratización de la información, promoviendo la alfabetización, la concienciación política y la integración cultural, especialmente en las zonas rurales e indígenas (KAPLÚN, 2014).

En el ámbito de los medios digitales, proyectos como el Portal Educ.ar, en Argentina, ofrecen contenidos multimedia y cursos de formación en línea para docentes, acercando la tecnología a las prácticas pedagógicas. En Brasil, la Plataforma Letramento Midiático Informacional (GRIZZLE, 2014) busca desarrollar competencias de análisis crítico y producción de contenidos en estudiantes de educación básica, reconociendo la urgencia de formar lectores y productores conscientes en el entorno digital.

Sin embargo, la realidad del acceso a las tecnologías sigue siendo desigual. Los datos de la CEPAL (2023) indican que alrededor del 32 % de la población latinoamericana no tiene una conexión estable a Internet, lo que dificulta la participación en actividades educativas en línea y la interacción con los servicios públicos digitales. Además de la exclusión de la infraestructura, también existe la exclusión de competencias: incluso entre quienes tienen acceso a Internet, gran parte no posee la alfabetización digital suficiente para diferenciar la información confiable del contenido falso o manipulado (SOUZA; RIBEIRO, 2022).

Este escenario revela que la integración entre la comunicación y la educación debe considerar no solo el suministro de tecnología, sino también la formación de habilidades críticas y creativas. Para Kaplún (2014), comunicar es educar, y todo proceso educativo es, por su naturaleza, comunicativo. Esto significa que el desarrollo local y regional pasa por la creación de ecosistemas comunicativos que favorezcan el protagonismo comunitario, el diálogo intercultural y la producción de conocimiento situado.

La convergencia entre comunicación y educación tiene un impacto directo en el desarrollo humano. Los programas de educomunicación en las escuelas públicas han mostrado resultados positivos en la reducción de la deserción escolar y en el aumento de la participación estudiantil en proyectos comunitarios (SOARES, 2011). Cuando los estudiantes producen periódicos, podcasts o

vídeos sobre su realidad, desarrollan no solo competencias técnicas, sino también un sentido de pertenencia y conciencia ciudadana.

Por último, es importante destacar que la integración entre la comunicación y la educación contribuye a la promoción de la justicia social y la equidad. Al ampliar el acceso a información de calidad y crear espacios de diálogo, se reduce la distancia entre los diferentes grupos sociales y se fortalece la democracia participativa. En este sentido, invertir en políticas públicas que unan estas dos dimensiones es una estrategia de desarrollo que trasciende la dimensión económica y alcanza también la cultural y la política.

Cultura mediática y políticas públicas

La cultura mediática, como fenómeno sociocultural, exige respuestas institucionales que trasciendan el ámbito restringido de la comunicación y dialoguen con la educación, la cultura, la tecnología y la participación social. Para Martín-Barbero (2001), la comunicación es una mediación esencial entre la cultura y la sociedad, por lo que las políticas públicas deben reconocer que la circulación de información no es solo un proceso técnico, sino también un campo de disputa simbólica y de construcción de la ciudadanía. Como destaca Orozco Gómez (2011), las políticas de comunicación y educación deben articularse para promover ecosistemas comunicativos que fortalezcan el pensamiento crítico y la inclusión cultural, especialmente en sociedades marcadas por las desigualdades como las latinoamericanas.

La experiencia de la región muestra que, cuando se invierte en políticas de democratización de la comunicación, se amplía el acceso a la información y se fortalecen los procesos participativos (KAPLÚN, 1998). Sin embargo, la discontinuidad de estas políticas, junto con la concentración de los medios y la desigualdad de la infraestructura tecnológica, limita su alcance. La CEPAL (2023) señala que, para que la comunicación sea efectivamente un derecho

humano, es necesario integrar políticas de conectividad, alfabetización digital y estímulo a la producción de contenido local.

Democratización del acceso e inclusión digital

El acceso universal a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es el primer paso para la democratización de la comunicación. Como argumenta Castells (2003), la exclusión digital es una forma contemporánea de exclusión social, ya que impide la participación en las redes de información y conocimiento que estructuran la economía global. Programas como el Plan Nacional de Banda Ancha (PNBL) en Brasil, Conectar Igualdad en Argentina y México Conectado son intentos de reducir esta desigualdad, llevando infraestructura a escuelas y comunidades periféricas. Sin embargo, muchos se enfrentan a discontinuidad o recortes de recursos, lo que compromete su sostenibilidad.

La CEPAL (2023) recomienda políticas a largo plazo, con financiación estable, que garanticen una conectividad de calidad y gratuita en los espacios públicos, además de subsidios para las familias en situación de vulnerabilidad. También es necesario tener en cuenta las diferencias de género, raza y territorio, ya que las mujeres, las poblaciones rurales y las comunidades tradicionales enfrentan s barreras adicionales de acceso (SILVEIRA; PRETTO, 2020). La democratización del acceso debe, por lo tanto, considerarse una política de equidad y no solo una estrategia de modernización tecnológica.

La educación mediática como política de Estado

La inclusión digital, por sí sola, no es suficiente. Es necesario formar ciudadanos capaces de comprender, analizar y producir contenidos de forma crítica y ética. Grizzle et al. (2014) y la UNESCO (2021) defienden que la alfabetización mediática e informacional (AMI) sea reconocida como un derecho humano e integrada en los planes de estudio escolares de forma transversal. Países como

Finlandia, Suecia y Canadá son referentes en la implementación de políticas nacionales de alfabetización mediática, con programas de formación docente, desarrollo de materiales didácticos y evaluaciones de competencia mediática.

En América Latina, las universidades, las ONG y las redes escolares han desarrollado experiencias de educomunicación (SOARES, 2011), pero en gran parte de forma experimental o sin integración sistémica. Para que tengan un impacto duradero, estas iniciativas deben institucionalizarse como políticas de Estado, previendo la formación continua de los docentes, la creación de laboratorios de medios de comunicación en las escuelas y la colaboración con universidades para obtener apoyo técnico y metodológico. La perspectiva freiriana de la educación como práctica de libertad (FREIRE, 1987) sostiene la idea de que la alfabetización mediática es una herramienta de emancipación y empoderamiento comunitario.

Pluralismo y fomento de la producción cultural local

Garantizar la diversidad de voces en el entorno mediático es otro pilar esencial. Según Peruzzo (2020), los medios comunitarios y alternativos son instrumentos de democratización cultural, ya que ofrecen visibilidad a grupos históricamente marginados. Las políticas públicas deben apoyar estas iniciativas mediante convocatorias de fomento, líneas de financiación y marcos normativos que reserven espacio en el espectro de radiodifusión, como hizo la Ley de Medios de Argentina (2009), que destinó el 33 % de las concesiones a los medios comunitarios.

Además, es importante fomentar la producción de contenidos locales y regionales, fortaleciendo las identidades culturales y la circulación de narrativas propias. Las experiencias de la televisión pública, las radios universitarias y los colectivos de comunicación popular han demostrado ser eficaces para promover el pluralismo y estimular el protagonismo comunitario.

Regulación de las plataformas digitales y lucha contra la desinformación

El entorno digital ha traído consigo retos sin precedentes, como la circulación masiva de desinformación, el uso de algoritmos que crean burbujas informativas y la explotación comercial de datos personales. El Marco Civil de Internet en Brasil (2014) fue un hito regulatorio importante, ya que estableció principios como la neutralidad de la red y la protección de la privacidad. Sin embargo, la regulación de las plataformas digitales aún es incipiente.

Según Napoli (2019), es necesario crear mecanismos de transparencia algorítmica, establecer responsabilidades para la moderación de contenidos y limitar las prácticas de microsegmentación política que pueden amenazar la integridad del proceso democrático. Al mismo tiempo, es necesario evitar modelos de regulación que puedan utilizarse como instrumentos de censura. La mejor estrategia combina la regulación inteligente, la alfabetización mediática y la promoción del periodismo de calidad como bienes públicos.

Discusión

El análisis teórico y empírico presentado en las secciones anteriores pone de manifiesto que la comunicación y la educación no son esferas independientes, sino dimensiones interdependientes del desarrollo humano. La cultura mediática, al mediar la experiencia social, influye directamente en las formas de aprender, enseñar y participar en la vida pública. Como señala Martín-Barbero (2001), comprender los procesos comunicativos es esencial para entender la propia dinámica de la cultura y la educación en una sociedad mediatizada.

La convergencia de los medios y el surgimiento del prosumidor, descritos por Jenkins (2008), abren nuevas posibilidades para la participación ciudadana, pero también presentan riesgos de desinformación y manipulación. Esto exige que la educación escolar

vaya más allá de la mera instrumentalización tecnológica y promueva el desarrollo de competencias críticas, como defienden Freire (1987) y Grizzle (2014). La alfabetización mediática, por lo tanto, es un elemento estratégico para empoderar a los sujetos, permitiéndoles discernir fuentes fiables, identificar sesgos y producir sus propias narrativas.

Los ejemplos analizados —TV Escola, radios comunitarias, plataformas digitales de alfabetización mediática— muestran que la integración entre la comunicación y la educación puede generar un impacto positivo en el aprendizaje y el fortalecimiento de la ciudadanía. Sin embargo, el alcance de estas iniciativas suele verse limitado por la falta de continuidad, inversión o integración en políticas a largo plazo. Esto revela la necesidad de institucionalizar estas acciones como políticas de Estado, y no solo como programas gubernamentales susceptibles de interrumpirse en cada ciclo político.

Otro punto relevante es que la comunicación es también un espacio de disputa simbólica. La concentración de la propiedad de los medios y la hegemonía de determinadas narrativas contribuyen a la reproducción de las desigualdades (CEPAL, 2023). Así, la democratización de la comunicación e o pasa solo por el acceso técnico, sino también por la garantía de la diversidad de voces y el fortalecimiento de los medios comunitarios y públicos. Esta dimensión es particularmente importante en los países latinoamericanos, donde los grupos indígenas, los quilombolas y las poblaciones periféricas han tenido históricamente poco espacio en los medios de comunicación tradicionales.

En el ámbito de las plataformas digitales, la ausencia de una regulación efectiva potencia problemas como la difusión de noticias falsas, el discurso de odio y la segmentación algorítmica que refuerza las burbujas de información. Las políticas públicas deben equilibrar la necesidad de regulación con la preservación de la libertad de expresión, creando mecanismos de transparencia y rendición de

cuentas que involucren a las empresas de tecnología, los gobiernos y la sociedad civil.

Por último, cabe destacar el papel de las universidades y los centros de investigación como actores fundamentales en la construcción de una agenda crítica para la comunicación y la educación. Estos espacios pueden desarrollar indicadores de impacto, formar profesores y producir conocimientos aplicados que ayuden a los gestores públicos a formular políticas más inclusivas y eficaces.

De este modo, el debate pone de manifiesto que la integración entre la comunicación, la educación y la cultura mediática no es solo una necesidad teórica, sino una demanda concreta para la construcción de sociedades más justas, democráticas y participativas en América Latina.

Consideraciones finales

La presente reflexión ha tratado de analizar la relación entre comunicación, educación y cultura mediática en el contexto latinoamericano, destacando su relevancia para la formulación de políticas públicas orientadas al desarrollo social. A partir de las aportaciones teóricas de Martín-Barbero (2001), Jenkins (2008), Freire (1987) y Soares (2011), se ha podido comprender que la cultura mediática no es un fenómeno periférico, sino estructurante de las formas de sociabilidad y aprendizaje en la contemporaneidad. En este sentido, la comunicación debe entenderse como un derecho humano y como una dimensión central para la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas.

Se ha constatado que la integración entre la comunicación y la educación tiene el potencial de reducir las desigualdades, ampliar el acceso a la información y fortalecer la ciudadanía. Sin embargo, esta integración debe planificarse e institucionalizarse como política de Estado, evitando la fragmentación y la discontinuidad de los programas con cada cambio de gobierno. La universalización de la

conectividad, el fortalecimiento de los medios comunitarios y la regulación democrática de las plataformas digitales deben ir de la mano de la formación docente en educación mediática y el fomento de la producción cultural local. Estas medidas son fundamentales para garantizar la diversidad y l idad de voces en el espacio público y asegurar que el entorno comunicacional sea un espacio de diálogo y no de exclusión.

Otro aspecto relevante es la necesidad de un seguimiento continuo y una evaluación de las políticas de comunicación y educación, a fin de permitir ajustes y mejoras a lo largo del tiempo. Las universidades y los centros de investigación desempeñan un papel estratégico en este proceso, al generar indicadores, desarrollar tecnologías sociales y formar profesionales capaces de mediar en el uso crítico y creativo de los medios de comunicación en el entorno escolar y comunitario.

Por último, esta reflexión refuerza la importancia de nuevas investigaciones que profundicen en el análisis de los impactos de los programas de alfabetización mediática en diferentes realidades educativas, así como de las formas de participación ciudadana mediadas por las tecnologías digitales. Las investigaciones futuras pueden contribuir al perfeccionamiento de las políticas públicas y al fortalecimiento de una cultura mediática que sea emancipadora, inclusiva y promotora del desarrollo humano en América Latina.

Referencias

ARGENTINA. Ley n.º 26.522, de 10 de octubre de 2009. **Servicios de Comunicación Audiovisual**. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 2009. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26522-160336. Consultado el: 14 de septiembre de 2025.

ARGENTINA. Presidencia de la Nación. **Programa Conectar Igualdad**. Buenos Aires, 2010. Disponible en:

https://www.conectarigualdad.gob.ar/. Consultado el: 14 de septiembre de 2025.
BRASIL. Ley n.º 12.965, de 23 de abril de 2014. **Marco Civil de Internet**. Brasilia: Presidencia de la República, 2014. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Consultado el 14 de septiembre de 2025.
BRASIL. Ministerio de Educación. **TV Escola: política de formación de profesores por televisión**. Brasilia, 1995. Disponible en: https://tvescola.org.br/. Consultado el: 14 de septiembre de 2025.
BRASIL. Ministerio de Comunicaciones. **Plan Nacional de Banda Ancha – PNBL**. Brasilia, 2010. Disponible en: https://www.gov.br/mcom/pt-br/assuntos/plano-nacional-de-banda-larga. Consultado el: 14 de septiembre de 2025.
CASTELLS, Manuel. **La galaxia de Internet: reflexiones sobre Internet, los negocios y la sociedad**. Río de Janeiro: Zahar, 2003.
CEPAL. **Inclusión digital en América Latina y el Caribe**. Santiago: CEPAL, 2023. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/. Consultado el: 14 de septiembre de 2025.
CITELLI, Adilson. **Educación y lectura de medios**. São Paulo: Paulinas, 2011.
FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. 50.ª ed. Río de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
GRIZZLE, Alton; WILSON, Carolyn; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetización mediática e informacional: directrices para políticas y estrategias**. París: UNESCO, 2014. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606. Consultado el: 14 de septiembre de 2025.
JENKINS, Henry. **Cultura de la convergencia**. São Paulo: Aleph, 2008.
KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación: diálogo y participación**. São Paulo: Paulus, 1998.
MARTÍN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía**. Río de Janeiro: UFRJ, 2001.

MÉXICO. Secretaría de Comunicaciones y Transportes. **Programa México Conectado**. Ciudad de México, 2013. Disponible en: https://www.gob.mx/sct/acciones-y-programas/mexico-conectado. Consultado el 14 de septiembre de 2025.

NAPOLI, Philip M. **Social Media and the Public Interest: Media Regulation in the Disinformation Age**. Nueva York: Columbia University Press, 2019.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Televisión, audiencias y educación**. Guadalajara: ITESO, 2011.

PERUZZO, Cicilia M. K. **Comunicación en los movimientos populares: la participación en la construcción de la ciudadanía**. 4.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

PORTAL EDUCAR. **Ministerio de Educación de la Nación (AR)**. Disponible en: https://www.educ.ar/. Consultado el: 14 de septiembre de 2025.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Inclusión digital: polémicas contemporáneas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicación: el concepto, el profesional, la aplicación**. São Paulo: Paulinas, 2011.

UNESCO. **Media and Information Literacy Curriculum for Teachers** (2.ª ed.). París: UNESCO, 2021. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/. Consultado el 14 de septiembre de 2025.

UNESCO; MEC. **Plataforma de Alfabetización Mediática e Informacional**. Brasilia: UNESCO/MEC, 2022. Disponible en: https://plataforma.mil.org.br/. Consultado el: 14 de septiembre de 2025.

14

CINE COMO PRÁCTICA COMUNICATIVA PARA INCENTIVAR LA EMPATÍA HISTÓRICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA UDES CAMPUS VALLEDUPAR, DURANTE EL AÑO 2025

John Jairo Pedrozo Diaz

Introdução

El presente trabajo se centra en el cine como práctica comunicativa para fomentar la empatía histórica. En este sentido se debe tener en cuenta que el cine es un medio al alcance de las generaciones más recientes a partir de los servicios de transmisión. En este sentido se plantea usar el cine como práctica comunicativa para fomentar la empatía histórica en los jóvenes universitarios.

Los resultados que se esperan conseguir se derivan de la necesidad de entender cuál es el nivel de percepción de los estudiantes del cine como práctica comunicativa para lograr estímulos para lograr la empatía histórica.

Referente teórico

Para la presente investigación se usará como referente teórico las premisas de la Aguja hipodérmica de Laswell para entender el impacto de los medios y su influencia en las masas. Teniendo en cuenta al cine como medio y la influencia que genera en los estudiantes para fomentar empatía histórica. También se usará la teoría de la agenda Sting para referenciar a los medios como factor determinante de interés en el público, buscando el fomento del interés por la historia en los estudiantes universitarios.

También se tendrá en cuenta a Stuart Hall (1981) y su percepción del consumo del conocimiento social, y del proceso comunicativo para entender la relación de los medios en relación al consumo cultural de las personas, en este caso la relación enfocada entre el cine con los jóvenes universitarios.

Se destaca la premisa del consumo cultural de Néstor García (1999) sobre las maneras en que las personas se apropian y usan los productos en los que el valor simbólico pesa más que los valores de uso y cambio. Este valor simbólico se define a partir de Bermúdez (2001) aportando a los objetos la facultad para construir percepciones. En este sentido se busca entender cuál es el valor simbólico en el cine enfocado en la historia.

Planteamiento y justificación del problema

Se puede identificar al cine como un medio influyente como un medio potente para alcanzar e impactar a las masas. Esto se debe al consumo de los productos culturales.

Con lo anterior en cuenta surge la siguiente pregunta ¿por qué el cine no se asume como un producto cultural, con el objeto de incentivar el interés y la empatía por la historia en los jóvenes universitarios? Si bien se usa la muestra de estudiantes universitarios por el bagaje que todos deberían dominar, al obtener los conocimientos dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional

(en adelante MEN) cuando menciona en su artículo, Series de lineamientos curriculares, destacando.

Se debe entender que las películas históricas en esta investigación como un eje para hallar soluciones a la problemática del desconocimiento del papel que desempeñan las películas históricas de la Segunda Guerra Mundial en la empatía histórica de los estudiantes universitarios, con el hallar soluciones a partir de la actividad investigativa.

Objetivo general

Analizar el alcance de las películas sobre la segunda guerra mundial como práctica comunicativa para promover la empatía histórica, en los estudiantes universitarios en Valledupar durante el año 2025.

Objetivos especificos

Identificar cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes universitarios sobre el cine como recurso para incentivar la empatía histórica.

Analizar las posturas y perspectivas de los estudiantes en torno a los sucesos de la Segunda Guerra Mundial, a partir del cine.

Comprender el grado de recepción de los estudiantes, en torno a los mensajes históricos de la Segunda Guerra Mundial emitidos por las películas.

Metodología

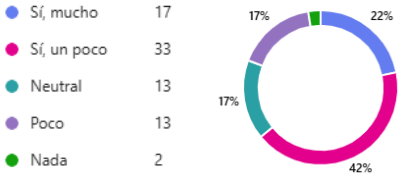
La metodología de la presente investigación se define como mixta debido a que se usarán herramientas de recolección de datos cuantificables como encuestas cerradas, y de datos cualitativos como entrevistas, y foros, y entrevistas semi-estructuradas aplicando métodos de estudio de caso, análisis estadísticos, y cualitativo para entender la percepción de los estudiantes universitarios sobre el cine

como recurso para incentivar la empatía histórica, a partir de un muestreo de caso crítico.

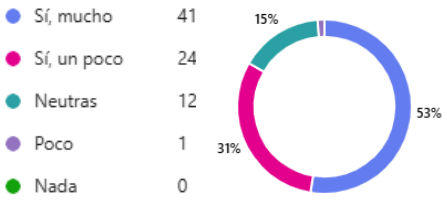
Resultados

A una muestra de 74 estudiantes universitarios de Valledupar se les aplico una encuesta para explorar su percepción sobre el cine como medio para fomentar la empatía histórica, estos fueron los resultados:

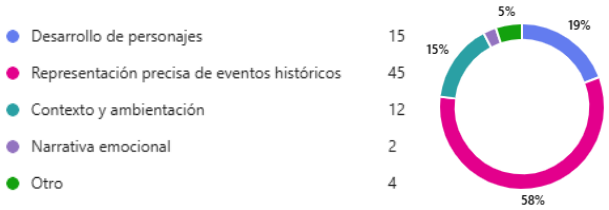
¿Ha cambiado su percepción acerca de algún evento histórico después de ver una película histórica sobre ese tema?



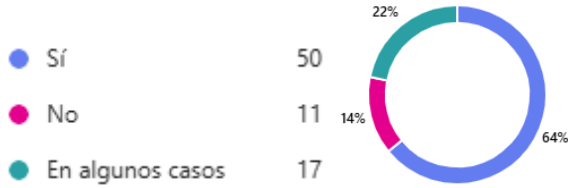
¿Cree que el cine histórico puede ayudar a fomentar empatía hacia personas de otras épocas?



¿Qué aspectos de las películas históricas cree que son más importantes para incentivar la empatía histórica?



¿Alguna vez has sentido más conexión emocional con un evento histórico después de haber visto una película sobre ese tema?



Conclusiones

Con base en la exploración de la percepción de los 74 estudiantes universitarios sobre el cine como práctica para generar empatía histórica, los datos recolectados muestran lo siguiente:

Una incidencia mayoritaria de respuestas positivas, parciales y moderadas en la percepción y las perspectivas históricas, mostrando una incidencia en la aceptación moderada del impacto del cine en estos aspectos, contando con otras opciones que aumentan o disminuyen la aceptación de las premisas antes mencionadas.

El porcentaje mayoritario de estudiantes encuestados afirman que el cine puede ayudar a fomentar la empatía histórica. De forma similar, aunque con un margen más amplio, la mayoría de estudiantes encuestados opina que la representación precisa de los eventos es necesaria para generar empatía histórica.

El mayor porcentaje de también afirmó haber experimentado una conexión emocional con un evento histórico, posterior a haber visto una película sobre ese tema.

En el caso de los elementos más efectivos de una película para generar empatía histórica está repartido, siendo los más escogidos la trama emocionalmente impactante y el buen desarrollo de personajes.

Impacto

A partir de la presente investigación se busca entender cómo el cine puede ser una práctica comunicativa que fomente empatía histórica en los estudiantes universitarios, buscando fomentar el uso de las películas con fines de consumo cultural, enfocado en la conciencia, y percepción de la historia, en factores que eviten la indiferencia ante fenómenos de crucial envergadura para el estatus de nuestra realidad y visión actual.

Referencias

Alba, A. Breu, R. (2007). Cine y educación. España. Editorial Grao.

Alonso, L (2010). Lenguaje del cine, praxis del filme: una introducción al cinematógrafo. Madrid: Plaza y Valdés Editores.

Bazin, A. (1966). ¿Qué es el cine? Madrid. Rialp.

Ferro, H. (1960). Qué es el cine. Argentina. Editorial Columba.

Hall, S. (1980). Codificar y decodificar. Cultura, media y lenguaje. Londres. Routledge.

Rengifo, Y. (2018). El cine en ambientes comunicativos. Colombia. Revista Escribanía, tercera estación.

15

COLECCIONES INDÍGENAS Y QUILOMBOLAS: aproximaciones a los espacios museológicos particulares

Nelson Russo de Moraes
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Isaltina Santos da Costa Oliveira
Laurenita Gualberto Pereira Alves
Mariana Caparroz de Moraes

Introducción

En una sociedad planetaria caracterizada por la hipervelocidad y la hiperconectividad mediática, especialmente por la estructuración sistemática de las herramientas de inteligencia artificial, es necesario preservar los elementos culturales de los pueblos y comunidades para evitar la dilución y el borrado de su información.

Los museos y sus actividades, incluidos los aspectos éticos de sus relaciones con la sociedad, se rigen internacionalmente por los principios y recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y del Consejo Internacional de Museos (ICOM), que, en su 26.ª Conferencia, celebrada en agosto de 2022 en Praga, República Checa, definió que:

> Un museo es una institución permanente, sin ánimo de lucro y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y expone el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos funcionan y se comunican de manera ética y profesional, proporcionando diversas experiencias para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos (ICOM, 2022).

En cuanto al papel o los retos de los museos, Lewis (2015, p. 1) destaca:

> Los museos cuidan el patrimonio cultural del mundo y lo transmiten al público. No se trata de un patrimonio cualquiera. Goza de un prestigio especial en la legislación y, por lo general, existen leyes nacionales para protegerlo. Forma parte del patrimonio natural y cultural de la humanidad y puede ser de carácter material o inmaterial. La propiedad cultural suele proporcionar las primeras pistas para una serie de disciplinas, como la arqueología y las ciencias naturales, y, por lo tanto, representa una importante contribución al conocimiento. También es un componente significativo para la definición de la identidad cultural, tanto a nivel nacional como internacional.

Según la UNESCO, se define como Patrimonio Cultural «el espíritu total de un pueblo en cuanto a sus valores, acciones, obras, instituciones, monumentos y lugares/sitios» (Boylan, 2015, p. 176). Y, como «Patrimonio Cultural Tangible: incluyendo yacimientos arqueológicos y otros sitios culturales, monumentos, conjuntos de edificios y ciudades históricas enteras, paisajes culturales y lugares sagrados naturales, el patrimonio cultural sumergido, museos, el patrimonio cultural transportable de obras de arte y objetos y colecciones de arte, historia y ciencia, artesanía, documentales, patrimonio digital y cinematográfico» (Boylan, 2015, p. 176). Por último, «el patrimonio cultural inmaterial: incluyendo tradiciones orales, lenguas, eventos festivos, ritos y creencias, música y canciones, artes escénicas, medicina tradicional, literatura, tradiciones culinarias, deportes y juegos tradicionales» (Boylan, 2015, p. 176).

Los retos de los pueblos y comunidades tradicionales

Las sociedades y comunidades están formadas por personas, sin embargo, es la existencia, la resistencia, la diversidad y la importancia de los diversos grupos sociales humanos lo que hace que la sociedad los reconozca gradualmente y trate, de muchas maneras, de comprender la complejidad de sus diferentes culturas y cosmovisiones. La sociedad hegemónica sobre las comunidades fue, gradualmente, normalizando reglas para la diferenciación y caracterización de los diferentes grupos humanos, de acuerdo con diversos intereses, a menudo contradictorios.

Ferdinand Tönnies destaca en su obra principal *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Comunidad y sociedad), de 1887, que la sociedad y las comunidades se diferencian desde la concepción de las voluntades humanas, que pueden ser de orden natural o racional. Según Tönnies, de las voluntades naturales o instintivas surgen sociabilidades comunitarias que generan comunidades, en

contraposición a las voluntades racionales (artificiales o arbitrarias) que generan relaciones sociales societarias o burocráticas que conducen al surgimiento de la sociedad (Tönnies, 1957).

Orientados por sus diversas culturas, los grupos humanos se fueron formando desde los albores de la humanidad y sus continuos procesos de migración, dando origen a los pueblos más antiguos de cada continente, llamados pueblos originarios. Así, los pueblos originarios son aquellos grupos humanos que habitaron por primera vez las tierras de los continentes y las regiones donde, en la actualidad, se encuentran las circunscripciones nacionales y, a lo largo de las generaciones, todos sus descendientes.

Dentro de la comprensión teórica presentada anteriormente, los pueblos originarios brasileños son las cientos de etnias indígenas que estaban presentes en las tierras del actual Brasil antes del año 1500, así como todos sus descendientes. En este mismo sentido, son pueblos originarios todos los indígenas integrados en las tierras oficialmente demarcadas; los que viven en territorios en conflicto por la posesión tradicional de la tierra; los que viven en comunidades amazónicas sin contacto con la sociedad no indígena; los que pertenecen a aldeas o comunidades urbanas o rurales y, además, todos los descendientes de estos que optaron por la vida junto a la sociedad urbana. Por lo tanto, es correcto afirmar que, en el caso brasileño, los pueblos originarios son los pueblos indígenas en toda su diversidad cultural y étnica, incluyendo a todos sus antepasados y descendientes, independientemente de su organización social o pertenencia comunitaria.

Por otro lado, el término comunidad tradicional es igualmente amplio y culturalmente diverso, pero abarca otro orden de grupos sociales humanos que, a diferencia de los indígenas, no son originarios de Brasil (o del territorio en estudio). Brandão (2005) destaca que las comunidades tradicionales viven dentro de lo que él denomina «cultura parcial» y que, por lo tanto, gran parte de los pueblos originarios (los pueblos indígenas de Brasil), con excepción

de aquellos que se encuentran en condiciones de aislamiento (aún sin contacto), se situarían en el espectro de la «cultura total», dada su autosuficiencia relacionada con su *modus vivendi*.

Los museos, los espacios museológicos y las colecciones particulares

La memoria individual y colectiva ayuda a las personas y a sus grupos sociales (más o menos formalizados) a estructurar los entendimientos, las comprensiones y la producción de e s interpretaciones y narrativas históricas, favoreciendo incluso su pertenencia a los períodos históricos y fenómenos sociales vividos.

La relación de esta comprensión sociohistórica puede traer o no sentimientos de felicidad, dependiendo de sus experiencias vividas. En este sentido, Cerveira (2013) señala que:

> La felicidad perfecta de *la Desmemoria*[1] podría simbolizarse en la ausencia de sufrimiento que podría causar el recuerdo de experiencias pasadas. Sin pasado no hay culpas, penas ni resentimientos. Pero, en su límite, la amnesia significa locura, desconocimiento de uno mismo y de sus relaciones con los demás, falta de identidad. De ahí vendría el rechazo por un estado de plena satisfacción y la idea de la necesidad de la memoria para la vida (Cerveira, 2013, p. 313).

[1] La autora, al utilizar el término «desmemoria», hace referencia a la obra de Eduardo Galeano «El libro de los abrazos», donde se narra la pérdida de memoria de un abuelo que dialoga con su nieto. El autor destaca que ambos son felices, ya que uno ha perdido la memoria y el otro aún no la tiene.

Dicho esto, la memoria y su articulación con la alineación sociohistórica pasa, en gran medida, por el contacto sensorial con objetos o archivos (ya sean documentos, fotos, grabados, tejidos con sus texturas, audios, vídeos, herramientas, artesanías, etc.), en este sentido, como las culturas son diferentes desde sus matrices hasta sus expresiones, estos no tienen el mismo significado y sentido para todos, sino que son percibidos de manera individual y única por las personas y las culturas.

Los objetos y archivos, considerados bienes culturales y que componen un patrimonio cultural, adquieren diferentes impresiones e interpretaciones, de acuerdo con las experiencias culturales de los grupos y personas que entran en contacto con ellos, pudiendo incluso traer representaciones, sentimientos y significados antagónicos.

Por lo tanto, corresponde a quienes producen las narrativas, entre ellos los museos, prestar una atención especial a los pueblos y comunidades tradicionales, así como a las interpretaciones de cada uno de sus públicos, ya que «la producción del patrimonio depende de la mediación de intereses y acuerdos entre visiones del mundo conflictivas, que deben renovarse, recrearse y defenderse constantemente» (Tavares, 2013, p. 269).

Tavares (2013, p. 269) establece que el patrimonio, entendido como un hecho social:

> [...] se configura esencialmente en un «campo», es decir, un espacio de disputa material y simbólica donde los grupos sociales luchan por el poder de definición, denominación y clasificación legítima de la herencia cultural. En el campo del patrimonio, por ejemplo, se localizan las disputas tanto por la consagración como por el rechazo de los bienes simbólicos del

> pasado. Más que eso, lo que está en juego en este espacio es la hegemonía y el monopolio del derecho a definir el patrimonio, a interpretarlo como legítimo o legal.

Cabe destacar que este fragmento encuentra su fundamento en Bourdieu (2004).

Al organizar una colección o un acervo, ya sea dentro de la institucionalidad de un museo o dentro de la resistencia de un acervo o colección particular (espacio museológico particular), se deciden los marcos de cada pieza, que a su vez, al ser evidenciadas, presentadas y alineadas, dentro de un plan de comunicación, componen una narrativa del recorte histórico.

Sobre la importancia del trabajo de rescate del patrimonio y del perfil, incluso institucional, de quienes lo realizan, Pollak (1989) destaca que existen actores especializados en el «enmarcado» de la información y los recortes recopilados del pasado, que actúan como orientadores de los límites entre un poder y otro en el espacio geográfico y temporal. La acción de estos actores se ve iluminada por su conocimiento, así como por el estado actual de la técnica (cierto mapa de conocimiento de la sociedad), pero fuertemente tensionada por los intereses de la institución a la que están afiliados.

En este sentido, sobre los actores que producen las narrativas museológicas, Tavares (2013) afirma:

> Estos actores, con diferentes modos de apropiación, uso y significación de los legados del pasado, compiten por el derecho a decir a quién pertenece un determinado espacio particular y, sobre todo, quién puede gestionar sus recursos materiales y simbólicos. Al luchar por el poder de nombrar el patrimonio, están disputando,

> ante todo, el propio poder de enunciación pública de la memoria, la trayectoria y la identidad de los individuos y grupos que ellos mismos representan y reconocen en el espacio social (Tavares, 2013, p. 269-270).

Experiencias de algunas comunidades indígenas y quilombolas

Colecciones particulares indígenas del interior del estado de São Paulo

Actualmente, se observa el protagonismo de los indígenas al frente de sus cuestiones y en la lucha por su afirmación étnica. En este sentido, destacan los museos en los territorios, que se convierten en lugares fundamentales y estratégicos donde la identidad étnica indígena se reinterpreta a través de los recuerdos que representan los objetos. Los museos en los territorios expresan la perspectiva indígena, donde las narrativas se cuentan a partir de su cosmovisión. Son espacios de representación en los que transmiten a las generaciones futuras sus valores culturales, simbólicos, históricos y patrimoniales. Cury (2016, p. 2) afirma que «orientarse por sus perspectivas constituye un modelo museístico de práctica social».

Los museos indígenas actúan de forma contrahegemónica y se alinean con la museología social, estando fuertemente conectados con una agenda descolonial. En este contexto, contribuyen a fortalecer y reafirmar la identidad étnica de los pueblos indígenas, poniendo de manifiesto el protagonismo de sus actores sociales. Según Varine (2014, p. 28), «el museo comunitario es un socio para el desarrollo, un mediador bidireccional entre los actores del desarrollo y la comunidad». Así, los museos indígenas contribuyen a la visibilidad y al reconocimiento identitario de sus pueblos.

Según Gomes (2009, p. 33) «[...] estas instituciones [...] se convierten en herramientas de lucha, organización comunitaria,

visibilidad y afirmación étnica». Cury (2017, p. 189) complementa esta idea, enfatizando que «[...] la autonomía y la autogestión son determinantes para la autodeterminación, al igual que el territorio es definidor del lugar social».

Además de su papel cultural y de identidad en los territorios, los museos indígenas dialogan con el creciente protagonismo de los pueblos indígenas en Brasil. Según el Censo de 2022, la población indígena asciende a 1 694 836 personas, lo que supone un aumento del 88,82 % con respecto al Censo de 2010 (Funai, 2023). En el estado de São Paulo viven 55 331 personas indígenas, de las cuales el 7,55 % reside en tierras indígenas oficialmente reconocidas (IBGE, 2022). En el centro-oeste de São Paulo hay tres territorios, que suman un e 1022 personas indígenas: la Tierra Indígena Vanuíre (Arco-Íris), la Tierra Indígena Icatu (Braúna) y la Tierra Indígena Araribá (Avaí). Cabe destacar que en la TI Araribá hay cuatro aldeas: Nimuendajú, Kopenoti, Ekeruá y Tereguá.

Figura 1 - Panorama de indicadores de la población indígena del estado de São Paulo

Fuente: IBGE, 2022.

En la Tierra Indígena Vanuíre destacan el Museo Worikg y el Museo Akãm Orãm Krenak. El Museo Worikg es una iniciativa de tres mujeres kaingang de la TI Vanuíre, pertenecientes a una misma familia, tal y como corroboran Siqueira, Zanatta y Fardin (2021, p. 87), hay en el «[...] Museo Worikg, un grupo familiar que lucha dentro de su propio territorio, oficialmente demarcado, por la plena posibilidad de existencia y preservación de su cultura».

Al hablar sobre el Museo Worikg, los kaingang cuentan que «[...] nuestro museo sirve para guardar recuerdos y también para contribuir a nuestra sostenibilidad, así que allí colocamos toda nuestra artesanía, la producimos y la ponemos a la venta» (Pereira; Melo, 2021, p. 23). Según Pereira; Melo y Cury (2021, p. 240), «los museos son para los indígenas una forma más de fortalecer y transmitir la cultura entre generaciones, pero sobre todo una estrategia más de lucha por los derechos». En lo que respecta a la colección del museo indígena, los kaingang destacan las piezas de la abuela y corroboran que «es muy importante que hablemos de una gran guerrera que guardó sus piezas para que hoy estén expuestas en el Museo Worikg» (Pereira; Melo, 2021, p. 25).

Y también el Museo Akãm Orãm Krenak, ideado por los krenak João Batista de Oliveira, Helena Cecilio Damaceno y Lidiane Damaceno Krenak. Los gestores y conservadores enfatizan que «este museo tiene como objetivo la integración de los mayores con los más jóvenes mediante el intercambio de conocimientos culturales. El museo es importante para difundir más la cultura, buscando un mayor reconocimiento y valoración de los indígenas en el territorio del oeste de São Paulo» (Afonso; Oliveira; Damaceno, 2020, p. 66). El museo es un importante lugar de lucha, fortalecimiento y revitalización cultural para los krenak, que desde la década de 1930 se establecieron en la Tierra Indígena Vanuíre, tras ser expulsados de sus tierras en Resplendor, Minas Gerais.

Los krenak destacan que es un espacio cultural que anima «[...] a nuestros jóvenes a continuar con la revitalización de esta memoria

tan rica y tan viva» (Krenak, 2021). «El espacio museístico siempre ha estado presente dentro de la reserva indígena, en sus diversas formas y lugares, pero siempre aportando su importancia a nuestro pueblo y a sus creadores» (Krenak, 2021, p. 46). En cuanto a su colección, el Museo Akãm Orãm Krenak cuenta con diversas piezas del pueblo Krenak. «Todas las piezas que hay dentro del museo están producidas con materiales extraídos de la naturaleza, manteniendo así su originalidad, al igual que las de los ancianos Krenak» (Krenak, 2021, p. 47).

Para ello, el Museo Worikg y el Museo Akãm Orãm Krenak se configuran como espacios de protagonismo indígena en los territorios, desempeñando un papel importante en la preservación y el fortalecimiento de la identidad de los pueblos kaingang y krenak. A través de sus colecciones y del intercambio de conocimientos, estos museos se convierten en herramientas de lucha, resistencia y valorización cultural, contribuyendo así a la conservación cultural y la transmisión de conocimientos ancestrales entre generaciones.

Colecciones particulares quilombolas del interior del estado de Tocantins

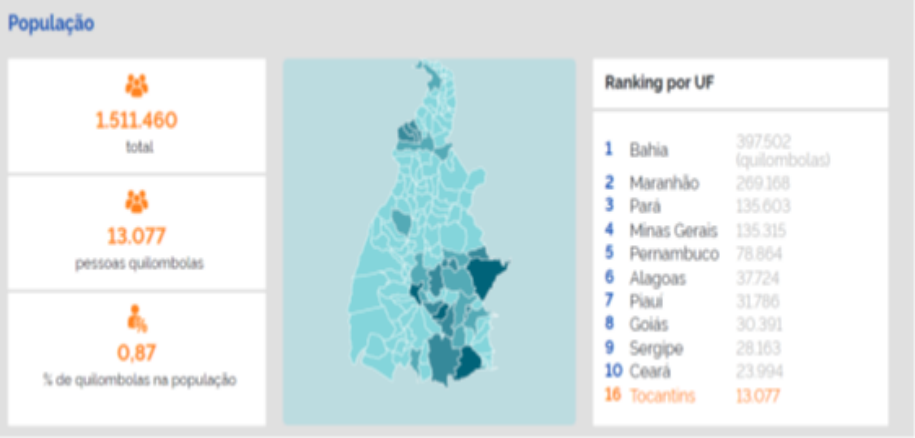
Los espacios de memoria de las comunidades quilombolas, a lo largo de la historia de Brasil, siempre han ocupado una posición periférica en los debates institucionales, siendo a menudo descuidados o subestimados en su importancia cultural e histórica. Esta exclusión refuerza la urgencia de implementar acciones efectivas para identificar, mapear, organizar, preservar y perpetuar las memorias y los acervos de estas comunidades. Más que simples registros, estos acervos representan un patrimonio colectivo inestimable, esencial para el mantenimiento de la identidad, la cultura y las tradiciones afrodescendientes que los quilombolas llevan consigo y que enriquecen la historia y la diversidad de Brasil.

En esta situación de invisibilidad histórica e institucional, es imprescindible volver la mirada hacia la realidad local, reconociendo

que la situación que enfrentan las comunidades quilombolas en el estado de Tocantins refleja, en gran medida, los desafíos observados a nivel nacional. La ausencia de políticas públicas específicas y estructuradas para el tratamiento de los acervos de estas comunidades pone de manifiesto la continuidad de la marginación, lo que exige iniciativas que provoquen el reconocimiento y la valorización de estas memorias en el contexto regional.

En el estado de Tocantins hay 52 comunidades quilombolas certificadas por la Fundación Cultural Palmares (Atlas, 2024) y 13 077 personas que se autodeclaran quilombolas (IBGE, 2022).

Figura 2 - Panorama de indicadores de la población quilombola del estado de Tocantins



Fuente: IBGE, 2022.

De acuerdo con el artículo 2 del Decreto n.º 4.887, de 20 de noviembre de 2003, «se consideran remanentes de las comunidades quilombolas, a los efectos del presente Decreto, los grupos étnico-raciales, según criterios de autoatribución, con trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ascendencia negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida» (Brasil, 2003). En este artículo se establece

explícitamente que la noción de quilombo está profundamente ligada a la ascendencia, es decir, al legado de las tradiciones culturales.

La Constitución Federal de 1988, en su artículo 216, establece que constituyen patrimonio cultural brasileño los bienes de naturaleza material e inmaterial, tomados individualmente o en conjunto, que sean portadores de referencias a la identidad, la acción y la memoria de los diferentes grupos que conforman la sociedad brasileña [...]» (Brasil, 1988). Proteger el patrimonio cultural de estos grupos significa garantizar las bases necesarias para la elaboración de políticas públicas que promuevan y garanticen el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Las comunidades quilombolas de Tocantins poseen colecciones que son verdaderos tesoros culturales e históricos, preservados por generaciones. Estas colecciones incluyen documentos escritos, fotografías, objetos de uso cotidiano, instrumentos musicales, prendas de vestir, artesanías, registros orales, mapas y otros artículos que narran la historia y las costumbres de las comunidades quilombolas. Muchos de estos materiales están guardados por líderes comunitarios, familias o asociaciones locales, y funcionan como archivos vivos que conectan a las nuevas generaciones con sus raíces.

Además de estos, la mayor colección digital del estado ha sido organizada recientemente por la Coordinación Estatal de Comunidades Quilombolas de Tocantins (COEQTO). El sitio web incluye folletos, mapas y documentos disponibles para su descarga gratuita. La colección se compone de archivos que incluyen 22 mapas, cartografías de 15 comunidades, planes de gestión territorial de 8 comunidades, 9 folletos, protocolos de consulta y 1 atlas de los territorios quilombolas de Tocantins, con un total de 56 producciones.

Estos fondos desempeñan un papel importante en la salvaguarda de la memoria colectiva, la identidad y la resistencia de

estas poblaciones, que a lo largo de los siglos han sufrido opresión, discriminación y borrado cultural, al fin y al cabo, «la lucha del negro que se hizo campesino exige la comprensión de un tiempo de existencia, que se refiere al presente [...] pero que también se refiere a su pasado, a su origen, que nos es contado por fragmentos. Fragmentos llenos de vida, repletos de historias, partes integrantes de la memoria y la tradición» (Gusmão, 2001, p. 338).

Los acervos quilombolas de Tocantins son una fuente rica para los investigadores interesados en comprender las diversas contribuciones de las poblaciones afrodescendientes en la formación de la sociedad tocantinense. Estos materiales han contribuido significativamente a la difusión de los conocimientos locales, desafiando la hegemonía de la perspectiva eurocéntrica predominante y promoviendo el fortalecimiento de narrativas autónomas y genuinas en el ámbito académico. También ofrecen una visión auténtica de la resistencia y las estrategias de supervivencia de estas comunidades ante las adversidades, poniendo de manifiesto la fuerza de su cultura, espiritualidad y organización social.

Además, estas colecciones fortalecen la lucha contra el racismo estructural y ayudan a construir narrativas históricas plurales. Contrastan con los registros oficiales, a menudo incompletos o sesgados, proporcionando perspectivas que amplían la comprensión del pasado de Brasil. Los acervos quilombolas ofrecen una visión más rica y compleja de los acontecimientos históricos, revelando experiencias que los documentos oficiales a menudo omiten o distorsionan. Y nos permiten cuestionar las narrativas dominantes y reconstruir una historia más inclusiva y representativa, que abarca las múltiples realidades y desafíos enfrentados por estos pueblos a lo largo del tiempo.

Los pueblos quilombolas enfrentan desafíos significativos para la protección de estos acervos. La falta de recursos financieros, apoyo técnico y políticas públicas orientadas a la preservación de

este patrimonio ponen en riesgo la continuidad de este legado. Muchos artículos están sujetos a deterioro debido a la ausencia de condiciones adecuadas de almacenamiento, como control de temperatura y humedad.

Algunas iniciativas han tratado de apoyar a las comunidades quilombolas en la organización y preservación de sus colecciones. Los proyectos de digitalización, los talleres de capacitación y las asociaciones con universidades y ONG son ejemplos de esfuerzos que ayudan a conservar este patrimonio. Además, la titulación de los territorios quilombolas es el paso principal para proteger y valorizar estas colecciones.

Consideraciones finales

La identidad de un territorio está profundamente conectada con la cultura de su gente, expresada a través de sus costumbres, orígenes étnicos, creencias religiosas y tradiciones culinarias. Estos elementos son fundamentales para el fortalecimiento y el desarrollo de las comunidades locales. Por ello, es necesario que existan espacios adecuados y accesibles para acoger y promover las manifestaciones culturales, garantizando la preservación y la valorización de este patrimonio colectivo.

Los museos (institucionales o intracomunitarios) no son solo espacios de exposición de objetos o manifestaciones culturales, sino territorios de memoria, resistencia y afirmación identitaria. Son lugares donde las comunidades pueden contar sus propias historias, preservar los conocimientos ancestrales y transmitir a las nuevas generaciones y a la sociedad en general una visión del mundo que rompe con las narrativas hegemónicas que históricamente han silenciado sus voces.

Por lo tanto, más que instrumentos culturales, los museos indígenas y quilombolas son herramientas de transformación social que permiten la reconstrucción de narrativas, el e l fortalecimiento

de identidades y el pleno ejercicio de la ciudadanía. Invertir en ellos es invertir en la diversidad, la memoria y la justicia cultural.

Referencias

AFONSO, Lidiane Damaceno Cotui; OLIVEIRA, João Batista de; DAMACENO, Helena Cecilio. Museo Akãm Orãm Krenak – Tierra Indígena Vanuíre. En: CURY, Marília Xavier (org.). **Museos etnográficos e indígenas: profundizando cuestiones, reformulando acciones.** São Paulo: Secretaría de Cultura y Economía Creativa: ACAM Portinari: Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo: Museo Índia Vanuíre, 2020. p. 66-75.

ATLAS DE TERRITORIOS QUILOMBOLA DEL ESTADO DE TOCANTINS: **Proyecto de la Nueva Cartografía Social de TO**. Paulo Rogério Gonçalves. (et al.). Palmas, TO: Alternativas para la Pequeña Agricultura en Tocantins. APATO, 2024, 28 p.

BRASIL. **Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988**. Brasilia, DF: Presidente de la República. Disponible en: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Consultado el: 27 de marzo de 2025.

BRASIL. **Decreto Federal nº 4.887 de 20/11/2003.** Disponible en: Acceso en: 27 de marzo de 2025.

BOYLAN, Patrick J.; WOOLLARD, Vicky. **Manual del instructor:** para usar con el libro *Cómo gestionar un museo: manual práctico.* Brodowski, SP: Asociación Cultural de Apoyo al Museo Casa de Portinari; São Paulo: Secretaría de Cultura del Estado de São Paulo, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **El poder simbólico**. Río de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. La comunidad tradicional. En: UDRY, Consolación y EIDT, Jane Simoni (Eds.) **Conocimiento tradicional: conceptos y marco legal.** Brasilia: EMBRAPA, p. 21-101 (Colección Pueblos y Comunidades tradicionales, vol. 1), 2015.

CERVEIRA, Talita Veloso. Memorias de la independencia en los años de plomo: notas sobre la exposición conmemorativa del sesquicentenario de la independencia en el Museo Nacional de Bellas Artes - 1972. **Anais do Museu Histórico do Rio de Janeiro,** v. 45, p. 267-289, 2013.

CURY, Marília Xavier. Museos e indígenas – Saberes e ética, novos paradigmas em debate: Introdução. *En:* CURY, Marília Xavier (Org.) **Museos e indígenas – Saberes e ética, novos paradigmas em debate.** São Paulo: ACAM Portinari, MAE-USP, SEC. 2016.

CURY, Marília Xavier. Lecciones indígenas para la descolonización de los museos: procesos comunicativos en discusión. **Cadernos Cimeac**, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 184-211, 2017.

FUNAI - Fundación Nacional de los Pueblos Indígenas. **Los datos del censo de 2022 revelan que Brasil tiene 1,7 millones de indígenas.** Disponible en: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas. Consultado el: 15 de agosto de 2023.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. 9.ª ed. Porto Alegre: L&Pm, 2002.

GOMES, Alexandre Oliveira. Museos y memoria indígena en Ceará: una propuesta en construcción. *En*: GOMES, Alexandre Oliveira; NETO, João Paulo Vieira. **Museos y memoria indígena en Ceará:** una propuesta en construcción. Fortaleza: SECULT, 2009.

GUSMÃO, Neusa Maria M. **Herencia quilombola**: negros, tierras y derechos. En MOURA, Clóvis – Los quilombos en la dinámica social de Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001.

IBGE - Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponible en: https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada. Consultado el: 10 feb. 2025.

IBGE - Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. **Censo 2022. Panorama**. Disponible

en:
https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR. Acceso
el: 19 feb. 2025.
KRENAK, Lidiane Damaceno. Museo Akãm Orãm Krenak: historia, información, exposición y actividad. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 10, n. 19, p. 44-51.
LEWIS, Geoffrey. El papel de los museos y el Código de Ética Profesional. En: BOYLAN, Patrick J.; WOOLLARD, Vicky (Org.). **Cómo gestionar un museo: manual práctico.** São Paulo: Secretaría de Cultura del Estado de São Paulo, 2015.
PEREIRA, Dirce Jorge Lipu; MELO, Susilene Elias. El Museo Worikg y las mujeres Kaingang. **Museología e Interdisciplinariedad**, Brasilia, v. 10, n. 19, p. 22-33. 2021.
PEREIRA, Dirce Jorge Lipu; MELO, Susilene Elias de; CURY, Marília Xavier. Museo Worikg (São Paulo, Brasil): la transmisión cultural kaingang y la comunicación en la pandemia del coronavirus. *En:* MAGALHÃES, F.; COSTA, L. F. da; HERNÁNDEZ, F.; CURCINO, A. (Orgs.). **Museología y Patrimonio,** Politécnico de Leiria, v. 6, 2021. p. 240-279.
POLLAK, Michael. Memoria, silencio, olvido. **Estudios Históricos**, Río de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.
SIQUEIRA, Juliana Maria de; ZANATTA, Aline Antunes; FARDIN, Sônia Aparecida. Enseñanzas decoloniales del Museo Worikg y sus curadoras Kaingang. **Revista del Programa de Posgrado en Ciencias de la Información de la Universidad de Brasilia**. 2021.
TAVARES, Denis Pereira. Batalla de representaciones del patrimonio: el caso de la declaración de patrimonio histórico del conjunto arquitectónico y urbanístico de São João del Rei. **Anais do Museu Histórico do Rio de Janeiro,** v. 45, p. 267-289, 2013.
TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidad y sociedad.** Trad. Charles P. Loomis. EE. UU.: Michigan State University Press, 1957.

VARINE, Hugues de. El museo comunitario como proceso continuo. **Cuadernos del Ceom**, v. 27, n. 41, p. 25-35, 2014.

A
Accesibilidad a la comunicación — 111, 115
Alfabetización mediática — 25, 89, 155, 173, 193
Algoritmos — 25, 89, 193
América Latina — 11, 25, 39, 63, 111, 135, 139, 155, 173, 193, 227
Aprendizaje significativo — 25, 89, 111, 173

C
Ciudadanía digital — 155, 173
Cine — 243–247
Cibercultura — 25, 89, 173
Comunicación — 11, 17, 25, 39, 63, 75, 89, 111, 135 155, 173, 193, 227
Comunicación crítica — 25, 173
Comunicación y educación — 11, 25, 75, 89, 111, 173, 227
Comunicación inclusiva — 111, 115
Comunicación intercultural — 139-154
Comunicación mediática — 25, 75, 111, 173
Comunicación popular — 39, 75
Comunicación visual — 63, 155
Conectividad — 25, 173
Conocimiento cultural — 111, 139, 173
Cultura digital — 25, 75, 89, 173
Cultura juvenil — 173-192
Cultura mediática — 25, 75, 111, 135, 173, 193, 227
Cultura participativa — 25, 39, 75, 173
Curación de contenidos — 25, 89

D

Desinformación — 155, 173
Diversidad cultural — 63, 111, 173

E
Enseñanza — 25, 89
Educación crítica — 25, 173
Educación digital — 25, 75, 89, 173
Educación y tecnología — 25, 89, 193
Educación inclusiva — 111–120
Educación intercultural — 139–154
Empatía histórica — 243–247
Educación superior — 139–154, 193
Entretenimiento educativo — 75, 155
Ética digital — 25, 89, 193
Estudios latinoamericanos — 11, 25, 227
Experiencia inmersiva — 75, 155

F
Fanzines — 39–62
Fanzinoteca — 39–62
Formación de comunicadores — 89–110
Formación docente — 25, 89
Formación en ética — 25, 89, 173

G
Género — 63–74
Generación digital — 25, 173
Gestión de la información — 25, 89, 193

H
Habilidades digitales — 25, 193
Habilidades mediáticas — 193–226

I
Identidad cultural — 17, 25, 173
Inclusión digital — 111, 115, 193
Inclusión social — 111, 115
Información y conocimiento — 25, 89, 193
Inteligencia artificial — 25, 89, 193
Interacción digital — 25, 139, 173
Interculturalidad — 139–154
Internet — 25, 89, 193

J
Juventud — 173–192

M
Memes — 135–138
Medios — 25, 75, 89, 111, 135, 173, 193
Medios y Sociedad — 25, 173, 193
Medios Educativos — 25, 173, 193
Medios Digitales — 25, 75, 89, 173
Multimodalidad — 25, 75, 135, 155

N
Narración digital — 155–172
Narración transmedia — 25, 75, 155
Nuevas tecnologías — 25, 75, 89, 193

P
Pedagogía de la comunicación — 25, 75, 173
Pensamiento crítico — 25, 89, 155, 173
Políticas públicas — 227–242
Prácticas de comunicación educativa — 25, 39, 75, 111, 135, 173
Procesos de formación — 25, 75, 173
Producción de contenidos — 25, 39, 75, 173

R
Redes sociales — 25, 173, 175, 193
Representaciones de género — 63–74

S
Sociedad de la información — 25, 89, 193
Sordera — 111–120

T
Tecnología digital — 25, 75, 89, 193
Transmedia — 75, 135, 155
Transformación social — 39, 75, 173

Adriano Alves Silva
Estudiante de doctorado en Ciencia, Tecnología e Inclusión por la Universidad Federal Fluminense (UFF). Posee una Maestría en Comunicación y Sociedad por la Universidad Federal de Tocantins (UFT), un programa de Líderes del Aprendizaje certificado por Harvard, un MBA en Comunicación Empresarial y Marketing (ITOP) y un posgrado en Tecnologías Educativas Innovadoras (UniCatólica) y Arteterapia. También es licenciado en Comunicación Social con especialización en Publicidad y Publicidad, licenciado en Artes Visuales y actualmente cursa la licenciatura en Psicología. Adriano cuenta con experiencia docente, habiendo impartido docencia en el Centro Universitario UNITOP (2013-2015) y en la Facultad Católica de Tocantins (2015-2021), donde coordinó el Programa de Extensión de Arquitectura y Urbanismo, el Centro de Arte y Cultura, y participó en NADIME, el Centro de Apoyo Didáctico y Metodológico a la Docencia. También impartió docencia en el Centro Universitario Luterano de Palmas (2013-2017) en el curso de Comunicación Social - Publicidad y Propaganda, y en el Instituto de Docencia e Investigación Objetivo Palmas (2013-2014). Actualmente imparte módulos en cursos de posgrado en la Escuela Superior de la Judicatura de Tocantins (ESMAT) y en el Instituto IDASP.

Alejandra Jáuregui Rincón
Director del Centro Cultural de la Universidad de Lima.

Anderson da Costa Lacerda
Candidato a doctorado en 2025 en el Programa de Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTin), Universidad Federal Fluminense (UFF). Maestría en Ciencia y Biotecnología (PPBI), Universidad Federal

Fluminense (UFF), 2016-2018. Tesis sobre el tema: El cómic como herramienta didáctica para difundir los beneficios de la tecnología y la biotecnología desde la perspectiva de la sordera, desde la creación de la primera escuela para sordos en Brasil. Especialización de posgrado en Gestión Estratégica de la Innovación y Políticas Científicas y Tecnológicas, Universidad Federal de Tocantins (UFT), 2022. Especialización de posgrado en Docencia para la Educación Profesional y Tecnológica, Instituto Federal de Espírito Santo (IFES) (Colatina), 2021. Graduado en Pedagogía Bilingüe, Libras-Portugués, Instituto Nacional de Educación de Sordos, INES, 2025.

Carlos H. Hidalgo Menjívar

Investigador en el campo de la comunicación en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Lima.

Carlos Rivadeneyra Olcese

Decano de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima.

Daniel Ernesto Beltrán Riaño

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, Licenciatura en Educación.

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)

Doctor en Comunicación y Cultura Contemporánea por la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Máster en Educación por la Universidad de Brasilia (UnB). Licenciado en Periodismo, Pedagogía, Historia y Literatura. Realizó estudios posdoctorales en las universidades de Coímbra (Portugal), Cádiz (España), Brasilia (UnB) y Unesp. Es profesor de la Universidad Federal de Tocantins (UFT), del Programa de Posgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión de la Universidad Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Salud (PPGECS-UFT) y del Programa de Posgrado en Museología (PPGMuseu-UFBA).

Coordinador del Observatorio de Investigación Aplicada en Periodismo y Educación (Opaje).

Igor Arnaldo Soares de Alencar

Actualmente cursa un doctorado en Ciencia, Tecnología e Inclusión en la Universidad Federal Fluminense (UFF), con fecha de finalización prevista para diciembre de 2026. También completó con éxito una maestría en Turismo en la Universidad Federal Fluminense (UFF) en marzo de 2022, un posgrado en Gestión Estratégica de Políticas de Innovación y Ciencia y Tecnología en la Universidad Federal de Tocantins (UFT) en octubre de 2022, un posgrado en Gestión de Educación a Distancia en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rondônia (IFRO) en octubre de 2022, y una licenciatura en Juegos Digitales en Estácio en diciembre de 2022. También posee un posgrado en Educación Tecnológica en el Centro Federal de Educación Tecnológica (CEFET) completado en febrero de 2021, un posgrado en Logística Empresarial en Estácio completado en octubre de 2019, y una licenciatura en Gestión de Tecnologías de la Información, también de Estácio, terminado en diciembre de 2022. 2019.

Isaac Chavarro

Músico, activista y comunicador social en ciernes. Tolima, Colombia.

Isaltina Santos da Costa Oliveira

Estudiante de doctorado en Comunicación/FAAC/UNESP (Maestría en Ciencias/UNESP). Miembro de RedeCT (Red Internacional de Investigadores sobre Pueblos Indígenas y Comunidades Tradicionales).

Jairo Andrés Tibaquira Castro

Comunicador social y periodista, Community Manager y productor audiovisual y radial.

John Jairo Pedrozo Díaz
Estudiante de pregrado en Comunicación Social y Periodismo en la Universidad de Santander (UDES). Bucaramanga, Colombia.

José Alberto Guerrero Silva
Profesor e investigador de la Facultad de Comunicación de la Universidad Anáhuac Mayab. Especialista en creación de contenido inmersivo y el metaverso, ha representado a la universidad en congresos internacionales. Cuenta con más de 14 años de experiencia en medios digitales y ha recibido el Premio Estatal de Periodismo. Recibió una beca del gobierno estadounidense para estudiar periodismo digital.

José Lauro Martins
Es licenciado en Filosofía y tiene una maestría y un doctorado en Ciencias de la Educación. Realizó estudios posdoctorales en el Programa de Posgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn) de la Universidad Federal Fluminense. Es profesor asociado de la Universidad Federal de Tocantins. Imparte docencia de periodismo y del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Salud (PPGECS/UFT). Es miembro del Centro de Investigación y Extensión "Observatorio de Investigación Aplicada en Periodismo y Docencia" (Opaje). Investiga en innovación pedagógica y gestión del aprendizaje.

Karol Ramírez Chinchilla
Doctora en Ciencias de la Educación, comunicadora y docente. Profesora de la UNED.

Kevin David Triana Viviescas
Estudiante de Comunicación Social y Periodismo en la Universidad del Tolima.

Laura Ximena Ávila Bácares
Estudiante de Comunicación Social y Periodismo en la Universidad del Tolima. Miembro del colectivo independiente y medio de comunicación Prensa Estudantil UT.

Laurenita Gualberto Pereira Alves
Doctoranda en Ciencias Ambientales/UFT (Maestría en Educación/UFT). Coordinadora General de RedeCT (Red Internacional de Investigadores sobre Pueblos Indígenas y Comunidades Tradicionales).

Leonardo Pinheiro da Silva
Profesional afiliado a la Fundación Getulio Vargas (FGV/DGPE), trabaja desde agosto de 2025 como Analista Sénior de Negocios Corporativos en la Superintendencia Regional de Educación (SRE) de Porto Nacional, con énfasis en el monitoreo de indicadores educativos y el apoyo a la gestión estratégica para la mejora continua. Trabajó como Agente Local de Innovación (ALI) durante 36 meses en el ecosistema del Valle de Araguaína/Chambary, donde desarrolló iniciativas de gobernanza, apoyó a emprendedores y fortaleció el ecosistema local de innovación. Es Estudiante de doctorado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn/UFF), tiene una maestría en Propiedad Intelectual y Transferencia de Tecnología para la Innovación (PROFNIT/UFT), es especialista en Gestión Empresarial (BBI de Chicago), licenciado en Logística (UFT) y actualmente cursa una licenciatura en Gestión de la Producción Industrial (IFTO).

Luis Miguel Pango Jordan
Maestría en Educación por la Universidad de San Martín de Porres. Comunicador / Productor y director de proyectos de comunicación y difusión cultural / Jefe del Departamento de Eventos Nacionales e

Internacionales / Diseñador Gráfico / Profesor de la Universidad de Lima.

María Clara Villamarín

Comunicadora social y periodista en ciernes. Estudiante de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales en la Universidad del Tolima. Gestora Cultural.

Mariana Caparroz de Moraes

Estudiante de Arquitectura, Urbanismo y Arquitectura del Paisaje en FAAC/UNESP Bauru. Investigadora en PIBIC/CNPq.

Nelson Russo de Moraes

Livre-Docente de Gestión Ambiental y Educación (UNESP). Doctorado en Comunicación y Cultura Contemporánea (UFBA). Máster en Trabajo Social (UNESP). Licenciatura en Administración de Empresas (ITE/Bauru/SP). Segundo Grado (en curso) en Comunicación Social/Relaciones Públicas (Universidad de Franca - UNIFRAN). Especializaciones: 1. Gestión de Programas Sociales; 2. Gestión Pública; 3. MBA en Medios Digitales; 4. Antropología. CARGO: Profesor Asociado en FAAC/UNESP Bauru (RDIDP MS_5.3). Profesor Titular en PGAD/UNESP Tupã (maestría y doctorado) y PPGCOM/UNESP Bauru. Miembro del Equipo de Coordinación del Museo Ferroviario de Alta Paulista en Tupa. GRUPOS Y REDES: Líder del Grupo de Estudio e Investigación en Democracia y Gestión Social (GEDGS) de la UNESP. Investigadora del Grupo de Investigación OPAJE/UFT (Observatorio de Investigación Aplicada en Periodismo y Educación). Investigadora del Grupo de Investigación PGEA/UNESP (Investigación en Gestión Ambiental y Educación). Representante de la UNESP en la Red Nacional de Investigadores en Gestión Social - RGS.

Ricardo Osorno Fallas
Comunicador educativo, licenciado en Publicidad por la Universidad Hispanoamericana de Costa Rica y máster en Comunicación Digital Interactiva.

Sinomar Soares de Carvalho Silva
Doctorado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn) por la Universidad Federal Fluminense. Tiene una maestría en Comunicación y Sociedad por la Universidad Federal de Tocantins, una especialización en Docencia de Comunicación/Periodismo: Temas Contemporáneos (UFT) y una licenciatura en Comunicación Social - Periodismo, también por la Universidad Federal de Tocantins (2009).

Suhanny Chavarría Artavia
Universidad Estatal a Distancia. UNED Chile.

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA MEDIÁTICA EN AMÉRICA LATINA

ORGANIZADORES:
Gilson Pôrto Jr.
Sinomar Soares de Carvalho Silva
José Lauro Martins
Leonardo Pinheiro da Silva
Adriano Alves Silva

FELAFACS
Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social

Observatório
Edições

9 786598 858278