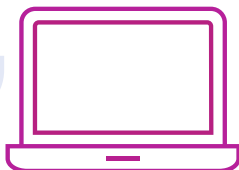
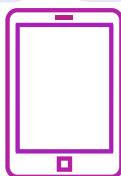




NUEVOS LENGUAJES Y REDES RELACIONALES EN SOCIEDADES EVANESCENTES

Giros para una pedagogía de la hospitalidad

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Guillermo Isaac González Rodríguez
Daysi Velázquez Aponte
(coords.)



Nuevos lenguajes y redes relacionales en sociedades evanescentes

Giros para una pedagogía de la hospitalidad

Los trabajos que integran este libro de investigación fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares y tuvieron el aval de un comité editorial.

Nuevos lenguajes y redes relacionales en sociedades evanescentes: giros para una pedagogía de la hospitalidad / Susana Morales... [et al.]; Coordinación general de Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Bogotá: Universidad de La Salle; Varias: RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad), 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-308-132-5

1. Redes Sociales. 2. Pedagogía. 3. Cultura Digital. I.Morales, Susana II. Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima, coord.
CDD 006.754

Corrección: Santiago Basso

Diseño de interior: Santiago Basso

Diseño de tapa: Equipo de diseño de Clacso

Nuevos lenguajes y redes relacionales en sociedades evanescentes

Giros para una pedagogía de la
hospitalidad

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos,
Guillermo Isaac González Rodríguez y
Daysi Velásquez Aponte
(Coordinadores)





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Pablo Vommaro - Director Ejecutivo

Gloria Amézquita - Directora Académica

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Producción Editorial

Valeria Carrizo y Darío García - Biblioteca Virtual



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Nuevos lenguajes y redes relacionales en sociedades evanescentes. Giros para una pedagogía de la hospitalidad (Buenos Aires: CLACSO / Universidad de La Salle / Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad, diciembre de 2025).

ISBN 978-631-308-132-5

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org

Índice

| | |
|--|-----|
| Agradecimientos | 9 |
| Presentación | 11 |
| <i>Guillermo Isaac González Rodríguez</i> | |
| Parte I. Cultura digital y nuevas mediaciones sociales | |
| ¿Un mundo feliz? El mundo según desarrolladores de <i>software</i> | 31 |
| <i>Susana Morales, Márcio Simeone Henriques y Laura Nayara Pimenta</i> | |
| Tendencias sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los contextos socio-educativos. Reflexiones sobre las prácticas posmodernas..... | 63 |
| <i>Yury Nathaly Chaux Real y Guillermo Isaac González Rodríguez</i> | |
| Mediaciones pedagógicas y didácticas de la tecnología en la formación de ciudadanías digitales | 87 |
| <i>Adriano Rodríguez-Tovar y Daysi Velásquez Aponte</i> | |
| Mediaciones pedagógicas digitales y sus atributos de lenguaje, ciberactivismo y socioemocionalidad..... | 117 |
| <i>Filiberto Guzmán Chitiva, Daysi Velásquez Aponte y Ronald Saúl Gutiérrez Ríos</i> | |
| Movimientos sociales en la era de la (des)información: desafíos y oportunidades | 141 |
| <i>Yonaira Jiménez Montenegro y Guillermo Isaac González Rodríguez</i> | |

Usos de tecnologías de inteligencia artificial en lecturas y escrituras realizadas para elaborar tesis de posgrado169

Guadalupe Alvarez

Parte II. Comunicación, tecnosociedad y pluralidad pedagógica

Pedagogías hospitalarias en la mediación entre la liquidez y la evanescencia del mundo social contemporáneo189

César Correa Arias

Repensando la pedagogía en la formación en enfermería: exploración de la hospitalidad pedagógica219

Clara Inés Padilla García

Análisis sociosemiótico de las modalizaciones en sociedades evanescentes: la escucha 247

Juliana Patricia León Suárez

Sociosemiótica de la interacción digital en el podcast como género discursivo oral 269

Eddy Johana Guerrero-Medina y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

La praxis docente como formación en el ejercicio del diálogo epistemológico 303

Damaris Madrigal López y Ronald Rivera Rivera

La responsabilidad profesional pedagógica en epistemologías de integración en las carreras de pedagogía en inglés325

José Gabriel Brauchy

Parte III. Oralidades, literacidades y otros lenguajes: agendas investigativas

Lenguajes y culturas de la oralidad contemporánea: de lo tecnocultural al reel y el meme.....357

Andrés Castiblanco-Roldán

Danzar palabras para abrir mundos: herramientas para la escucha y la creación colectiva.....383

Noemí Duran Salvadó

Las relaciones de la palabra escrita y oral, el gesto y el ritual en las literacidades comunitarias409

Jakeline Cubillos-Sánchez y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Abordajes y sentidos de las oralidades: sinergia entre lo sociocultural y lo educativo.....433

Slendy J. Vargas-Moreno y Constanza Moya Pardo

Nuevos lenguajes y sociedades emergentes en el ciberespacio. Líneas y horizontes de estudio en la educación 463

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos e Isabel Jiménez Becerra

Entre corpOralidades y literacidades comunitarias: pedagogías de la hospitalidad para la formación ciudadana501

RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad), Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, María Nelsy Rodríguez-Lozano, Paula Navarro, José Gabriel Brauchy, Ronald Rivera Rivera y César Correa Arias

Sobre las autoras y los autores..... 529

Agradecimientos

Expresamos nuestro profundo agradecimiento por la apertura de un espacio interinstitucional que hizo posible la discusión de avances de investigación en torno al diálogo entre sociedades evanescentes, literacidades multimodales y pedagogías hospitalarias. En particular, reconocemos a la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías (RIAT), al Grupo de Trabajo: Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), a la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO) y al Doctorado en Educación y Sociedad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, por su valioso apoyo en la organización del V Seminario Internacional de Investigación: Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias.

Este seminario constituyó un espacio de encuentro e intercambio interinstitucional que reunió a 18 colectivos de investigación de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España y México, todos comprometidos con los desafíos de estudiar la relación simbiótica de las oralidades y literacidades en contextos multimediales (presencial, digital e híbrido). Asimismo, permitió debatir sus implicaciones en la construcción de una hospitalidad pedagógica como ámbito creativo del decir, escribir, inscribir, describir, leer y comprender la realidad; un lugar donde se forjan acuerdos,

coordinaciones y tensiones en la edificación de sociedades más justas y democráticas, mientras, al mismo tiempo, las interacciones sociales se vuelven efímeras y atemporales, revelando la naturaleza evanescente de lo social.

Con esta producción científica contribuyen, además a la articulación con redes científicas internacionales e instituciones académicas para colaborar, relacionar e interrelacionar un trabajo conjunto en función de las áreas y líneas de investigación definidas en el GT: Aportes teóricos y apropiación de tecnologías, Movimientos sociales, Activismo y tecnología digital, Comunicación, sociedad digital y Educación y tecnología digital, entre otras.

Presentación

Guillermo Isaac González Rodríguez

Este libro reúne y presenta distintas investigaciones que convergen en el análisis de la narrativa de nuestra época, una narrativa marcada por la sinergia entre lo humano y lo tecnológico, entre los avances en la comunicación y las transformaciones en la manera en que nos relacionamos. Las historias que contamos hoy, a través de tweets y posts, de videos y podcasts, son testimonio de una humanidad que sigue buscando conectarse, comprenderse y trascender sus límites. El aprendizaje que viene de la mano con esto produce una transposición de las oralidades, las literacidades y los recursos tecnológicos multimedia que asumimos desde hace algunos años como algo real e indispensable. Pero, ¿realmente no podemos vivir sin tecnología? ¿realmente la tecnología se ha vuelto parte de nuestra vida o hemos adoptado una nueva perspectiva de vida con un apego desmesurado hacia lo tecnológico? ¿de qué manera se ha generado una nueva (ciber)cultura digital a partir de las mediaciones sociales y el contexto desarrollado en los diversos ámbitos de convivencia? ¿acaso hemos entrado a una etapa donde prevalecen las sociedades evanescentes, donde las pedagogías han mutado hacia ámbitos multi-diversos y supra-dimensionados? ¿de qué forma se perciben las nuevas redes-re-lacionales en los espacios sociales, comunicaciones e interactivos?

Con el fin de tratar de dar un aporte a estas y otras problemáticas el presente libro reúne diversas voces de una gran variedad de

estudiantes, investigadores, investigadoras y profesionales en las áreas de la oralidad, la pedagogía y los medios digitales con el fin de crear un debate sobre los ámbitos en que han modificado y se utilizan los medios comunicacionales.

Los trabajos aquí reunidos se sustentaron en los debates del V Seminario Internacional de Investigación organizado por la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad (RIEO) en colaboración con el Grupo de Trabajo: Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías (RIAT) y el Doctorado en Educación y Sociedad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. En esta quinta versión toma como título “Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias”, evento celebrado del 14 al 19 de agosto de 2023 donde se reunieron expertas y expertos de América Latina.

CorpOralidades y literacidades en sociedades evanescentes. Giros para una pedagogía de la hospitalidad

A lo largo de la historia, los seres humanos han estado en constante búsqueda de entenderse, de comunicarse, de entablar diálogos que nos permitan comprendernos, por lo menos un poco más. Ante los escenarios que marcan hitos referenciales para los cambios sociales, el lenguaje es uno de los elementos que consiente y da vida a una época específica, cambia con ella, se transmuta en cientos de espacios y miles de voces para convertirse en tiempo y espacio. ¿Qué es un hombre en el camino? Tiempo, respondían los antiguos mayas. Somos tiempo que se esfuma y se evapora, somos palabras que se hunden en la carne, que se tatúan en los huesos para recordarnos que formamos parte de un diálogo interminable sin un principio ni un fin.

Si nos acercamos un poco a esas inmemorables etapas donde se comenzaban a entrelazar historias como hilos que tejen el tapiz de la

transmisión y preservación de sus mensajes, relatos y acontecimientos cotidianos, quizá encontraríamos una manera de mediar lo oral, lo escrito y lo hablado. Esto se reflejaba a partir de diversas formas de expresión —ya sea pintura rupestre, música ancestral, sonidos inarticulados o cualquier otro medio primitivo, se buscaba establecer canales mediante los cuales el conocimiento adquirido pudiera ser reproducido, asegurando la conservación de patrones conductuales y actitudinales. Esta herencia cultural, que se refleja en cada uno de los rasgos distintivos de la humanidad, ha posicionado al ser humano como un prodigio, un medio distintivo frente a otras especies, favoreciendo así el desarrollo de una facultad predictiva única.

En particular, la oralidad ha sido una piedra angular en este proceso de transmisión de conocimiento ya que se encuentra presente en cada acción, actividad o acontecimiento humano. Desde las primeras palabras murmuradas alrededor de fogatas ancestrales, hasta los complejos discursos que configuran nuestras sociedades modernas, la comunicación oral ha fungido no solo como medio informativo y de comunicación, sino también para conectar almas, transmitir emociones y perpetuar tradiciones. La palabra hablada, cargada de matices y cadencias, funciona como vehículo de sabiduría, portadora de mitos, leyendas y verdades compartidas que forman el núcleo de nuestras identidades colectivas, formando con ello nuevas perspectivas en que se transmiten historias, en que se crean leyendas, donde surgen epopeyas, odas, elegías.

La oralidad, en particular, ha sido la corriente subterránea que alimenta este río de conocimiento y sabiduría al encontrar senderos donde descansar su voz y sembrar su profundo legado de notas. Como las raíces profundas de un antiguo árbol, la palabra hablada sustenta la memoria colectiva de la humanidad al introducirse en las profundidades de la madre tierra para florecer con nuevos bríos. Alrededor de las hogueras, las primeras palabras murmuradas llevaban consigo el calor de la conexión humana, la chispa de la imaginación y la profundidad de las emociones compartidas. La comunicación oral no solo informaba, sino que tejía redes invisibles de

entendimiento y empatía, uniendo a las personas en un tapiz común de experiencias y significados en que se depositan las ganas de perpetuarse y ganarle la partida al tiempo.

Como medio representativo, la oralidad no solo transmite información, sino que es un acto creativo y performativo en que interactúan diversos elementos propios de contexto (temporales, sociales, culturales, tecnológicos, semánticos, semióticos, lingüísticos, entre otros), mediante los cuales, las imágenes se vuelven palabras y los medios un canal de transmisión de los mensajes. En este sentido, cada narrador aporta su propia interpretación, su propio sentir, haciendo de cada relato una experiencia única y personal que pudiera marcar la definición de un instante, un relato o simplemente una charla que perdurara lo que el mensaje tenga de peso. Jugando un poco con ello, si pudiéramos entablar una conversación con personas de épocas remotas, ¿nos contarían la misma historia? Probablemente no. La manera de contar, interpretar, sentir y transmitir un mensaje varía con cada individuo y cada contexto cultural. Es por ello que la riqueza de la comunicación humana radica precisamente en esta diversidad de voces y perspectivas que le dan vida a los instantes y las vivencias.

En este sentido, la comunicación oral y la narración de historias no son meras herramientas de transmisión de conocimiento, sino actos profundamente humanos que reflejan nuestra capacidad de empatía, imaginación y creatividad. Es por ello que la historia oral permite que las voces del pasado resuenen en el presente, ofreciendo una ventana a las experiencias y pensamientos de quienes nos precedieron. Así, el acto de contar historias se convierte en un puente entre generaciones, uniendo a la humanidad a través del tiempo y el espacio. Sea a manera de canción, de ensayo o de poesía, transmitida por medio de gritos, de melodías o de sueños, o en memes, *reels*, TikTok, redes sociales u otros, los seres humanos buscamos una vía adecuada para que las palabras, o los símbolos, lleguen a un destino específico. Es ahí donde los distintos medios creados por el ser humano para canalizar los mensajes se complementan y complejizan,

haciendo el proceso más simple en su aplicación, pero más complicado para su análisis y comprensión.

De este modo, los medios y fines que persiguen la oralidad y la comunicación se constituyen en pilares fundamentales de la experiencia humana, ya que permiten la generación de canales de transmisión, comprensión y estudio de las diversas epistemologías que emergen con el tiempo. Este legado de palabras y narrativas continúa evolucionando, recordándonos que, aunque los métodos y contextos cambien, la necesidad de comunicarnos y conectarnos a través de nuestras historias es una constante que define nuestra humanidad. Cada imagen que se dibuja por las palabras, trae consigo una fuerte dosis de ayer, hoy, mañana, de pasos que guardan su imagen en los recovecos de la boca esperando ser contada, aunque sea como un arrullo o un canto del pescador. Le tengo rabia al silencio, sentenciaba Yupanqui al momento de buscar una palabra que se acercara a la mágica sinfonía de sonidos formados por la tradición de un lugar. Y así, entre la vorágine de acontecimientos que definían a una época, fueron modificándose los espacios de interacción humana, hasta llegar a convertirla en una mezcla alternativa de pensamiento, sentimientos, pensares, actuares y (auto)percepciones.

Medios orales, cambios y desafíos en la época (pos)moderna: en busca de un bastión complejo

Siguiendo la analogía del comienzo, la comunicación contemporánea es como un río caudaloso que recoge y transporta innumerables voces, atravesando fronteras y culturas en tiempo real. En comparación con las etapas anteriores, las redes sociales, que tendrían un sentido pasado de esas plazas públicas, que ahora son digitales, permiten que las historias se cuenten y se escuchen de manera instantánea y global. Plataformas como Facebook, Twitter, Instagram, X y TikTok se han convertido en escenarios donde se narran tanto las historias cotidianas, como los grandes eventos de nuestra época

de manera instantánea, en tiempo real y con una participación interactiva. Aquí, la palabra escrita, las imágenes y los videos se entrelazan en una sinfonía multimedia que sobre estimula la percepción del mundo provocando vorágines de información que se agrupa en redes, plataformas, medios, grupos y demás elementos transformadores de la concepción espacio-temporal.

Por si no fuera suficiente con la marea de medios y recursos tecnológicos, nos encontramos en una faceta donde la Inteligencia Artificial (IA), cual oráculo moderno, interpreta y analiza nuestras comunicaciones, ayudándonos a descubrir patrones, prever tendencias y ofrecer respuestas casi instantáneas en un sentido de prognosis que antes solo se observaba en la ciencia ficción. Chatbots y asistentes virtuales, como Siri y Alexa, nos permiten interactuar con la tecnología de una manera cada vez más natural y conversacional produciendo un escenario en que las personas pasan a segundo plano y la comunicación se traduce en un solo sentido. Estas herramientas, que aprenden y evolucionan, han cambiado la dinámica de nuestra comunicación, transformando la manera en que accedemos a la información y nos relacionamos con el entorno digital.

¿Podríamos suponer entonces que, al cambiar los medios, cambia también el discurso, el lenguaje, la interacción y la forma en que interactuamos los seres humanos? Según mencionan los eruditos del uso de la tecnología, en el contexto actual, la oralidad no ha desaparecido; más bien, se ha reinventado. Lo anterior lo aluden a las plataformas utilizadas para la transmisión de información y mensajes como los podcasts y las plataformas de *streaming*, medios que se mencionan han resucitado la tradición del cuentacuentos en un formato moderno, permitiendo que las voces de expertos, narradores y ciudadanos comunes se escuchen en cualquier rincón del planeta. Al observar los distintos escenarios actuales (2025) donde prevalece la tecnología como medio de interacción, como canal de entretenimiento, como recurso para resolver los problemas de la vida cotidiana, no puede uno, que pertenece a las generaciones X, millennial o más atrás, ponerse a pensar en ese futuro que solo vaticinaban las películas y

los libros, en que los seres humanos perdíamos un poco de nuestra esencia para darle paso a las nuevas tendencias tecnológicas.

Sin verlo como un apocalíptico, o un integrado en el sentido de Umberto Eco, la inserción en esta nueva etapa con prevalencia distópica, antropocéntrica, neocapitalista, nos lleva a pensar sobre la idea de que el futuro por fin nos ha alcanzado, o nos ha dejado atrás. Ahora la comunicación, desde sus distintas fuentes, permite que a través de videollamadas y conferencias virtuales se rompan las barreras de la distancia, haciendo posible que las conversaciones se mantengan vivas y dinámicas a pesar de las fronteras físicas y geográficas. Estos recovecos que se observaban como una alucinación, ahora se convierten en una manera de vida, en una forma de expresión y una manifestación de rechazo ante la interacción con la alteridad.

Podríamos pensar entonces que esta nueva era de comunicación también presenta desafíos que deben ser puestos en la mesa para su discusión y análisis ya que la sobreabundancia de información puede ser abrumadora, y la velocidad con la que se difunden los mensajes a veces compromete la profundidad y la reflexión de los mismos, restándoles veracidad y validez. La desinformación y las noticias falsas se propagan con la misma rapidez que las historias verídicas, requiriendo un sentido crítico agudizado y herramientas de verificación más robustas, provocando *trendings* que suelen ser devastadores para soportar si no tienen la validez necesaria. En un instante, miles o millones de personas pueden emitir su opinión sobre alguna temática que ronde por los medios y redes provocando con ello que sea el inicio, o el acabose de una carrera, una vida o una ilusión. Pero a la vez, también puede ser un medio para que la gente se organice y apoye una causa conjunta, para la solidaridad, o para darle seguimiento a una temática que se considere de relevancia.

Son muchos los retos que existen en estas sociedades evanescentes, mismos que deben ser considerados para su estudio desde los distintos enfoques en que puedan ser observados, desde la panorámica de sus diversos detractores(as) y partidarios(as), y bajo un cuidado especial sobre su comprensión y uso en los espacios sociales. A

pesar de estos retos, la esencia de la comunicación humana persiste, ya que el ser humano mantiene la necesidad de contar historias, de compartir experiencias y de conectar con otros como parte fundamental de su ser social. Si bien es cierto que la tecnología ha ampliado nuestras capacidades, permitiendo que las voces que alguna vez fueron silenciadas encuentren un espacio para ser escuchadas, también lo es que se han creado nuevas configuraciones comunicacionales que han expandido los espacios, pero han reducido la capacidad de interacción personal.

Hay algunos(as) que mencionan que los vlogs y las plataformas de publicación abierta han democratizado la producción de contenido, permitiendo que más personas participen en la conversación global, pero aún persisten las brechas digitales que producen un analfabetismo mediático y tecnológico. En este vasto escenario digital, las metáforas de la oralidad y la comunicación son como ecos en un ciberespacio infinito y cada mensaje enviado, cada historia contada, es una onda que se propaga, interactuando con innumerables otras, creando un complejo entramado de información y emoción. La comunicación humana, potenciada por la tecnología, es ahora una red en constante expansión, donde cada nodo y cada enlace tienen el potencial de transformar la experiencia compartida, el punto aquí es ¿de qué forma son utilizadas y cuáles son las consecuencias de no tener una confrontación ética, axiológica y epistémica sobre ellas? La tarea es ardua, las preguntas son bastantes, las posibilidades parecen ser infinitas, lo importantes es ver opciones donde resguardar lo que resta de los medios orales en aras de crear epistemologías hospitalarias conformadas por las nuevas versiones de lenguajes, nuevos recursos pedagógicos y nuevas miradas hacia un futuro desde la alteridad.

De las discusiones, análisis y aportes que brotan de dicho evento, surge la base del presente volumen donde se reúnen 18 contribuciones a la discusión sobre los estudios actuales de la oralidad y que han sido dictaminados minuciosamente para comprobar su rigor científico en cuanto a sus aportaciones teóricas y metodológicas. Con el

fin de que el libro mantenga líneas de trabajo comunes se plantearon tres subapartados acordes a las temáticas de análisis y a los planteamientos de las y los autores/as.

Parte I. Apropiación de tecnologías digitales y nuevas mediaciones sociales

En la primera parte, la discusión se centra en la cultura digital y las nuevas mediaciones sociales, donde Susana Morales, Simeón Henríquez y Laura Nayara, comienzan con una interrogante alusiva a Aldous Huxley y su mundo distópico a la pregunta “¿Un mundo feliz?”, centrado en la perspectiva de los y las desarrolladores de software. Las autoras y el autor, presentan los resultados de investigación realizada a partir de los imaginarios en torno los mundos digitales que crean las personas y las instituciones. La confrontación de dichos imaginarios se encuentra entre las personas que desarrollan los softwares, concentrando la realización del mismo como un ideal necesario y la manera en que las personas (usuarios-consumidores[as]), provocando con ello la discusión sobre los dilemas éticos-morales-profesionales que surgen en la confrontación. A partir de ello, se muestran aportes sobre lo que denominan la *cibercultura* creada a partir de una supuesta necesidad que parte de fines capitalistas bajo el desarrollo de esquemas mentales de las personas que se encargan de la función desarrolladora y la manera en que percibe su labor.

Continuando con la temática Nathaly Chau y Guillermo Isaac González reflexionan sobre las tendencias del uso de las Tecnologías para la Información y las Comunicaciones (TIC) en la educación como un medio generador de prácticas. La y el autor, centran su análisis en las tendencias que ha marcado la época posmoderna en los ambientes educativos, creando con ello una gran variedad de realidades que conforman lo que se concibe hoy en día como educación. ¿Es la misma educación la de hoy a la que había ayer, o la que se necesitará mañana? ¿qué papel jugo el confinamiento social producto

de la pandemia para que se modificaran los escenarios? Bajo estas preguntas, se realiza un abordaje teórico conceptual guiado por una metodología descriptiva y tres categorías de principales que son analizadas a lo largo del texto. Al final del capítulo, giran algunas preguntas que nos llevan a pensar sobre el (sobre)uso de las TIC en los distintos entornos y la manera en que estas ha influido en las apropiaciones tecno-mediáticas y la manera de comunicación.

En un tenor parecido, Adriano Rodríguez y Daysi Velásquez dialogan sobre las mediaciones pedagógicas en su relación con las didácticas con uso de las tecnologías en la formación de ciudadanías. En el trabajo se presenta la necesidad de formar una ciudadanía crítica, reflexiva y con un criterio suficientemente consciente de las realidades creadas a partir de las *multiliteracidades hipertextuales*. Para ello, se hace uso de una discusión con base en los distintos referentes teóricos, asumiendo una postura crítica respecto al uso de la tecnología, así como la imperiosa necesidad de crear ambientes ideales para la alfabetización digital. El texto concluye que en la actualidad se vive en una sociedad mediatizada donde la prevalencia de lenguajes, símbolos y múltiples literacidades producto de un ambiente externo (político, económico, tecnológico, cibernético) que urge de una reconfiguración en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, el capítulo escrito por Filiberto Guzmán Chitiva, Daysi Velásquez y Ronald Gutiérrez Ríos, hace lo propio en la reflexión sobre las mediaciones pedagógicas digitales y sus atributos de lenguaje, ciberactivismo y socioemocionalidad a partir de un reconocimiento de la oralidad y la comunicación, pilares fundamentales de la experiencia humana, dan cuenta de cómo estos han evolucionado dramáticamente en la era tecnológica. Desde las primeras palabras compartidas en la oscuridad de las noches prehistóricas hasta las complejas interacciones de hoy, la capacidad de contar historias sigue siendo esencial para la conservación y transmisión de conocimiento, identidad y cultura. Este legado de palabras y narrativas, amplificado por la tecnología, continúa guiándonos y conectándonos,

recordándonos nuestra conexión con el pasado y nuestro potencial para el futuro.

Dando un poco de vuelta a la tuerca, Yonaira Jiménez y Guillermo Isaac González abordan el contexto de las redes sociales en su relación con la conformación de movimientos sociales, en algo que posicionan como la sociedad de la (des)información. Las posturas sobre cómo las redes sociales facilitan o entorpecen la comunicación y/o mensaje que se transmite en ellas, se entrelaza con la manera en que históricamente el ser humano ha tratado de organizarse a partir del uso de muchos medios y utilizando diversos recursos. Bajo un enfoque crítico-histórico, se presentan argumentos donde se cuestiona el papel de los medios de comunicación digitales en la representación de *la realidad*, la influencia que mantiene en las personas y la creación del denominado síndrome de la contemporaneidad. A partir de ello, se discuten los imaginarios surgidos por los medios y/o sociedad para la creación de un ciberactivismo exacerbado, las tendencias futuras, así como los retos a los que se enfrentan.

El primer apartado cierra con la aportación de Guadalupe Álvarez con una reflexión sobre el uso de tecnologías de IA en lectura y escritura de tesis. Desde un análisis de estudios sobre la IA en la redacción de textos, sobre todo de tipo tesis doctoral, se detecta que aún no existen los suficientes como para contextualizar el campo de estudio. Mediante un estudio exploratorio con el uso de entrevistas a profundidad aplicada a estudiantes doctorantes, se plantea que el uso de este tipo de herramientas no es muy usual en la comunidad estudiantil, por lo que se dan recomendaciones sobre la manera en que este tipo de estudios sirven en la construcción de un marco de estudio más amplio y actual.

Parte II. Comunicación, Tecnosociedad y pluralidad pedagógica

En el siguiente subapartado denominado “Sociedades evanescentes, epistemologías y pedagogías hospitalarias”, César Correa presenta un análisis sobre las pedagogías hospitalarias como un medio de analizar los cambios sociales constantes. Bajo un enfoque teórico-explicativo y exploratorio, acerca el término evanescencia bajo el cobijo de las interacciones sociales contemporáneas y la necesidad de ampliar las fuentes de estudio comprensivo sobre el papel de la pedagogía para el impulso de justicia social. Correa, recorre una abundante búsqueda entre distintas posturas teóricas con el fin de posicionar la relación del ser actual, con los cambios en su entorno socio-natural y cultural. Sus aportes van hacia la concepción de una hospitalidad epistémica desde donde se puedan fundamentar las diversas maneras de repensar el sentido pedagógico para entablar una relación con las diversas otredades.

Posteriormente, Clara Inés Padilla García y Edgar Mauricio Martínez Morales conforman un estudio sobre la manera en que la pedagogía hospitalaria funciona como punto de análisis en la formación de enfermería como una profesión que debe ser repensada desde su formulación. Para tratar de conseguir una postura más clara, la visión del estudio se centra en criterios analíticos éticos en el marco de comprender los diversos componentes de la alteridad. A partir del concepto de pedagogía hospitalaria y su aplicación en el contexto práctico, el tema aborda la manera en que las personas (como pacientes y como enfermeros[as]), interactúan en un ambiente humano, en el que muchas de las veces se desvalorizan al otro(a). Es por ello que la opción de una reconfiguración del contexto de enseñanza-aprendizaje en la formación de enfermería permitiría una manera más asertiva de observar el entorno de aplicación, así como una valorización a los medios tecnológicos para un desarrollo profesional más integral.

En el siguiente capítulo, Juliana León, realiza un análisis socio-semiótico de las distintas modalidades en la escucha que existen en estas sociedades cambiantes. A partir de algunas preguntas centrales y guías, la autora cuestiona las relaciones intersubjetivas e interobjetivas que se configuran a partir de la interacción digital y ciberespacial que es mediada por la tecnología y la educación virtual. Es entonces cuando la autora da ejemplos sobre la manera en que la escucha corporal y la cultura actual, sobre la manera en que se desmaterializa la relación comunicativa, pero se crean espacios de interpretación conducidos por los medios digitales. El capítulo cierra, o no lo hace, a manera de una conclusión no concluida y con una crítica a la cultura creada en la era digital.

Para el siguiente capítulo, Eddy Johana y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos presentan un análisis sobre las posibilidades de interacción digital en el podcast como un género discursivo oral. Bajo una perspectiva sociosemiótica, las autoras abordan la manera en que este tipo de recurso digital puede funcionar como un medio dialógico en la era digital. Bajo un diálogo crítico centrado en tres dimensiones: ética (escuela); estética (cuerpo), política (interacción social) y la desmaterialización de las cosas (Han), resaltan la relevancia encontrada en nuevas maneras de relacionarse, interactuar e interpretar. Como parte final, se presenta al podcast como un género discursivo multimodal dado su carácter diverso en la configuración de sistemas con una base semiótica e interactiva.

Por otro lado, Damaris Madrigal y Ronald Rivera plantean su discusión en torno a la figura del docente, en relación con su rol en las aulas universitarias y las prácticas discursivas que favorecen la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto académico, los autores plantean su postura como un llamado urgente a la toma de consciencia sobre los entornos sociales y las realidades extra escolares de los estudiantes, para lograr un sustento suficiente para la pedagogía hospitalaria. Con el propósito de tomar conciencia de esta vinculación entre teoría, praxis y reconfiguración de una identidad docente, se realizó un proceso de construcción de narrativas

(Ricoeur, 1996) sobre la experiencia docente en la Enseñanza de Castellano y Literatura de la Universidad de Costa Rica, donde, antes de los participantes, relataron su experiencia después de un semestre de haber ido a impartir clases a una institución de educación secundaria, para conocer cómo esta experiencia logró “conciliar” los conocimientos adquiridos en su formación teórica en la universidad, con la realidad del aula en la institución de educación secundaria.

En el último capítulo del apartado, José Gabriel Brauchy nos habla sobre la responsabilidad profesional pedagógica desde una perspectiva de epistemologías de integración en las carreras de pedagogía en inglés. Con el ejemplo de las universidades estatales de Chile, el autor analiza la contribución entre los roles institucionales y la formación de profesionales mediante una concepción de epistemologías intersubjetivas. Para ello, se apoya en una metodología cualitativa e interpretativa para entrever las diversidades socioculturales existentes en los perfiles de egreso y las mallas curriculares. Como aporte, se presentan nuevos insumos con los cuales se abre el debate respecto a la responsabilidad pedagógica y la justicia social de las instituciones en el marco de los procesos de autoevaluación.

Parte III. Oralidades, literacidades y otros lenguajes: agendas investigativas

El tercer apartado del libro se abre con el capítulo de Andrés Castiblanco-Roldán sobre los lenguajes y otras culturas de la oralidad contemporánea, abordado desde el sentido de lo tecnocultural en los *reels* y los memes. El autor se cuestiona el papel que ha tenido la oralidad y los lenguajes culturales en la evolución tecnológica y la comunicación a raíz de la entrada de nuevos medios simbólicos-comunicacionales. Para tratar de acercarse al fenómeno, se realiza un análisis semiótico de los memes y los reels como generadores de verbo-íconos que traspasan las concepciones tradicionales de comunicación. Sus conclusiones nos llevan a la necesidad de observar los

fenómenos circundantes a los medios dialógicos y las implicaciones que trae consigo la modificación de los medios y los fines orales.

Posteriormente, Noemí Duran nos da un bello ejemplo sobre la manera en que se puede danzar con palabras con el fin de abrir la panorámica de un mundo necesitado de la escucha y la creación colectiva. A partir de la experiencia de un círculo de palabra como una experiencia pedagógica, la autora nos lleva de la mano por el escenario donde las herramientas para la escucha y la creación colectiva sirven de puente para fundar diversos medios de interacción y transmisión de mensajes compartidos. El observar, escuchar y sentir a la otredad funciona como una analogía y metáfora a la vez que produce efectos activos en las personas que trabajan bajo esta metodología, permitiendo con ello la apertura hacia los cuerpos, las voces, los ojos y la imaginación.

En el siguiente capítulo, Jakeline Cubillos y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos abordan las interrelaciones de la palabra escrita y oral, el gesto y el ritual en las literacidades comunitarias oralidades y literacidades comunitarias como una opción para reducir la cohesión social. Derivado de una panorámica sociocultural de la lectura y la escritura, las autoras convienen en la realización de nuevos medios para conservar el sentido de construcción de valores conjuntos a partir de la creación de prácticas sociales locales. Bajo una mirada enfocada en aspectos de rescate de lo tradicional en un mundo condicionado a la tecnología y la (pos)modernidad, el regreso a observar nuestra esencia cultural ayuda a la construcción de autopercepciones orales, corporales y visuales con que las personas se rencuentran con un parte de su propio mundo con los principios de la escucha, la conversación, la estética y la autopercepción.

En el subsiguiente capítulo, Slendy Vargas y Constanza Moya realizan un abordaje sobre las oralidades bajo la panorámica que puede existir con la sinergia entre lo sociocultural y lo educativo. El propósito primario que persiguen se basa en tratar de ofrecer una panorámica de análisis sobre la oralidad desde una concepción genuina de lo tradicional, perteneciente a culturas y pueblos. Con ello se abre

el debate respecto las narrativas pedagógicas y las experiencias que surgen en el aula como una herramienta dialógica que permita combatir la tensión del aula al momento de hablar o callar. Finalmente, destacan la importancia de la palabra, el habla y la escucha como medios de expresión en un mundo que cada vez es más cadente de sentidos lingüísticos propios y que requiere de una reconfiguración de las prácticas socioculturales.

Finalmente, encontraremos un par de capítulos que hablan sobre nuevos lenguajes, la cibercultura y las distintas formas en que se reconoce la red-relacional en la época actual. En el primero de ellos, Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos e Isabel Jiménez Becerra entablan la discusión entre los nuevos lenguajes en las sociedades emergentes, concebidas en un ciberespacio educativo. Las autoras, plantean como propósito el comprender la manera en que se producen nuevos lenguajes, nuevas subjetividades y variadas configuraciones sociales a partir de su relación con un mundo red que emana el llamado ciberespacio. Bajo un paradigma hermenéutico, toman como objeto de estudio un programa de doctorado para realizar una investigación que apoye a la comprensión de la temática, además de servir como una pieza de reconfiguración sobre las construcciones sociales en la actualidad.

Como cierre, los distintos representantes de la RIEO en sus diversos nodos, presentan una recapitulación de la propuesta de investigación final que surge de las disertaciones realizadas a lo largo del libro y que sirve para configurar un nuevo marco de acción por realizar. Con el fin de aportar a las prácticas pedagógicas desde una visión crítica y reflexiva, el grupo de investigación pone énfasis en la imperiosa necesidad de realizar estudios que acerquen la formación dialógica con las realidades presentes en las sociedades evanescentes, figura clave en la propuesta de pedagogías con una percepción hospitalaria. Es por ello que la investigación denominada *Entre corpOralidades y literacidades: pedagogías hospitalarias en contextos interculturales latinoamericanos* pretende ser un aporte a la caracterización de la diversidad de prácticas de oralidad y literacidad en

los ámbitos de las comunidades en América Latina. Esperemos que, con ello la RIEO siga aportando a los estudios sobre el lenguaje para lograr una consolidación de nodos donde participen comunidades multidiversas, logrando con ello el rescate de las voces que son calladas.

Parte I

**Cultura digital y nuevas mediaciones
sociales**

¿Un mundo feliz? El mundo según desarrolladores de *software*

Susana Morales, Márcio Simeone Henriques y Laura Nayara Pimenta

*“Nuestro objetivo es que los consumidores generen estadísticas, para que nuestros clientes hagan más felices a sus consumidores”
(J; desarrollador)*

Introducción

La industria tecnológica, específicamente el complejo industrial montado alrededor de la producción de *software*, está en el corazón de la constitución de las sociedades actuales (Manovich, 2013).

Particularmente en las últimas dos décadas, el flujo de informaciones que circula en el *cibespacio* da como resultado un núcleo privilegiado de datos que son objeto de permanente monitoreo por parte de diferentes sectores, cuyo alcance involucra a toda la ciudadanía. Los fines también son diferentes: comerciales, publicitarios, administrativos, de seguridad, entre otros, pero están fuertemente articulados entre sí. Las interacciones que generan datos, en especial de aquellos que versan sobre deseos, inclinaciones, conductas y hábitos de personas y de poblaciones, constituyen un inmenso, distribuido y

polivalente sistema de rastreo, registro, análisis y categorización de datos personales, que alimenta de manera circular el diseño de las estrategias de publicidad, seguridad, desarrollo de servicios y aplicativos (Bruno, 2013), y, actualmente, la Inteligencia Artificial.

Por otro lado, el desarrollo del *software* —como práctica individual e institucional— y los productos que generan, constituyen un vehículo de propagación e institucionalización de realidades sociales, a la vez que cuestiones tales como las distopías, la ciencia ficción, la futurología, aparecen y retroalimentan imaginarios sociales que, potencialmente, se asocian a la tarea de diseño tecnológico.

Ahora bien, junto con las olas de optimismo protagonizadas por la industria tecnológica y los gobiernos acerca de los beneficios de lo que más recientemente se denomina transformación digital, un conjunto de controversias, denuncias y preocupaciones se han instalado a lo largo de los años, en particular por la expansión de las aplicaciones de Inteligencia Artificial (IA), aunque representan una alerta respecto de muchas de las etapas y productos de la industria tecnológica digital. Así, las más relevantes son aquellas vinculadas con los sesgos algorítmicos de raza, género y clase (entre otros), la difusión de noticias falsas y discursos de odio, la excesiva dependencia a la tecnología, particularmente en la población joven, la ampliación de los sistemas de vigilancia y pérdida de autonomía, la profundización de la crisis climática que produce la industria tecnológica (Benjamin, 2021; Zuboff, 2020; UNESCO, 2021; Silva, 2021; Aqaltune Lab, 2022)

En el proceso de expansión de las tecnologías digitales, la utilización de metáforas por parte de la industria tecnológica para legitimar ciertos imaginarios en torno a ellas es notable. Solo para mencionar un ejemplo, la metáfora referida a los centros de datos de Internet como “la nube”, difundido por la narrativa de las empresas tecnológicas, sugiere la existencia de un espacio inmaterial, abstracto, leve y casi inocuo, opacando el hecho de que, para poder existir, la información que allí se almacena requiere de importantes componentes materiales tales como territorios, espacios físicos, computadoras, energías; pero también recursos financieros, empresas, personas

(empresarios, directivos, trabajadores) legislaciones, protocolos, instituciones reguladoras (estatales y globales), acuerdos comerciales, interinstitucionales e intergubernamentales, etc. Todos aspectos que son expresión de intereses comerciales y geopolíticos cuya articulación da forma a un sector de actividad industrial con repercusiones en la economía y la vida social real, con una densidad más parecida a la de una roca que a la de una nube.

De este modo, la penetración de las tecnologías digitales en las prácticas cotidiana en todos los ámbitos de la vida social (comunitaria, institucional, familiar, individual) hasta hacer de ellas un sistema de vigilancia, administración y direccionamiento del mundo, solo es posible en la medida en que la producción tecnológica digital constituye un sistema sociotécnico donde se articulan infraestructuras de red, *software*, *hardware*, *protocolos* y legislaciones, contenidos (*multimedia*), usuarios, interacciones, interconexiones (externas e internas), personas vivas y pensantes; entidades materiales naturales y artificiales; ideas y representaciones e imaginarios, deseos. Todas esas dimensiones, articuladas, contribuyen a la constitución de lo que se ha dado en llamar *cibercultura*: “conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del *ciberespacio*” (Levy, 2007, p. 1).

Entonces, reconociendo que existe una relación entre el tipo de sociedades que están conformándose a partir del uso masivo y exponencial de tecnologías digitales y el modo en que es imaginado por los actores involucrados en el desarrollo de *software*, nos propusimos identificar y comprender algunas de las representaciones y metáforas presentes en el discurso de los desarrolladores de *software*, que se articulan con ese trabajo de dar forma y contenido a los mundos digitales del presente y del futuro.

Algunos de esos aspectos nos motivaron a realizar esta investigación intitulada: “El desarrollo de software y los imaginarios en torno a los mundos digitales. Aportes a la comprensión de controversias y pugnas en el marco de sistemas sociotécnicos de las tecnologías de

la información y la comunicación” (UNC, Argentina-UFGM, Brasil; 2018-2023). Si bien la investigación es fruto de una alianza entre la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Federal de Minas Gerais (UFGM), en este capítulo se presentan los resultados del estudio realizado en la región de Minas Gerais.

Los resultados que ahora presentamos, estaban orientados a comprender los pensamientos, representaciones y metáforas que circulan en el ámbito del desarrollo de *software* y los imaginarios sociales a los que se articulan, en relación al tipo de sociedades que están conformándose a partir de la puesta en marcha de aplicaciones y soluciones de *software*. ¿Qué piensan los desarrolladores de *software* sobre aspectos controversiales de la producción de tecnologías? ¿Reconocen la incidencia de su trabajo en esos procesos sociales? ¿Analizan las implicancias éticas y políticas de la producción de *software*?

Por aproximaciones previas, definimos como supuestos o hipótesis de partida que funcionaron como horizonte de nuestro trabajo que, entre los expertos informáticos (y otros actores del sistema sociotécnico), existen dificultades para construir consensos reflexivos acerca de la incidencia de su trabajo (y sus prácticas) en la conformación de las sociedades en el corto, mediano y largo plazo, como también acerca de las implicancias éticas, políticas, sociales, económicas y filosóficas de la experimentación y desarrollo de *software*.

Las cuestiones controversiales —sea que estén o no presentes en el campo de reflexividad de los actores involucrados en la creación de software—, son resueltas por ellos de manera generalizada, por la vía del optimismo tecnológico.

Presupuestos teóricos y/o epistemológicos de la investigación

El proyecto cuyos resultados ahora se presentan, supone una continuidad con las preocupaciones teóricas y empíricas de nuestro equipo de investigación, relacionadas con la apropiación social de

la tecnología y el conocimiento. Desde que comenzamos a trabajar en el tema, hemos puesto el foco en una conceptualización de apropiación asociada a las prácticas de uso, que ciertamente incluyen aspectos simbólicos y representacionales de las tecnologías. Pero en los últimos años, hemos advertido que una mirada acerca de esta problemática concentrada en los usos, podría resultar reduccionista. Y es por ello que propusimos pensar en la noción de apropiación de manera más amplia. En el capitalismo contemporáneo, la apropiación de tecnologías se presenta como los movimientos que realizan los actores de la economía, para apoderarse de recursos naturales, tecnológicos, económicos, informacionales, etc.

Así, la apropiación se despliega a través de complejos entramados organizativos que se ocupan, al mismo tiempo que de la conversión de recursos disponibles en recursos apropiables, de la creación de recursos a ser apropiados (por ejemplo, los datos que generan las interacciones de plataformas digitales) y de la valoración de los mismos en tanto tales.

En este sentido, además de esos procesos de apropiación, en la actualidad una parte altamente significativa del esfuerzo de producción tecnológica a nivel planetario, se orienta a la creación de dispositivos, plataformas y aplicativos que hacen posible la legitimación de las estructuras sociales, económicas y políticas vigentes en la presente etapa del capitalismo, a través de la circulación de narrativas y discursos informativos, científicos y de entretenimiento (Morales, 2017). Es decir que, si a partir de la década de los ochenta aproximadamente la idea apropiación de tecnologías que se expandió estaba asociada a los procesos de empoderamientos individuales y/o colectivos en relación a objetos tecnológicos; hoy podemos afirmar que esta noción expresa con mayor agudeza los modos de funcionamiento del propio capitalismo que, desde la implantación del paradigma digital, viene provocando profundas consecuencias en la reestructuración de la economía, la sociedad, las prácticas culturales y la constitución de identidades, subjetividades e imaginarios sociales.

Nuestra perspectiva teórica se apoya en los aportes de los estudios de apropiación de tecnologías digitales (Morales y Loyola, 2013; Morales y Vidal, 2022; Natansohn, Morales y Da Silva, 2023; Sandoval, 2019; Lago Martínez *et al.*, 2018; Mejias y Couldry, 2019) los estudios de *software* (Manovich, 2013); los estudios acerca de los imaginarios sociales y algorítmicos (Castoriadis, 2013; Bucher, 2017; Winques, 2022) y los análisis sobre el solucionismo tecnológico (Morozov, 2013).

Metodología de la investigación

El desarrollo de tecnologías supone procesos que integran actividades complejas, como por ejemplo el diseño, la producción por elementos o módulos, el control de productos, la protección jurídica de los diseños, la comercialización, entre otras (Broncano, 2000). Asimismo (y cada vez más en el caso de las tecnologías de la información y la comunicación), la racionalidad tecnológica implica una relación entre un conjunto de agentes que lo han producido en ciertas circunstancias y otro conjunto de agentes que lo usan en otras circunstancias. Por ello, cuando se pretende comprender el proceso de diseño de una tecnología, en el caso del primer polo —el de la producción tecnológica—, no se puede considerar a los sujetos individuales como fuente de innovación. Por el contrario, como señala Broncano (2000, p. 141) “el sujeto de la acción tecnológica es un sujeto colectivo, agente responsable de acciones que son realizadas y evaluadas en forma cooperativa”.

En este sentido, “las actividades de los individuos se organizan en estas empresas complejas porque se realizan en el marco de instituciones industriales, económicas, de investigación, jurídicas, de mercado y muchas otras que crean el medio en el que puede desarrollarse la tecnología” (Broncano, 2000, p. 141). En el caso particular de la producción de *software*, las representaciones e imaginarios decantan, también, en ciertos estilos y culturas institucionales que

retroalimentan las pautas laborales y prácticas profesionales que subyacen en esa producción. De esta manera, cuando proponemos una aproximación a las representaciones de los sujetos involucrados en la creación de *software*, estamos entendiendo que se trata de sujetos colectivos insertos en una trama institucional compleja, que condensan representaciones colectivas e imaginarios sociales.

Es por ello que el estudio, de naturaleza exploratoria, se realizó en diferentes etapas y a través de distintas técnicas de recolección de datos, cualitativas, cuantitativas y de observación. En la primera fase, orientada a la identificación del campo (desarrollo de *software*) se llevaron a cabo visitas técnicas a empresas en Belo Horizonte, observación de un maratón hacker, búsquedas en la plataforma *YouTube* de contenidos producidos por desarrolladores que elaboran informes sobre su área profesional, así como recolección de datos secundarios. La segunda fase, que tenía por objetivo cartografiar al público (desarrolladores y desarrolladoras de *software*), consistió en la aplicación de cuestionarios en línea a profesionales que fueron reclutados mediante el método de bola de nieve y contactados en su mayoría a través de la plataforma *LinkedIn*, dada la facilidad de búsqueda dirigida por área profesional y por tratarse de una red social muy utilizada por nuestro público objetivo. En las búsquedas se utilizaron palabras clave como: “desarrolladores”, “programador”, “*back-end*”, “*software*”, “*front-end*” y “analista de desarrollo”, se enviaron un total de 281 mensajes y obtuvimos 110 respuestas, lo que supone una eficacia del 39,14%.

A partir de las respuestas obtenidas, se definieron los criterios para seleccionar a los participantes que serían invitados a la tercera y última fase, que consistió en la realización de entrevistas en profundidad con guion semiestructurado. El objetivo fijado para el número de entrevistas era de 30. Invitamos a 78 personas y conseguimos entrevistar a 29, una tasa de éxito del 36,7% en comparación con el número total de fuentes mapeadas en la segunda fase de la investigación. Todas las entrevistas tuvieron lugar en línea utilizando

la plataforma Microsoft Teams. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

Discusión de resultados

Antes de detallar aspectos relevantes acerca de las representaciones e imaginarios, así como la cultura institucional que caracteriza a las empresas y los desarrolladores y desarrolladoras de la región de Belo Horizonte que participaron del estudio, vamos a anticipar que el perfil de quienes trabajan en el cotidiano de la industria de *software*, se interrelaciona con las características institucionales/empresariales. En el caso de nuestra investigación, se trata principalmente de varones jóvenes, con algún tipo de acceso a estudios superiores (no necesariamente concluidos), que inician su trayectoria profesional con poca experiencia en el desarrollo de software y van aprendiendo al interior del entorno laboral; generalmente dependen de un salario (o del pago como *freelance* por parte de una empresa tecnológica, es decir que no prevalecen los micro emprendedores); y que participan de comunidades profesionales para compartir conocimientos técnicos.

Desde el punto de vista del consumo cultural, este grupo de personas son más aficionados a las series de ciencia ficción, especialmente las de enfoque futurista y/o distópico. También se mencionaron producciones protagonizadas por desarrolladores. Se consumen muchos contenidos en YouTube, principalmente relacionados con la tecnología y la ciencia. En cuanto a la producción de contenidos, la mayoría no produce. Acerca de la participación en movimientos sociales, políticos y religiosos, fue casi unánime la afirmación de los desarrolladores de que no estaban implicados en estos temas. De hecho, ninguno de ellos dijo estar implicado en movimientos políticos; solo unos pocos dijeron estar involucrados en movimientos religiosos.

El software como actividad profesional masculina

Una de las primeras cuestiones que llamó nuestra atención fue la escasa cantidad de mujeres que respondieron a nuestra convocatoria, tanto en la encuesta (19 de 103) como en las entrevistas (7 de 29). Esta escasez coincide con los estudios que analizan ese aspecto del desarrollo de tecnologías y que ha sido caracterizado como brecha digital de género. Se trata de una realidad que no puede ser pasada por alto, por la diversidad de dimensiones asociadas a esta situación. En este sentido, la escasa presencia de mujeres e identidades no binarias en toda la cadena de producción de tecnologías digitales, deja una huella negativa en el modo en que se construyen las cosmovisiones de mundo marcadas, entre otras cosas, por la disponibilidad de información que circula en Internet.

Pongamos un ejemplo: los datos estructurados de Internet, como un aspecto central del funcionamiento de la red tal como la conocemos ahora. Los datos estructurados son unidades de información organizadas de manera que las máquinas puedan leer y procesar todos los contenidos que circulan en la red. Así, “la información se estructura y se conforma según unas normas, tradiciones y epistemologías muy concretas” (Whose Knowledge, 2022, p. 4): la cosmovisión de hombres jóvenes, blancos y heterosexuales (que son quienes ocupan la mayor parte de los puestos de trabajo en el sector de la producción de tecnologías digitales en general).

Esto implica que “apenas una fracción del conocimiento público que se genera en internet versa sobre, o está producido por mujeres, personas racializadas y LGBTIQ+, comunidades indígenas o pueblos del Sur global y está disponible en lenguas que no sean ni el inglés ni otras lenguas coloniales” (Whose Knowledge, 2022, p. 4). En el mismo sentido se pronuncia Lorena Jaume Palací, al advertir acerca de la discriminación interseccional de género que se produce en los datos, con los algoritmos y en los equipos de programación, cuando se definen los estándares a ser utilizados para la personalización de perfiles de usuarios de internet. Además, la discriminación de género se

intersecciona con otros tipos de discriminaciones, como el racismo, la islamofobia, el capacitismo, la transfobia, la gordofobia y el edadismo (Jaume Palací, 2023).

Veamos la situación desde otro ángulo. Existe una representación de que las personas que trabajan en programación o en desarrollo tecnológico en general, poseen escasas habilidades sociales, o son incapaces de pensar más allá de las soluciones técnicas a las que son llamados a responder. En este sentido, en nuestro estudio pudimos identificar que parece existir un dilema en la comunicación con personas ajenas al sector tecnológico (usuarios y/o profesionales de otras áreas) y que puede describirse como la coexistencia paradójica entre la frustración de no ser comprendido del todo frente al deseo de aprecio basado en la posesión de un conocimiento más bien especializado.

Ahora bien, según Böckeler (2016), hasta los años 60 el campo de la informática estaba poblado de programadoras mujeres. Esto comenzó a cambiar a partir de un informe publicado en 1966 por William Cannon y Dallis Perry, donde postulaban que el perfil de informático ideal combinaba habilidades intelectuales como la competencia en matemáticas y programación (típicas de los llamados “nerds”), con características de personalidad como la introversión y comportamiento antisocial. Por lo cual, las empresas comenzaron a priorizar la contratación de hombres para tareas de desarrollo de *software* y los “*computer boys*” comenzaron a tomar el mando de la industria de la computación (Ensmenger, 2012).

Tal como lo sostiene Chang (2016), hoy tenemos como resultado la existencia de un empresariado joven de las tecnológicas de internet tales como Apple, Amazon, Google, PayPal, Facebook y Uber, que participan en lo que la autora denomina mentalidad “*bro*” (“*brother*”), conformando una cultura laboral en estas empresas orientada a fomentar prácticas machistas (como la organización de fiestas para el consumo de sexo y drogas), donde la cosificación de las mujeres es la regla. Como lo denuncia la narrativa feminista, en este modelo patriarcal que se expresa en múltiples facetas, en el mundo del

desarrollo de *software* el cuerpo representa lo femenino y la mente, lo masculino.

De las comunidades colaborativas a los ecosistemas como capital

Otro aspecto que nos interesaba conocer era cómo son los vínculos entre personas que se dedican a la programación y si construyen algún sentido de comunidad en el que se debatan cuestiones de índole filosófico/políticas asociadas a las tecnologías digitales. Al preguntar por las plataformas utilizadas para la comunicación entre los profesionales del sector, las más mencionadas fueron: LinkedIn; WhatsApp; Slack; GitHub; Microsoft Teams; Discord; Google Chats; y Facebook. Muchos señalaron también la importancia de los MeetUps, para reforzar esta comunicación. Por otro lado, 54 encuestados (85,7%) manifestaron que no producen contenidos para la red y tan solo 9 personas producen contenidos sobre la profesión y/o aspectos técnicos del desarrollo de *software* en blogs (por ejemplo, Café ++, Instagram y LinkedIn). Así, producir y compartir contenidos que no sean los estrictamente necesarios para la programación (como los referidos a dimensiones sociales, económicas o filosóficas acerca de las tecnologías digitales o el *software*), no parece estar entre los intereses de las personas encuestadas.

Pudimos reconocer que las personas ligadas al desarrollo del *software* poseen una cierta visión comunitaria. En lo que refiere al aspecto más restringido del trabajo técnico, es común que las comunidades de desarrollo e innovación *de software* y *startups* estén vinculadas y, en muchos momentos, llegan a coincidir. Una metáfora recurrentemente utilizada por las personas que participaron del estudio para describir este conjunto, es la de “*ecosistema*”, que traduce la imagen de una diversidad de integrantes conectados por cadenas interdependientes.

En esta noción de *ecosistema* es muy fuerte la idea de que en su seno se forma una comunidad de práctica que acaba auto-orientándose

en términos de valores y visiones del mundo. Según Floyd, “la forma en que los desarrolladores ven su propio trabajo influye en las prioridades que establecen y en la dirección de sus esfuerzos de desarrollo” (2002, p. 2) y esto no solo está conformado por sus antecedentes socioculturales y su educación, sino principalmente por las “comunidades de práctica” en las que participan.

“Ecosistema” es una expresión utilizada con frecuencia entre las personas entrevistadas y parece referirse a una noción de comunidad profesional en la que la prosperidad de los individuos está relativamente entrelazada, lo que da lugar a la expresión “devolver”, un estímulo para realizar esfuerzos destinados a la comunidad profesional, aunque no haya recompensas claras y objetivas a la vista. Al mismo tiempo, también parece utilizarse, aunque con menos frecuencia, para hablar de un capital social, una red de contactos profesionales que permite la supervivencia profesional de un sujeto. Existe, pues, una diferencia entre “el ecosistema”, una comunidad profesional global y “mi ecosistema”, que habla de la comunidad desde el punto de vista de un individuo concreto y que valora el carácter funcional y simbólico de las relaciones profesionales en la medida en que permiten la supervivencia del sujeto en su ámbito de actividad. Como señala la Entrevistada 08 *“están los foros que utilizamos mucho, para hacer preguntas, la comunidad es muy colaborativa, todo el mundo se ayuda mucho. Proyectos de código abierto, stack over flow, cosas así, así que creo que es completamente fundamental para un desarrollador, para una persona de tecnología, estar conectado a estas comunidades”*.

Estas prácticas e imaginarios respecto a la idea de comunidad/ecosistema, formó parte del ideario que caracteriza la etapa de popularización de Internet, la tecnología que posibilitaría un mundo en el que las personas de manera generalizada podrían compartir conocimientos, experiencias, sentimientos, alegrías y frustraciones de manera horizontal y desinteresada. Así, tradicionalmente el mundo del desarrollado de *software* se presentaba como un universo conectado, con personas interesadas en compartir conocimientos en ambientes colaborativos. Aún más, uno los desarrolladores más influyentes en

los inicios de la programación (como fue Richard Stallman), contribuyó a la creación de sistemas de *código abierto* como GNU-Linux, sentando las bases para una filosofía basada en el compartir conocimientos, opuesto al acaparamiento del *software* por parte de la industria. La Fundación Software Libre fue una herramienta idónea para ello.

Hacia mediados de 1990, algunos promotores y analistas de las comunidades virtuales de internet ya alertaban acerca la necesidad de preservar la libertad de circulación del discurso humano a través de la red, “antes de que los influyentes de la economía y la política se apoderen de ella, la censuren, la midan y nos la vuelvan a vender” (Rheingold, 1994, p. 19). Pocos años tardaría la industria en convertir los intercambios en la red en un objeto de mercado, consolidando prácticas consistentes con lo que ha sido denominado la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2013) cuyo trasfondo remite también al lucro. Como señala uno de nuestros entrevistados “*quieren que los usuarios se queden el mayor tiempo posible o que gasten dinero. Siempre habrá alguna forma de maximizar el dinero*” [Entrevistado 07]. Y la tendencia que concibe también el *software* como propiedad de las empresas, se fue consolidando y legitimando.

Una cuestión de método

Los *métodos ágiles*, especialmente Scrum, se señalan con frecuencia como elementos fuertes de la cultura organizativa del área. Es posible sospechar que su atractivo lúdico es capaz de ocultar un fuerte control directivo, que se disuelve entre los propios miembros del equipo.

Si bien ya venían desarrollándose herramientas que aportan al desempeño en el área de producción de *software*, en febrero de 2001 diecisiete representantes de empresas de desarrollo de *software* (no habiendo ninguna mujer entre ellos) se reunieron en la estación de esquí de Snowbird, en Utah (EEUU) frente a la necesidad de

encontrar “una alternativa a los pesados procesos de desarrollo de *software* basados en la documentación” (Beck, 2001). Fue en ese diálogo que surge el Manifiesto del Desarrollo Ágil de Software.

Este tipo de metodologías se han expandido a otros ambientes y procesos de trabajo de empresas y productos vinculadas principalmente al espacio digital y se ha complementado con diversidad de herramientas amigables (tanto visualmente como desde el punto de vista de la interactividad que requieren) orientadas precisamente a la rapidez, eficiencia, creatividad, adaptabilidad, etc; del trabajo en equipo. Sin embargo, es posible sospechar que su atractivo lúdico es capaz de ocultar un fuerte control directivo, que se opaca, distribuye y disuelve entre los propios miembros del equipo, limitando las posibilidades creativas.

Es importante señalar la noción de tecnología disciplinadora, que es coherente con el propio ecosistema creativo y productivo, en el sentido de controlar el tiempo. La temporalidad es un elemento fuerte que genera coherencia entre lo que se quiere producir (las tecnologías que permiten resolver problemas humanos en el menor tiempo posible —que es lo que persigue el *software*—; junto a la simplicidad —como un atractivo fundamental para que se utilice—) y la forma de producir (el desarrollo de *software* va acompañado de un sentido de urgencia).

Por otra parte, la colaboración también es un factor coherente, es decir, la necesidad de organizar y disciplinar un trabajo que, en principio, es anárquico y aleatorio, para convertirlo en algo disciplinado. Esto está en consonancia con todo el imaginario de la colaboración y la cocreación (que describe muy bien Clay Shirky, 2010), con la lógica de las redes sociales en el mundo digital. De este modo, lo lúdico de esta organización del trabajo es importante, pero menos que esta coherencia. Y lejos de ser un factor potenciador de las capacidades creativas, en general y en sí mismo, representa un factor disciplinante. Un ejemplo de cómo la cuestión del tiempo se relaciona tanto con la organización de la colaboración en las tareas de los desarrolladores como con los objetivos de las soluciones tecnológicas que

desarrollan, lo encontramos en algunas afirmaciones de nuestros entrevistados: “*las herramientas de gestión del tiempo permiten hacer el doble de cosas en la mitad de tiempo*” [Entrevistada 18] y otro que dice “*las personas dedican menos tiempo a tareas y pueden utilizar este tiempo con la familia, viajando, etc...*” [Entrevistado 06].

Las soluciones tecnológicas como respuesta al dolor

Esta obsesión por incrementar la velocidad en los procesos de desarrollo de *software*, se articula con otros aspectos que surgen de las observaciones y diálogos realizados en las visitas técnicas. Allí aparece claramente la fuerte creencia que los desarrolladores depositan en las soluciones técnicas (es decir, la creencia de que la tecnología sería capaz de resolver los problemas de forma eficaz y universal). Estas creencias podrían tener un efecto de despolitización que lleve a considerar la actividad de desarrollo e innovación técnica desprovista o alejada de las relaciones de poder, dado que la solución técnica no tiene por objetivo el cambio de las estructuras sociales, sino ofrecer un auxilio a sus síntomas problemáticos. Además, no solamente las soluciones tecnológicas son creadas con una cualidad de universalidad, sino que de hecho producen ese resultado universalizador, a tal punto que se vuelven tecnologías disciplinadoras, como vimos anteriormente.

La identificación de una solución para un determinado problema parece ser una descripción general, internamente compartida y celebrada como propósito de la innovación y el desarrollo. Los desarrolladores buscan enamorarse del problema, pero no buscan cualquier problema. Una visión basada en el negocio les obliga a buscar los problemas que, según el lenguaje del sector, causan “dolor”. En otras palabras, es necesario no solo que el problema exista, sino que cause malestar, que sea reconocido públicamente como un problema para que la solución pueda ser comercialmente viable. Es razonable

deducir que, como empresas privadas, las soluciones dependen del mantenimiento del dolor que se proponen mitigar.

Esta visión, guiada por el optimismo tecnológico y el *solucionismo* (Morozov, 2013), deja fuera algunos aspectos importantes: como dijimos, el desarrollo no se concibe como un factor de cambio de las estructuras sociales, sino en todo caso como una herramienta para mitigar los efectos. Los cambios estructurales que se derivan de la presencia de las soluciones propuestas para abordar esos problemas —y que de hecho se producen— parecen ser accesorios. La existencia de esos daños colaterales, sin embargo, alimentan el ciclo en la medida en que siguen persistiendo los mismos problemas o apareciendo nuevos. Es decir, el mantenimiento del problema sería incluso un supuesto que justifica la necesidad de dicha solución y por tanto su continua monetización. En este sentido, el uso de la expresión “dolor” es bastante preciso, ya que el esfuerzo se dirige al alivio de un síntoma y no a la modificación más profunda de las estructuras que generan el malestar. Resolver el problema radicalmente (de raíz) sería contraproducente desde el punto de vista del beneficio.

En cuanto al *solucionismo*, no debe confundirse simplemente con el optimismo tecnológico. No se trata de un optimismo que se percibe a menudo como una visión ingenua de la realidad. El *solucionismo*, al que Morozov (2013) se refiere como ideología, es una mentalidad que pone en práctica un sistema de valores, manifestándose en proyectos concretos.

En opinión del autor, esta mentalidad tiene su origen en *Silicon Valley* (EEUU). Este marco mental o ideológico implica de forma muy coherente los diversos aspectos de la vida humana en sociedad, basándose en una visión de la tecnología, sus usos y funciones. Pero hay que tener en cuenta algunas características importantes, como la capacidad de mejora continua de las condiciones de vida, la noción de optimización de todos y cada uno de los procesos y prácticas humanas y, con ello, la exigencia permanente de reformulación de todas las situaciones sociales complejas. Morozov (2013) afirma que “no es sorprendente que *Silicon Valley* ya esté inundado de planes

para mejorar casi todo bajo el sol: la política, los ciudadanos, la edición, la cocina” (p. 5). Como reconoce nuestro Entrevistado 05 “*en cualquier ámbito, hay cosas que se pueden optimizar*”. Más allá de lo individual, Morozov sostiene que esta persistente “voluntad de mejorar” que caracteriza la actividad de todo el complejo tecnológico digital, solo se interesa superficialmente por la actividad para la que se busca la mejora y puede tener consecuencias inesperadas e indeseables en relación con los propios problemas que pretenden resolver (Morozov, 2013). Para él, “alcanzar la perfección tecnológica, sin atender a las complejidades de la condición humana y dar cuenta del complejo mundo de prácticas y tradiciones, puede no valer la pena” (p. 22).

Así pues, como marco orientador, la base del *solucionismo* es reduccionista y simplificadora. Estas cuestiones impregnan directa o indirectamente todas las menciones de los entrevistados. Es curioso observar que en sus visiones de futuro hablan de transformaciones muy profundas en las formas de acción y organización humanas, siempre con la idea de que “no hay vuelta atrás”, es decir, lo que prevén en términos de transformación social ya está dentro de un marco existente y consolidado de tecnologías que se mejoran constantemente. Reconocen impactos importantes, pueden ver este impacto como contradictorio —hay entrevistados que paradójicamente ven el lado utópico y distópico al mismo tiempo-, pero no parecen estar demasiado comprometidos con estos impactos, como diciendo: nosotros hacemos nuestro trabajo, pero la sociedad puede hacer cualquier cosa con ello.

Esta especie de fatalismo tiene que ver con los procesos de autoorganización, que caracteriza la conexión con las formas y estructuras del trabajo cooperativo frente a los cambios sociotécnicos. Como señala Jonathan Crary (2014): “la concepción del cambio tecnológico como un proceso semiautónomo, impulsado por un proceso de auto-poiesis o autoorganización, significa que muchos aspectos de la realidad social contemporánea se aceptan como circunstancias necesarias e inalterables, como si fueran hechos de la naturaleza” (p. 24).

El desarrollo de software ¿un camino al éxito?

En la encuesta relevamos acerca de los vínculos laborales de los desarrolladores y la mayoría declara ser asalariado (86%). Del 14% restante, el 6% son proveedores autónomos, el 3% empresarios, el 4% becarios y el 1% combina la modalidad mixta de asalariado y autónomo en su tiempo libre. Es decir, hay un porcentaje muy bajo de personas que no poseen vínculo de empleo con empresa o institución alguna. Una primera lectura de esos datos sugiere que, contrariamente a la expectativa que está presente entre los jóvenes respecto a poder crear su propia empresa a partir de una energía personal creativa e innovadora, eso está lejos de ser una realidad para la mayoría.

El trabajo independiente o *freelance* se ha expandido significativamente en los últimos años, lo que no significa que la actividad laboral individual “sin patrón” se haya proyectado exitosamente hacia el tan promocionado emprendedurismo. En nuestro estudio, parece persistir en las expectativas personales lo que también está presente en el imaginario social respecto de quienes producen *software*: personas destinadas al éxito a través de la creación de una empresa propia con desarrollos de *software* de gran impacto e innovación.

Como dijimos, la mayoría de las personas que participaron del estudio trabajan en empresas y aunque no hayamos profundizado acerca de las condiciones del trabajo asalariado, es posible hipotetizar que la situación de los y las programadoras (a excepción de los altos salarios) se asemeja a la de otros trabajadores de plataformas, donde existe una altísima desregulación del sector que termina generando un retroceso en derechos básicos: estabilidad laboral, inadecuación de calificaciones, falta de protección social, imprevisibilidad en la generación del ingreso (cuánto y cuándo), trabajo flexible pero con horarios no convencionales.

En definitiva,

si bien el trabajo en plataformas digitales es producto de los avances tecnológicos, también representa volver a la mano de obra ocasio-

nal del pasado en las economías industrializadas, mientras que en las economías en desarrollo se suma a la mano de obra ocasional existente. Actualmente, la mayor parte del trabajo en plataformas digitales no está sujeta a ninguna normativa laboral, de modo que los trabajadores tienen poco control sobre cuándo tendrán trabajo o sobre las condiciones de este. También son limitados los recursos de que disponen en caso de injusticia en el trato. (Organización Internacional del Trabajo, 2019, p. 1)

En el mismo sentido, las visitas técnicas pusieron de manifiesto el dilema entre un espacio de trabajo idealizado, muy ligado al imaginario de *start-ups* y de grandes empresas como Google, es decir, con momentos y zonas de ocio y/o esparcimiento, frente a la necesidad de contención de costes y productividad inmediata. Esa necesidad de manejo de los costes, incluye justamente la expansión del trabajo remoto, situación que caracteriza de manera casi absoluta a las personas que participaron del estudio. Trabajo remoto, dispersión, control de procesos, falta de espacios comunes de diálogo acerca de problemáticas comunes, no parecen ser aspectos que faciliten la reflexión colectiva entre los y las programadoras, por ejemplo, de las propias condiciones laborales.

Todo esto no les impide soñar con el éxito, basándose en un imaginario social que parece ser común a la mayoría de los entrevistados. Observamos que esto se refleja cuando en las entrevistas les pedimos que nombraran a sus referentes. Claramente reflejaban los rasgos emprendedores y meritocráticos de sus ídolos, ya fueran del sector tecnológico o de otros ámbitos como la empresa y la cultura. La idea de “genio” está directamente presente en la mayoría de las menciones.

Influencias de la actividad en la sociedad

La mayoría de los entrevistados afirmó que las tareas que realizan son importantes para la orientación de las sociedades actuales, sobre

todo desde el punto de vista de la automatización/facilitación y la mejora de la vida cotidiana de los usuarios. Quedó claro que ven el desarrollo de una manera muy instrumental, vinculada a los usos prácticos de la tecnología y que conceden gran importancia a este aspecto.

Así se desprende de la siguiente afirmación:

[...] Creo que la informática en su conjunto es una de las cosas que guían a la sociedad hoy en día, creo que cada profesión es importante, cada profesión tiene su mérito, pero la informática es tan reciente, tan nueva, ya está muy enfocada, hoy en día todo lo que hacemos es a través de una aplicación, estamos en esta reunión por ordenador, así que esto tiene un impacto muy grande y creo que mi trabajo personalmente facilita la vida a cualquiera. [Entrevistado 09]

Sobre la incidencia de los resultados de su trabajo (el *software*) en la forma de actuar y pensar de las personas, existe cierta idea que el desarrollo puede interferir en la política, las relaciones de consumo, el comportamiento y la facilitación de las tareas cotidianas. Los entrevistados no establecieron un vínculo explícito entre el desarrollo de la tecnología y la política. El Entrevistado 17, por ejemplo, frente a la pregunta de cómo su trabajo como desarrollador puede interferir en la forma de actuar y pensar de la gente, afirmó que *“la tecnología puede influir de la misma forma que la política”*, es decir, es equivalente, pero distinguió entre ambos campos.

Así, de manera general, la mayoría de los entrevistados supone que los procesos de producción de *software* en los que están involucrados, están orientados a mejorar la vida de las personas y la sociedad en múltiples aspectos, aunque reconocen también algunos riesgos asociados a ello. Sin embargo, como dice el Entrevistado 19, que los efectos de su producto desarrollado sean beneficiosos o perjudiciales *“depende mucho de la dirección y el modo de uso, porque todo se puede utilizar tanto para bien como para mal”*. En el mismo sentido se expresaba la Entrevistada 8: *“No sé si para bien o para mal, pero tampoco sé si estamos tan influenciados por la tecnología. Sinceramente,*

creo que el software que utilizamos para facilitarnos la vida diaria no es un software maligno. Hay programas que realmente pueden cambiar el rumbo de la humanidad, pero es para bien o para mal, ¿no?”

Hemos podido identificar algunas categorías según el tipo de incidencia de las tecnologías, a partir de las declaraciones de los entrevistados:

Tabla 1. Tipo de incidencia según el ámbito de uso de tecnologías digitales

| Ámbito | Tipo de incidencia |
|---|---|
| Vida cotidiana | Apropiación de las tecnologías por parte de los sujetos (factor humano) Reducción del tiempo dedicado a las tareas cotidianas; Optimización de las actividades; Más acceso a la información; Pérdida/invasión de la intimidad; |
| Política | Orientar votaciones y elecciones; Formación de la opinión política en general; Más acceso a la información política; Difusión de noticias falsas, lo que puede interferir negativamente en procesos eleccionarios y el comportamiento de las personas en general |
| Relaciones con los consumidores | Experiencia de compra virtualizada (UX, UI). |
| Sobre el comportamiento de las personas | Adicción a las redes sociales; Adicción al juego; Dependencia; Cambio de hábitos. |

| | |
|----------------------------------|---|
| En la configuración de lo social | Facilitar procesos y tareas; Repercusiones en el empleo (extinción de unos y la creación de otros) |
|----------------------------------|---|

Fuente: Elaboración propia.

Sobre los aspectos perjudiciales de las TIC para la sociedad y los riesgos individuales y colectivos, si bien no fueron señalados frecuente y enfáticamente, los principales perjuicios de las tecnologías de la información y la comunicación destacados por los entrevistados son la difusión de noticias falsas (41,4%) y la filtración y el uso indebido de datos de los usuarios (41,4%). De acuerdo con la Entrevistada 26:

Lo más dañino hoy en día es la reproducción de noticias falsas. Es la creación de pequeños robots que difunden desinformación y eso es lo peor de la sociedad actual. Otra cosa de la que podemos hablar es de lo fácil que es para los hackers, por ejemplo, hoy en día todo es digital, los bancos, los avisos públicos y todo eso, así que cada hora hay una nueva forma de que consigan nuestra información, ¿no? la filtración de información, todo. así que creo que esos son los mayores problemas que tenemos hoy en día.

También fueron mencionados la injerencia en cuestiones políticas (31%) y la adicción a la tecnología (27,6%), lo que puede llevar a un control excesivo, alienación y pérdida de autonomía. Como señala nuestra Entrevistada 18:

Creo que es sobre todo una cuestión de adicción. [...] Tienes información, tienes tecnología, pero por otro lado es terrible porque te estás volviendo adicto a ella. Eres como una pequeña esponja que lo absorbe todo, lo ve todo, lo absorbe todo y la cabeza se te fríe tanto que te cansas, luego se te cansan los ojos, se te cansa la cabeza, te cansas [...] llega el viernes que estás agotado de tanta información que estás asimilando, de tanto que has visto.

Sin embargo, esto no parece ser una preocupación que les interpele de manera personal, siendo un ejemplo de ello lo que señala uno de nuestros entrevistados; “*Hoy tenemos una gran dependencia de la tecnología, no es que esto sea beneficioso, pero es parte del mundo*” [Entrevistado 16].

Es interesante observar que el perjuicio para el mundo laboral, como la reducción de puestos de trabajo debido a la automatización de ciertas tareas, solo aparece una vez y es valorado de manera neutra, al sostenerse que, así como desaparecen algunos empleos, aparecen otros vinculados a lo digital.

En relación a la vida cotidiana de las personas en el futuro, los entrevistados creen que habrá cambios en la relación entre aprendizaje y trabajo: aprendizaje a distancia/oficina en casa; en las relaciones sociales; en la forma de trabajar, donde las personas dedicarán más tiempo a procesos más creativos que mecánicos; en la valoración de las reuniones cara a cara y en el desarrollo de dispositivos, aparatos, coches, etc. Además, al mencionar el aumento de los servicios *de streaming*; señalaron como tendencia los riesgos de la dependencia de la tecnología; la población que sufre *burnout*; la dificultad para relacionarse fuera de las burbujas; la fluidez de las relaciones sociales, cada vez más desechables.

Conclusiones

La investigación que se presenta en este capítulo pretendía profundizar en las percepciones, representaciones, imaginarios de los desarrolladores de *software* sobre aspectos relacionados a las implicaciones de sus producciones y su trabajo, así como de las tecnologías de la información y la comunicación para la sociedad. Observamos que las personas que participaron de la investigación se encuentran principalmente en las capas más operativas del trabajo, algo equivalente al taller de una industria. Sus funciones y actividades están determinadas por sus jefes, que utilizan una metodología ágil para

estructurar su trabajo (Scrum y Kanban principalmente). De las declaraciones de las y los desarrolladores se desprende claramente que sus actividades giran principalmente en torno a la resolución de problemas planteados por los clientes, utilizando código informático, lo que concuerda con la idea de *solucionismo tecnológico* postulado por Morozov (2013).

En cuanto a los aspectos, relaciones y agentes sociales que intervienen en la conformación del imaginario de los desarrolladores, en la mayoría de las entrevistas se señalaron como referentes o ídolos a figuras destacadas de las empresas Big Tech, cuyas trayectorias se encuentran asociadas a la innovación y al éxito. Estas apreciaciones, junto a otras que hemos mencionado a lo largo del artículo, confirman los supuestos que originaron nuestra investigación: entre las personas profesionales de la informática —y otros actores del sistema sociotécnico— persisten dificultades para construir consensos reflexivos en torno a la incidencia de su trabajo y de sus prácticas en la configuración de las sociedades en el corto, mediano y largo plazo. Asimismo, se evidencian escasos espacios de debate acerca de las implicancias éticas, políticas, sociales, económicas y filosóficas de la experimentación y el desarrollo de software. En este contexto, las controversias que emergen —ya sea que se encuentren o no en el horizonte reflexivo de los actores involucrados en la creación tecnológica— tienden a resolverse de manera generalizada a través del recurso al optimismo tecnológico.

Así, desde el punto de vista de las influencias en la sociedad, los desarrolladores entrevistados consideran que su trabajo puede generar influencias tanto buenas como malas, lo que depende mucho del uso que se haga de la tecnología. Es decir, se asume una posición que considera que las tecnologías son neutrales, sin tomar nota respecto del contexto de su producción. Sin demasiado énfasis, señalaron la difusión de noticias falsas y la filtración y el uso indebido de los datos personales de los usuarios como las principales consecuencias negativas del sector tecnológico, o del desarrollo de *software* en particular. Se confirma, de algún modo, lo que sostiene Manovich (2013),

en el sentido de que “muchos de los creativos profesionales no saben nada de la historia intelectual del *software* que usan a diario” (p. 47). Cuestiones tales como, de dónde vino la cultura contemporánea del *software*, de dónde salieron sus metáforas y técnicas, cuál es la direccionalidad que está tomando la sociedad en la que ellos mismos están insertos y qué evaluación realizan acerca de las implicancias que esa dirección tiene para el futuro de la humanidad, no parecen ser aspectos que estén dentro del espectro de sus preocupaciones.

En resumen, nos gustaría destacar cinco puntos importantes que nuestra investigación aporta al debate para posibles estudios posteriores:

1. *Existe poca preocupación desde un punto de vista ético y político:* Los desarrolladores no se plantean *a priori* las consecuencias que su trabajo tiene en la sociedad, especialmente desde un punto de vista ético y político macrosocial. Se centran en resolver cuestiones prácticas a través del código y la programación y la preocupación por las repercusiones radica en las implicaciones directas que estas producciones pueden tener para los usuarios. Existe una dualidad entre el nivel microsocia (el día a día de las y los desarrolladores) y el nivel macrosocial (el significado social del propio desarrollo). Las personas que entrevistamos no se ven a sí mismos como parte de un todo (la industria tecnológica) que tiene un gran impacto en la sociedad. A primera vista, solo piensan en las implicaciones específicas del servicio que están desarrollando, en un sentido más práctico que ético y político. La minoría piensa en las consecuencias de su servicio a escala macrosocial.
2. *No se problematizan las contradicciones que rodean la práctica profesional:* Las personas que participaron de la investigación, se sitúan desde el punto de vista de una responsabilidad restringida, como si las polémicas —filtración de datos, pérdida de privacidad, difusión de noticias falsas, entre otras— no tuvieran una

correlación directa con su trabajo, sino con decisiones superiores que no les conciernen. No se perciben dentro de la estructura macrosocial de su trabajo. Pueden reconocer los impactos sociales del desarrollo, pero los asocian con las capas superiores, con las *Big Tech*. Por el contrario, ven su trabajo más como un facilitador de la vida cotidiana y no como un problema para la sociedad.

3. *Interés orientado hacia el desarrollo de soluciones y aplicaciones socialmente útiles*: Nuestro estudio mostró que los intereses de las y los desarrolladores son muy prácticos y están más orientados hacia la creación de *soluciones/aplicaciones* socialmente útiles. Se preocupan más por mejorar las *cuestiones/códigos* existentes para crear soluciones a los problemas presentados por los clientes. También se constató que las intensas exigencias y los breves plazos de desarrollo no dejan mucho margen para la innovación y la creatividad vinculadas al espíritu empresarial. Se limitan a atender los requerimientos de clientes y a resolver problemas que llegan como demanda de la empresa para la que trabajan.
4. *Búsqueda de capitalización y ascenso a la élite profesional*: Entre las y los desarrolladores existe el imaginario de que la creatividad se pone en juego con objetivos de innovación, lo que se traduce en una capitalización de su trabajo que les permite situarse integrados a un grupo de élite o de una clase profesional y de éxito económico extraordinario. Las pistas relacionadas con los ídolos y las series favoritas indican un deseo de éxito y la visión del éxito está relacionada con la ideología de *Silicon Valley*, que se basa en el *solucionismo* y el espíritu empresarial. Además de la creatividad, la inteligencia, debido a la necesidad de pensamiento lógico en el proceso de desarrollo, es un factor fundamental en el ascenso de estos profesionales. La creatividad estaría más relacionada con el emprendimiento, en el que se tiene una idea

innovadora, pero se necesitan conocimientos técnicos e inteligencia para hacerla posible.

5. *Existe optimismo sobre el desarrollo de software y la presencia de las TIC en la vida cotidiana:* Observamos que existe optimismo en la comunidad de desarrolladores que entrevistamos, principalmente vinculado a la idea de que sus desarrollos resuelven los problemas/dolores de la sociedad. Sin embargo, este optimismo respecto a la presencia de las tecnologías en la vida cotidiana no es unánime. Preocupa el aumento de la dependencia tecnológica; los casos de *burnout* y la dificultad para relacionarse fuera de las burbujas, en las que las relaciones sociales se convierten en desechables; la difusión de *fake news*, entre otros factores. También existe cierta tendencia a culpar al usuario del mal uso de las tecnologías, eximiendo a las empresas —y a los propios desarrolladores— de sus responsabilidades.

Destacamos que la información que hemos recogido es aún incipiente para tener una idea más robusta y significativa de la formación del imaginario y las representaciones sociales de estos profesionales, conscientes de que contamos con una muestra pequeña y localizada.

Es posible que futuros estudios profundicen, por ejemplo: cómo las metodologías ágiles, que moldean la forma de trabajar de los desarrolladores, influyen en su imaginario y, en consecuencia, en el producto final de desarrollo; cuál es el papel de los profesionales de la gestión/liderazgo del desarrollo de *software* en las características de los productos creados; cómo la búsqueda de la solución más eficiente y eficaz, tan presente en la perspectiva del *solucionismo tecnológico*, construye el imaginario de los desarrolladores; cuál es la influencia de las *Big Techs* en el panorama del desarrollo en los países del Sur Global y si es posible el desarrollo de una industria del *software* con perspectiva de género y decolonial. En este sentido, también sería un interesante aporte realizar un estudio comparativo de las

principales ciudades de América Latina que cuentan con una fuerte presencia de industrias tecnológicas.

Bibliografía

- Aqaltune Lab (2022). *Documento Preto. Contribuições do Aqaltune Lab para o debate sobre regulação de Inteligência Artificial no Brasil*. <https://aqualtunelab.com.br/wp-content/uploads/2022/11/AQUALTUNELAB-DocumenToPreto-A5-V2-web.pdf>
- Beck, Kent et al. (2001). *Manifesto for Agile Software Development*. <https://agilemanifesto.org>
- Benjamin, Ruha (2021). O lobo reluzente e high-tech em pele de cordeiro. *Traduções Abolicionistas*. <https://traducoesabolicionistas.com/2021/05/28/o-lobo-reluzente-e-high-tech-em-pele-de-cordeiro/>
- Böckeler, Birgitta (2016). Born for it. *Martin Fowler Blog*. <https://martinfowler.com/articles/born-for-it.html>
- Broncano, Fernando (2000). *Mundos artificiales. Filosofía del cambio tecnológico*. Ciudad de México: Paidós.
- Bruno, Fernanda (2013). *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Bucher, Tanara (2017). The algorithmic imaginary: exploring the ordinary affects of Facebook algorithms. *Information, Communication and Society*, 20(1), 30-44, York. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1154086>
- Cabello, Roxana y López, Adrián (eds.) (2018). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly: Ediciones del Gato Gris / Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías. <https://riat.unp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/11/Cabe>

[llo-y-Lopez-eds-Contribuciones-al-estudio-de-procesos-de-apropiacion-de-tecnologias.pdf](#)

- Castoriadis, Cornelius (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Chang, Emily (2018). *Brotopia: Breaking Up the Boys' Club of Silicon Valley*. Nueva York: Penguin.
- Crary, Jonathan (2014) *24/7. Capitalismo tardío e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify.
- Floyd, Christiane (2002). Deconstructing. En Dittrich, Yvonne; Floyd, Christiane y Klischewski, Ralf (orgs.), *Social Thinking — Software Practice*. Boston: Mit Press.
- Ensmenger, Nathan (2012). *The Computer Boys Take Over: Computers, Programmers, and the Politics of Technical Expertise*. Boston: MIT Press.
- Jaume-Palací, Lorena (2023). *Informe preliminar con perspectiva interseccional sobre sesgos de género en la inteligencia artificial*. Madrid: Publicaciones de la Administración del Estado. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/SocInfo/Estudios/docs/Informe_Sesgos_Genero_IA.pdf
- Lago Martínez, Silvia et al. (ed.) (2018). *Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 23-33). Ediciones del Gato Gris / Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías. <https://riat.unp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/11/Lago-Martinez-et-al-Acerca-de-la-apropiacion-de-tecnologias.pdf>
- Lévy, Pierre (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Ciudad de México: Anthropos.
- Manovich, Lev (2013). *El software toma el mando*. Barcelona: UOC.
- Mejias, Ulises y Couldry, Nick (2019). *The costs of connection, how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. California: Stanford University Press.
- Morales, Susana y Loyola, María Inés (comp.) (2013). *Nuevas perspectivas en comunicación. La apropiación tecno-mediática*. Buenos Aires: ImagoMundi.

- Morales, Susana (2017). Imaginación y software, aportes para la construcción del paradigma de la apropiación. En R. Cabello y A. López (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly: Ediciones del Gato Gris / Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías. <https://riat.unp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/11/Cabello-y-Lopez-eds-Contribuciones-al-estudio-de-procesos-de-apropiacion-de-tecnologias.pdf>
- Morales, Susana y Vidal, Elizabeth (eds.) (2022). *¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Clacso / RIAT. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169745/1/Quien-se-apropia-de-que.pdf>
- Morozov, Evgeny (2013). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*. Nueva York: PublicAffairs.
- Natansohn, Graciela; Morales, Susana y Ferreira, Sergio (2022). Colonialismo de datos e apropriação das tecnologias digitais: articulações e propostas a partir de uma perspectiva feminista. *Revista Fronteiras estudos midiáticos*, 24(3), 21-34. <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/25698/60749404>
- Oficina Internacional del Trabajo [OIT] (2019). *Las plataformas digitales y el futuro del trabajo. Cómo fomentar el trabajo decente en el mundo digital*—https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_684183.pdf
- UNESCO (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- Rheingold, Howard (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Shirky, Clay (2011). *Cognitive Surplus: Creativity and Generosity in a Connected Age*. Nueva York: Penguin.
- Silva, Tarcisio (2021). Colonialidade difusa no aprendizado de máquina: camadas de opacidade algorítmica na imagem. En Cassino, João Francisco; Souza, Joyce y Silveira, Sergio Amadeu da (Org.). *Colonialismo de dados. Como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal*. Sao Paulo: Au-

tonomia Literária. https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2022/06/colonialismodedados_fpa_WEB.pdf

Van Dijck, José (2016). *La Cultura de la Conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Winques, Kérley (2022). Imaginários algorítmicos: reflexões a partir de um estudo de recepção de matriz sociocultural. *Revista Fronteiras — Estudos Midiáticos*, 24(2), 2-13. <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/24655/60749158>.

Whose Knowledge (2022). *Descolonizar los Datos Estructurados de Internet*. <https://whoseknowledge.org/wp-content/uploads/2022/04/DTI-SD-report-SPANISH.pdf>

Zuboff, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós.

Tendencias sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los contextos socio-educativos

Reflexiones sobre las prácticas posmodernas

Yury Nathaly Chaux Real y Guillermo Isaac González Rodríguez

Introducción

Los estudios efectuados tanto en la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías (RIAT) como en el Grupo de Trabajo: Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades en relación con las transformaciones significativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad, a nivel educativo, laboral, económico y cultural, establecen diversas líneas de estudio que merecen ser estudiadas con el de comprender aquellos desafíos por asumir respecto a la incertidumbre que genera el futuro en la educación y la sociedad. Por tanto, el objetivo del presente trabajo establece el analizar las tendencias de las TIC en el contexto socio-educativo como un elemento que conforma su consumo actual, así como los debates de su práctica en la época posmoderna.

Para ello, se plantean diversos diálogos desde las posturas teóricas de distintos autores(as) que confrontan las realidades creadas en

el contexto actual y que originan planteamientos sobre un futuro posible que le depara a la educación y a la sociedad ante los cambios vertiginosos del entorno. Se toman como base tres tendencias principales: 1) A paso de gigantes: procesos históricos en el desarrollo de la tecnología, 2) Tecnología en la época posmoderna y experiencias de consumo; y 2) Debates sobre el uso de la tecnología, las cuales guían el análisis de donde se concluyen tres desafíos que debe asumir la escuela y la sociedad para alcanzar la apropiación de las TIC de una manera en que se cumpla el objetivo de servir como elemento disruptivo de aprendizaje colectivo y comunicación.

Ahora bien, abordar las experiencias de consumo de la tecnología en la actualidad implica hacer un reconocimiento de la perspectiva personal que cada experiencia propia genera, mismas que van desde la motivación de estudiar dicha temática, la de ser participe en la generación de estrategias para su aplicación, así como la adopciones y consumo de los mismos medios de socialización. Para el caso individual, la motivación por el estudio de las TIC y su consumo actual, surge durante y posterior al confinamiento social derivado de la emergencia sanitaria por el COVID-19, en las que sin duda dichas herramientas le permitieron a la sociedad potenciar nuevas formas de interactuar. En especial, se puede aseverar que, aunque dichas herramientas ya estaban presentes en la vida de las personas, no eran empleadas por toda la población.

Durante esa etapa, se pudo constatar que el estudiar, trabajar e interactuar socialmente desde el espacio virtual, permitía el avance en muchos procesos mientras era posible contener la emergencia sanitaria. Como apoyo en esta etapa un tanto inusual, se desarrolló una estrategia de apoyo por medio de la construcción de los Ambientes Personales de Aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés) con los que el departamento de orientación, del cual hago parte como orientadora escolar, buscaba ayudar y contribuir al bienestar de las familias de la comunidad educativa, así como a padres, maestros y estudiantes. Aunque la herramienta era muy llamativa y requería de muchas horas de trabajo, solo el 35 por ciento de la población accedía, aunque

era un porcentaje significativo para ser la primera experiencia relacionada, era muy poco con relación al total de la población. Al indagar las razones fue posible evidenciar que los intereses de conectividad de los estudiantes y sus familias no estaban asociados al sistema educativo, ya que estos habían encontrado otros contenidos que enfocaban su atención pero que no contribuían al alcance de los objetivos académicos de los estudiantes.

De forma simultánea, los casos remitidos por situaciones asociadas a la salud mental estaban en aumento, asociados para el 2019, por supuesto a la emergencia sanitaria, para el año 2021 y 2022, seguían en aumento, esta vez asociados con prácticas de uso de las TIC sin mediación parental, largos periodos de tiempo conectados desdibujando los horarios de sueño y con esto afectaciones del estado de ánimo y deterioro de las relaciones personales de los estudiantes, dejando como consecuencia un bajo rendimiento académico.

En este punto, surgen muchos cuestionamientos como ¿de qué manera una herramienta que ayudó a transitar por medio de una emergencia sanitaria a nivel mundial, ahora es el foco de la discusión? ¿Cuáles son las lógicas de producción y consumo en el marco de las TIC que afectan a la población estudiantil? ¿Cómo incluir el uso de las TIC a nivel social de forma que contribuyan al bienestar colectivo e individual? A manera de búsqueda de posibles luces para responder a los cuestionamientos, se hace un recorrido histórico que permite comprender, en alguna medida, la relación que en la actualidad se teje con las tecnologías y se presentan algunos desafíos.

Metodología

El trabajo propuesto adopta un enfoque exploratorio con el propósito de indagar en las transformaciones ocasionadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los ámbitos social y educativo. En este contexto, se busca comprender cómo la

interacción entre los actores educativos y las TIC ha moldeado el entorno socioeducativo.

La metodología propuesta a continuación está diseñada para guiar este proceso de indagación, estructurando la investigación en tres etapas fundamentales: contextualización, clasificación y análisis. Estas etapas proporcionan un marco sólido para explorar y comprender las complejas dinámicas que caracterizan la relación entre las TIC y los contextos socioeducativos.

1. **Contextualización:** En esta etapa inicial, se analiza el entorno socioeducativo para comprender cómo las TIC han influido en él. Se recopila información sobre características demográficas, acceso a la tecnología y prácticas educativas en la comunidad estudiada.
2. **Clasificación y Categorización:** Se organizan los datos recopilados en 3 categorías relevantes que serán descritas en el siguiente apartado. Esta etapa facilita la identificación de patrones y tendencias significativas.
3. **Análisis:** Se examinan críticamente los datos clasificados para comprender el impacto de las TIC en el ámbito social y educativo. Se destacan tanto los beneficios como las posibles limitaciones y desafíos que las TIC presentan en la práctica educativa.

Al seguir esta metodología, se espera obtener una comprensión más profunda de cómo las TIC están transformando los contextos socioeducativos.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan mediante un análisis de la información agrupada en las siguientes tendencias.

A paso de gigantes: Procesos históricos en el desarrollo de la tecnología

Desde tiempos memorables, la humanidad ha forjado distintas estrategias para aprovechar los medios con los que cuenta con el fin de lograr un provecho que le permita evolucionar, tanto en su conformación y organización, como en la manera en que desarrolla una mejor calidad de vida. Desde esta perspectiva, la sociedad postindustrial es uno de los momentos históricos en que se consolida la relación entre el desarrollo de la economía y el desarrollo intelectual, el cual representa la base de un nuevo mundo, dando paso a cambios significativos en la producción de capital, las formas de trabajo y la necesidad de enfocar esfuerzos en capacitación técnica y profesional (Carmona, 2020). Se deriva entonces en una sociedad marcada fuertemente por la división laboral de acuerdo con la capacitación de la persona para desarrollar determinada labor, al tiempo que las empresas de carácter intelectual, tiene mayor posibilidad de crecimiento (Piketty, 2014).

A partir del proceso de la revolución científico-técnica, se da lugar a una gran variedad de cambios y modificaciones en los espacios técnico-sociales, dando origen a la sociedad postindustrial donde se ven fortalecidas la ciencia y la tecnología (Shoijet, 1998). Es aquí en donde emergen nuevas tecnologías tales como la aviación, la petroquímica, la electrónica, la informática, las telecomunicaciones y la automatización entre muchas otras. La incursión de lo anterior genera posibilidades de crecimiento y posicionamiento de muchas sociedades, pero genera brechas laborales, económicas y sociales en contraste con muchas otras que no contaban con los recursos necesarios para avanzar de acuerdo con los desarrollos tecnológicos de la época. De ello deriva el cuestionamiento respecto a la equidad frente al acceso a los recursos y la pertinencia de la formación en los espacios educativos, o las alternativas de aprendizaje que se desarrollan en ambientes informales y no formales.

En seguimiento a este periodo de evolución en que la tecnología acompañada de la ciencia da paso a la sociedad de la información, se

encuentran una gran variedad de cambios que se asumen como alternativos ante un contexto altamente volátil, disruptivo e incierto. Dentro de sus postulados, Morales (2023) retoma a Dos Santos (1987) quien menciona que es una era caracterizada por la relación entre la tecnología y la ciencia, en el marco del capitalismo, relación que genera transformaciones en las políticas públicas en cuanto al acceso a recursos tecnológicos, adecuaciones de las plantas físicas y utilización de los datos.

Por su parte, Srnicek y Giacometti (2018), según Morales (2023), describe al capitalismo de plataformas también llamado colonización de datos según Mejías y Couldry (2019), como una nueva forma de colonialismo del siglo XXI que combina prácticas extractivas depredadoras del colonialismo histórico con métodos abstractos de cuantificación computacional. Es así como la vida misma es capitalizada a partir de un consumo desmedido de los medios de interacción, comunicación e inflexión socio-participativa, convirtiéndose en uno de los más impactantes costos que tiene la conexión.

Dichos fenómenos se relacionan con la programación algorítmica que mencionan Rouvroy y Berns (2015), frente a la cual se cuestiona el nivel de condicionamiento que pueden ejercer en la navegación de los usuarios los condicionantes mediáticos, las esferas tecno-espaciales y el simbolismo lingüístico-semántico de las nuevas comunicaciones e interacciones dialógicas.

También se especifica que la navegación mediada por la programación algorítmica se puede romper por medio del desarrollo del pensamiento crítico por parte de los usuarios, si es que existen los medios, estrategias y técnicas adecuadas para su aprendizaje (alfabetización mediática). Es aquí donde la escuela es cuestionada, pues se le adjudica el ser una de las instituciones que no ha evolucionado acorde al contexto, ya que no responde a los retos que dicha transformación cultural plantea desde hace ya más de dos décadas.

Tabla 1. Principales categorías emergentes en el estudio de las tecnologías

| Categoría | Autores o referentes | Concepto |
|-------------------------|------------------------------|---|
| Historia y tecnología | UNESCO | Sociedad posindustrial |
| El costo de la conexión | A. Rouvroy y T. Berns (2015) | Personalización algorítmica |
| | T. Dos Santos (1987) | La crisis mundial del capitalismo y los nuevos modelos de desarrollo. Relación Ciencia y Tecnología |
| | N. Srnicek (2018), | Capitalismo de plataformas |
| | S. Vaidhyanathan (2012) | La Googlización de todo (y por qué debería preocuparnos) |
| | J. Van Dijck (2013) | La cultura de la conectividad, la cual propone el principio de la popularidad |
| | E. Sadin (2018) (2018) | Administración digital del mundo |
| Desafíos de la escuela | S. Morales (2014) | Elucidación / Apropiación tecno-mediática |

Fuente: Elaboración propia a partir de Morales (2023).

Tecnología en la época posmoderna y experiencias de consumo

En la llamada etapa de transformación pos-industrial, surge un fenómeno social que mantiene el debate respecto a su finalidad, su uso y su aplicación dentro de la configuración espacio-personal de las sociedades. Denominada como la era digital, o ciberespacial, va marcada por un constante avance en la tecnología y los medios de comunicación en que las personas interactúan e informan (Pilgun y Dzyaloshinsky, 2017). La incursión en dicho espacio ha generado una transformación significativa en la forma en que las personas

se comunican, trabajan y realizan actividades desde su cotidianidad, acercando cada vez más a la tecnología al sentido de lo común (desde una perspectiva utilitaria y atomista). Dicha transformación se traduce en una gestión de la información de manera mucho más ágil, una comunicación sin fronteras y la facilidad para acceder a cualquier tipo de servicio y/o comunicación desde el lugar en que las personas así lo prefieran (Serrano, 2013).

Sin duda, las nuevas herramientas que posicionan la evolución de las TIC son muy potentes y prometedoras, lo que las vuelve atractivas para cualquier tipo de público. Sectores como la economía, la publicidad, la comunicación, la educación, la política, entre otros, han sacado provecho del alcance que pueden tener las nuevas dinámicas sociales, así como del impacto generado por la adopción de nuevas rutinas de ciber-consumo e interacción (Asensio, 2019). Por otra parte, no se puede desconocer que dichos avances presentan desafíos importantes para la vida social, mismos que deben ser analizados dentro del mismo contexto donde surge para con ello plantear diversos tipos de análisis sobre el fenómeno (Pagano, 2012; Vidales y Sádaba, 2017).

Se podría afirmar que, en el traspaso de la era moderna a la posmodernidad, la tecnología ha transformado radicalmente la forma en que las personas interactúan y se relacionan entre sí, creando con ello una nueva vertiente sociolingüística a través de la cual se utilizan nuevas herramientas de comunicación (Souza, 2020). Uno de los cambios más notables ha sido la conformación de redes de intercomunicación y transmisión de información, mismas que han redefinido la manera en que la sociedad se comunica, conecta y se relaciona (Hampton *et al.*, 2011). Por una parte, se toma a las nuevas tecnologías como aquel factor que ha dado forma a diversos espacios de interacción social y humana en la época moderna (Lyotard, 1989; Rubio, 2019; Ruíz, 2010), y a las redes como un medio de influencia en la vida cotidiana, la cultura y la sociedad en general (Liu y Wei, 2020; Pescosolido, 2007; Wellman *et al.*, 2020).

Es latente el debate actual referente al cambio que produce la tecnología en las sociedades (Hernández, 2021; Thomas, 2010; Vaccari, 2008), el medio ambiente (Acemoglu *et al.*, 2012; Shabir *et al.*, 2023; Urbaniec *et al.*, 2021) y la comunicación (Bertolaso y Rocchi, 2022; Corti *et al.*, 2023; Hamelink, 1997), al volverse una necesidad imperante dentro la configuración entre lenguaje virtual y lenguaje tradicional (Parrilla, 2008; Quitián, 2020). Ante las modificaciones tecnológicas y sociales acarreadas por la era de la información y la comunicación, se establecen algunos puntos a considerarse en aras de conceptualizar esta nueva época de los espacios tecno-virtuales (Isachenko, 2018). Entre ellos, se encuentran aquellos que mantienen una relación directa entre sí como lo son la cibercomunicación y la generación de redes para el intercambio de ideas, mismas que mantienen un rol preponderante entre las personas que las usan y aquellos que las dirigen y crean (Quan *et al.*, 2021). Lo anterior lleva a visualizar lo que actualmente se denomina como sociedad red (Castell, 2006), en que cada persona confluye en un espacio intangible que reposa sobre una nube de información a través de la cual se crean canales de interacción, intercambio y lenguaje que las personas utilizan y reproducen en su entorno de convivencia (Aguilar, 2023; Flores, 2020).

Puede entonces aseverarse la subsistencia e interacción de diferentes/diversas sociedades bajo una imagen global de modernización de los procesos sociales a través de la tecnología, donde los cambios y modificaciones socio históricas, generan entornos alternos de convivencia (Bauman, 2006). Bajo esta tecnoasignación de espacios cibernéticos se crean los medios interactivos en que se modelan las sociedades tecnológicas postindustriales, mismas que incorporan todos aquellos elementos considerados indispensables para la subsistencia de su *modus vivendis* bajo el elemento científico y tecnológico (Bell, 1973). A partir de esta concepción, la idea de vida cotidiana cambia gracias al intercambio de información existente en la red a través de plataformas que cumplen con la función recolectora de

datos personales, convenientes para algunas empresas/personas y a las cuales se les adjudica algún valor (Lagar, 2017).

Con base en ello, se produce la nueva comunicación mediante mensajes virtuales que, no necesariamente son realizados entre personas (sea en casa, en el café o algún punto de reunión), sino a través de algoritmos en el ciberespacio que remiten a las personas aquellos mensajes de búsqueda, para conducirlos a una nueva fuente de información, quizá, no necesaria (Sánchez, 2022). En este sentido, los medios de interacción dialógica se concentran en espacios virtuales al momento de crear perfiles personales, que posteriormente transitan entre redes (sociales) compartidas a su vez a otros cibernautas, empresas y/u organizaciones para con ello generar en las personas una dependencia comunicativa-dialógica-virtual del ciberespacio (Bernete y Cadilla, 2019).

Derivado de lo anterior, las personas delegan el sentido comunicativo hacia una imagen idealizada de intercomunicación virtualizada que busca, por una parte, la aprobación asertiva de los otros al momento de realizar alguna publicación mediante un *like* y la decisión para elegir o actuar, que depende, la mayoría de los casos, tanto de las opiniones que se emiten en la red, como aquello que los algoritmos eligen más conveniente (Marcos *et al.*, 2020).

Ante esta batalla de diálogos donde se despersonaliza la construcción de discursos hacia el uso de las TIC, se entrecruzan los ejes de las políticas, la educación y la sociedad, dando pie a nuevas visiones para la adopción de técnicas diversas para formar espacios de intercambio dialógicos (Amón, 2017). En este sentido, la integración de la tecnología en la educación ha redefinido la forma en que los estudiantes acceden a la información, los métodos de enseñanza y la gestión de instituciones educativas (García *et al.*, 2017). Puede entonces postularse los siguientes elementos como propios de las zonas creadas en la relación educación y tecnología: 1) las redes sociales como espacios de interacción (espacio para compartir); 2) la creación de comunidades virtuales (conexiones compartidas a través de gustos y preferencias); 3) nuevos modelos de comunicación (medios

interactivos en diferentes tiempos y lugares); 4) influencia en la cultura y la política (movilización y mediatización-viralización de acciones); 5) desafíos y responsabilidades (cuestiones de ética) (Hage *et al.*, 2020).

Dentro de la reflexión anterior, se concibe que los procesos educativos en la era moderna, utilizan la tecnología como una estrategia de interacción social y humana a través del uso de las redes sociales dentro y fuera las instituciones (Fox y McEwan, 2017). Estas plataformas han revolucionado la comunicación, la creación de comunidades y la influencia en la cultura y la política, dado que los elementos discursivos en las vertientes virtuales y presenciales requieren de un ejercicio constante de reflexión, a partir de que las configuraciones educativas bajo un parámetro tecnológico, pueden crear paradojas entre su formulación y su aplicación (Alhumaid, 2020).

Como consecuencia de lo anterior emergen desafíos y responsabilidades inherentes al uso de la tecnología como medio interactivo e interrelacional, ya que este último mantiene una tendencia más que como herramienta alternativa, como una rutina arraigada sin fundamento alguno, basado en un imaginario dependiente de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rincón *et al.*, 2019). Por ende, la interacción social en la era digital ha llegado para quedarse y comprender su impacto y sus implicaciones, siendo fundamental para la sociedad moderna comprender realmente la manera en que se utiliza, se consume y se transforma. Por su parte, en los procesos educativos permite el debate para su adopción, adaptación y/o asimilación teniendo presente el sentido del aprendizaje y su aporte para el desarrollo de habilidades y pensamientos críticos, reflexivos y autonomía incluyendo, de los contenidos, recursos y dispositivos tecnológicos (Xue y Churchill, 2020).

Debates sobre el uso de la tecnología: La tecnología como elemento de cambio: desafíos para la escuela

En la presente categoría se dará una mirada desde dos perspectivas, los desafíos que emergen para la escuela como consecuencia de la evolución tecnológica y por otra parte se aborda el consumo con relación a la tecnología. Desde una perspectiva de cambio y desafíos, la incorporación de las TIC en la vida económica no dejó de lado la escuela, por tanto, a finales de los años 80 gracias a las políticas públicas, logra su incorporación en el sector educación por parte del estado. Ello representó modificaciones en el currículo, en la infraestructura, en la capacitación docente, en los recursos didácticos y pedagógicos, así como en la capacidad de adaptación que tengan los actores para el uso de los nuevos recursos. El argumento principal se centra en planes y programas donde figura la modernización educativa con el fin de alcanzar la calidad necesaria, así como las competencias requeridas por el mercado laboral. Según se plantea, las TIC harán más efectivas y productivas las escuelas, disminuyendo la brecha digital, facilitando la comunicación entre los actores de la comunidad educativa y resolviendo el problema de cobertura en la educación.

Ahora bien, cuarenta años después el mundo enfrentó una pandemia que dejó en evidencia que el sistema educativo de muchos países no estaba preparado para migrar a la esfera virtual, aunque ya se contaba con los recursos, muchos docentes y padres de familia no tenían la capacitación necesaria (adecuada) dado que la inexistencia de los recursos en las comunidades educativas no lo permitían. Después de muchos esfuerzos e intentos, en algunos contextos se logró materializar la virtualidad como un medio cotidiano de interacción educativa, pero no como un modelo que logre potencializar su uso y aplicación más allá del escenario de la aula de clase activa, generando con ello retos, desafíos y cuestionamientos para las instituciones educativas.

Dentro de los desafíos que supone el contexto social actual, en primer lugar, se encuentra el desarrollo de pensamiento crítico o elucidación (Morales 2014) por parte de los estudiantes, y en general por parte de la comunidad educativa, frente al uso autónomo y crítico de las TIC, lo cual implica la comprensión del lugar de donde deriva esa herramienta y como permea en un contexto específico, logrando con ello el asumir una postura crítica que especifique su uso como mediador de prácticas pedagógicas, así como la concentración en espacios de alfabetización constante de su aplicación.

En segundo lugar, se plantea la comprensión del nuevo rol del estudiante y el cambio que se debe de generar en los paradigmas educativos en cuanto a la relación del aprendizaje, el rol de maestro y el estudiante. Por ende, se plantea la necesidad de planear, diseñar e implementar una panorámica de relaciones horizontales donde el aprendizaje sea comprendido como un proceso colaborativo y se enmarque desde la necesidad del contexto plural. Lo anterior puede enriquecerse a partir de una clara idea de comunicación donde el mensaje de los medios tecnológicos, refuerce las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las personas, a la vez que se utiliza como herramienta social que las escuelas utilicen en aras de democratizar la educación.

En tercer lugar, pero no menos importante, se proyecta la necesidad de fortalecer las competencias laborales y ciudadanas de las personas a través de una mediación de las TIC, que les permita a los estudiantes desarrollar un proyecto de vida en el que encuentren bienestar, satisfacción y un aprendizaje significativo. Este desafío surge de lo que se detecta como la incoherencia entre *lo que la escuela de hoy enseña y las necesidades a las que los contextos sociales* son sometidos en los espacios de interconectividad, exigencia de conocimientos tecnológicos, así como los exangües procesos para democratizar y hacer inclusivos los recursos digitales. Adicional a lo anterior, se adhiere la incipiente capacidad de respuesta que suelen tener las instituciones educativas, el cuerpo docente y el Estado para diseñar políticas que realmente presenten alternativas para solventar los

avatares de la revolución socio-tecnológica en una época posmoderna y post-industrial. De los puntos anteriores, derivan ciertas tendencias actuales y futuras sobre el uso de las TIC que inciden en los contextos socio-educativos.

Por tanto, se concibe que la intersección existente entre las TIC, la sociedad y los desafíos que acarrea para los sistemas educativos el transformar sus prácticas, implica la consideración de algunos puntos clave para su entendimiento: 1) la tecnología en la época posmoderna como un elemento que trasciende el devenir histórico-social; 2) la experiencia que generan los sistemas de diálogo y comunicación presentes en la conexión y cómo esta genera nuevos elementos discursivos en la hiper-conectividad social; 3) las diversas experiencias de consumo y los debates inherentes sobre el uso de la tecnología como medio interactivo-comunicacional; y 4) la función de la educación en un contexto donde se le visualiza desde una disyuntiva de causa y solución a la necesidad de democratizar e incluir a todas y todos en la alfabetización digital. Al sumergirse en este análisis, afloran las implicaciones de esta nueva era (idealizada), en que se producen diversos efectos en la sociedad y la educación, mismos que generan cuestionamientos respecto a ¿cuáles son los desafíos éticos y las responsabilidades que se asumen a partir de los cambios tecnológicos?

Experiencias de Consumo: debates sobre el uso de la tecnología

En muchos contextos socioculturales alrededor del mundo, la cotidianidad de las personas se ha transformado debido a las nuevas formas de relación planteadas por las TIC. El mercado ha encontrado en ellas una gran oportunidad para comercializar productos y/o servicios de manera mucho más efectiva y ágil para su uso y consumo, generando con ello la reconfiguración de los espacios de convivencia, comunicación e interacción humana. La facilidad para recoger gran cantidad de información acerca de los usuarios, permite predecir e

incentivar sus prácticas de consumo y con eso ampliar mucho más el espectro de anclaje y fidelización de las personas con una marca, organización, persona e/o ideal.

Podría pensarse que quienes se han empoderado de las TIC pertenecen principalmente a ámbitos de economía, comercio y publicidad, cuyos fines comerciales (utilitarios) producen un consumo desmedido de los mismos a tal grado de convertirse en una necesidad latente en las personas. Los usuarios han pasado de ser consumidores a productores de contenido, de adquirir artículos a ser el artículo, de concebir un sentido de pertenencia, a adquirir capacidades tecnológicas que los aíslan, en cierta medida, de los espacios de convivencia social.

Los estudios demuestran que, aunque existe un aumento significativo en el acceso a recursos tecnológicos y a la conectividad a internet, el 95% de su uso está enfocado al entretenimiento y a las actividades comerciales, esto a nivel personal y familiar (INEGI, 2023). La escuela por su parte se mantiene al margen de dicha transformación social, pues sigue educando a las nuevas generaciones bajo los mismos paradigmas del siglo XIX. En cuanto a la tecnología, se ocupó de acceder y adaptar recursos físicos a los espacios institucionales, e incluso pasó del ambiente tradicional escolar a espacios virtuales, pero aún se enfrenta al desafío de apropiarse de las TIC para ajustar sus prácticas pedagógicas desde la construcción de nuevas didácticas (Jiménez, 2020).

Ahora bien, los desafíos enmarcados en los usos desmedidos de las tecnologías en la cotidianidad representan una emergencia por atender, evidenciado los efectos en conductas asociadas a la dependencia o adicción a las mismas con todas las afectaciones al estado de ánimo que representa cualquier otra adicción. Dicho fenómeno, como se documentó con anterioridad, ha sido objeto de estudio en países como Japón, China, Polonia, México, España, Brasil, Perú, Chile, entre otros. Dentro de este desafío se contempla el comprender los factores de riesgo que facilitan una relación nociva con las TIC.

Es posible inferir que el debate se centra alrededor de la apropiación y elucidación de las TIC como una nueva manera de generar medios de comunicación, interacción e integración, sin embargo, queda la duda respecto a ¿cómo lograr integrar las TIC a nivel escolar de tal forma que contribuyan al bienestar y desarrollo individual y colectivo? Desde la visión de Morales (2014), se propone la apropiación tecno-mediática, entendida como:

Todas aquellas prácticas a través de las cuales los sujetos (individual y colectivamente, desde las organizaciones o asociaciones sociales, políticas, culturales, laborales, etc.), habiendo realizado una elucidación crítica acerca de los condicionamientos económicos, tecnológicos, sociales e ideológicos que establecen los tecno-medios presentes en su contexto inmediato, expresan en la creación y uso de nuevos medios y discursos, su deseo y libertad de manifestar sus propias necesidades, convicciones e intereses, para construir proyectos de autonomía individual y colectiva. (Morales, 2014, p. 1)

Es decir, que, como herramienta fundamental, se requiere una apropiación consciente y crítica, tanto del contexto sociocultural al que se pertenece, como de los nuevos tecno medios que lo conforman, para con ello comprender y asimilar las nuevas lógicas cotidianas y poder participar en ellas desde propuestas individuales y colectivas, enmarcadas desde la autonomía y el aporte al tejido social. En línea con lo anterior, Lévy (2007) propone que uno de sus principios de todos los avances tecnológicos en materia de comunicación, es la inteligencia colectiva, la cual cobra vida por medio de las comunidades virtuales basadas en los intereses comunes, así como en el aprendizaje cooperativo creciendo de forma rizomática y con el fin de resolver problemáticas y aportar al desarrollo de la comunidad, lo que implica una transformación de la escuela y la construcción de nuevos paradigmas.

Los debates se presentan en varias rutas, de las cuales se abordarán dos miradas: desde el uso y el abuso de las TIC y desde las brechas digitales, ya que son los indicadores de las tendencias de consumo

de los diferentes contextos. En cuanto al uso y el abuso de las TIC (Gairín y Mercader, 2017; Garitaonandia *et al.*, 2020; Martínez y González, 2017, Alfaro González *et al.*, 2015), se destaca que la evolución tecnológica facilita muchas tareas cotidianas, pero también es cierto que se asocia comportamientos de riesgo en la red, al uso adictivo, al aislamiento social y al deterioro de las relaciones interpersonales. Siendo este un foco de discusión, se invita a reflexionar entre el potencial de uso de las TIC y la manera en que culturalmente se consume.

En este sentido, Castells (2001) propone un proceso de *feed back*, de retroacción constante, que está en la base del dinamismo y del desarrollo del internet como un medio que permita que los consumidores resignifiquen las aplicaciones y herramientas en tiempo real, es decir que el usuario asigne un sentido a la herramienta, alimente su propio bagaje y se apropie de aquellos recursos que enriquezcan su (tecno)conocimiento. Por ende, entre más pronto se comprenda el potencial de uso de las TIC, más consciente y crítica será su incorporación a la vida cotidiana y la resignificación de los recursos disponibles en el mercado digital para potenciar los espacios socio-culturales que busquen una resignificación del entorno ciberespacial.

Por su parte, Colom (2020) visibiliza la discusión acerca de las brechas digitales que se generan a partir de categorías denominadas especiales (entendidas como aquellas que poseen, en su mayoría, los grupos vulnerables), donde el género, la edad, la discapacidad, la calidad de la educación y la falta de acceso a los recursos digitales, no permiten la democratización e inclusión. Es evidente que la relación con la tecnología obedece a características socioculturales y territoriales, que ponen en ventaja o desventaja a las poblaciones. Es, además, una tarea por cumplir, comprender las particularidades de las poblaciones y hacer los respectivos ajustes enmarcados desde las políticas públicas de los diferentes países, para vincular a todos los colectivos a las nuevas dinámicas sociales que plantean las TIC, procurando disminuir las brechas existentes y contribuir a la potencialidad de las comunidades.

Conclusiones

Pensar en concluir resulta bastante complejo ya que la discusión frente a las TIC y todas las transformaciones que suponen a nivel individual y colectivo es aún bastante reciente y tiene más preguntas que respuestas, así que las conclusiones se presentaran a manera de desafíos y oportunidades. Las diferentes miradas del debate se pueden centrar en los siguientes cuestionamientos: ¿cómo incorporar las TIC a la cotidianidad potenciando su uso y pensando en el fortalecimiento de la sociedad?, ¿cómo mitigar las consecuencias del uso desproporcionado de las TIC en algunas franjas de la población? ¿cómo caminar hacia una ciudadanía digital desde una postura crítica?

En definitiva, los avances de la tecnología en materia de comunicación transformaron de forma significativa la cotidianidad de los seres humanos, posibilitando la participación activa, tanto en el consumo como en la producción de contenidos. Lo anterior implica, transformación en el rol del ciudadano y de la escuela. Incorporar las TIC a la escuela, supone cambios de paradigmas acerca del aprendizaje, la relación docente-discente y los contenidos de aprendizaje, pensados desde una visión alternativa, holística e incluyente. Así que uno de los desafíos es pensar en relaciones horizontales, mediadas por el aprendizaje colaborativo, la constante actualización del maestro frente al uso de las TIC enfocado en el desarrollo del pensamiento crítico y no solo en el uso del artefacto.

Aunque el ideal es llegar a la inteligencia colectiva propuesta por Lévy (2007) y a la apropiación tecno-mediática propuesta por Morales (2014), aún no se alcanza dicho objetivo de manera generalizada, por tanto, el segundo desafío es generar estrategias y /o herramientas que sirvan de puente entre las TIC y la potencialidad de su uso teniendo en cuenta los objetivos comunes y las características de los contextos en los que se desea potenciar.

Bibliografía

- Acemoglu, Daron et al. (2012). The Environment and Directed Technical Change. *American Economic Review*, 102(1), 131-166.
- Aguilera, Oscar (2023). La ciudad en la era de la sociedad red. *Revista Eduweb*, 17(2), 24-31.
- Alfaro, Manuel et al. (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Acta Pediátrica Española*, e126-e135.
- Alhumaid, Khadija (2020). Qualitative Evaluation: Effectiveness of Utilizing Digital and Social Media in Education. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(6), 466-476.
- Amón, Rubén (2017). Conectarse o morir. *Revista Claves de Razón Práctica*, 255, 36-41.
- Asensio, Noelia (2019). Las Nuevas Tecnologías y su influencia en las relaciones interpersonales. *La Razón Histórica*, 42, 179-193.
- Barbero, Jesús (2009). Cuando la tecnológica deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Ética postmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bell, Daniel (1973). *The Coming of the Post-Industrial Society*. Nueva York: Basic Books.
- Bernete, Francisco y Cadilla, María (2019). Usos del ciberespacio para entretenimientos en los ratos libres. *Historia y Comunicación Social*, 24(2), 579-598.
- Bertolaso, Marta y Rocchi, Marta (2022). Specifically human: Human work and care in the age of machines. *Business Ethics, the Environment y Responsibility*, 31(3), 888-898.

- Carmona, Luis (2020). Convergencias y divergencias entre la sociedad industrial y la sociedad postindustrial. *Novum*, 2(10), 150-164.
- Castells, Manuel (2001). Internet y la sociedad red. *La Factoría*, 14(15), 1-13.
- Castells, Manuel (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colom, Cristina (2020). Las brechas digitales que deben preocuparnos y ocuparnos. *Revista Vasca de Economía*, (98), 350-353.
- Corti, Laura et al. (2023). Technological grandparents: ¿how communication technologies can improve the well-being of the elderly? *AI y Society*, 2,1-8.
- Dos Santos, Theotonio (1987). *La crisis internacional del capitalismo y los nuevos modelos de desarrollo*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Flores, José Luis (2020). La sociedad y la comunicación desde la perspectiva de Manuel Castells de sociedad red. *Sintaxis*, 1(5), 85-102.
- Fox Jesse y McEwan, Bree (2017). Distinguishing technologies for social interaction. *Communication Monographs*, 84(3), 298-318.
- Gairín, Joaquín y Mercader, Cristina (2017). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140.
- García, Mará del Rocío et al. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 1-16.
- Garitaonandia, Carmelo et al. (2020). Menores conectados y riesgos online: contenidos inadecuados, uso inapropiado de la información y uso excesivo de internet. *Profesional de la información*, 29(4), e290436.
- Hage Eveline et al. (2020). New rules of engagement. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(2), 182-197.
- Hamelink, Cees (1997). *New information and communication technologies, social development and cultural change* [Discussion Papers] https://pure.uva.nl/ws/files/2117542/35518_dp86.pdf

- Hampton Keith et al. (2011). Core networks, social insulación, and new media. *Information, Communication y Society*, 14(1), 130-155. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2010.513417>
- Hernández, Lourdes (2021). Impacto de los cambios tecnológicos sobre las relaciones sociales de producción: industrias siderúrgica y automotriz. *Revista de tecnología y sociedad*, 11(21), 00009.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía-Instituto Federal de Telecomunicaciones (2023). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. 2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENDUTIH/ENDUTIH_22.pdf
- Isachenko, Nadezhda (2018). The Role of Information and Informational and Communication Technologies in Modern Society, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(82), 361-367.
- Jiménez Becerra, Isabel (2020). Rasgos y tendencias de la Didáctica con TIC: retos a partir de la nueva ecología del aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 215-229.
- Joyanes, Luis (2000). Cambio tecnológico y nueva sociedad de la información. *Revista de Comunicación*, 16, 1-2.
- Lagar, Eduardo (17 de noviembre de 2017). La libertad de Internet ha muerto. *La Opinión*. <http://www.laopiniondemurcia.es/opinion/2017/11/17/libertad-internet-muerto/875824.html>
- Lévy, Pierre (2007). *Cibercultura: informe al Consejo de Europa*. Madrid: An-thropos Editorial.
- Liu, Bingjie y Wei, Lewen (2018). Modeling social support on social media. *Computers in Human Behavior*, 87, 263-275. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.006>
- Liotard, Jean-François (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marcos, Silvia et al. (2020). ¿Qué hay en un like? Contenidos políticos en Facebook e Instagram en las elecciones autonómicas valencianas de 2019. *Debats*, 134(1), 91-116.

- Martínez, Nazaret y González, Erika (2017). Potential risks of social media use in adolescents. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 6-10. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2120>
- Mejías, Ulises y Couldry, Nick (2019). Colonialismo de datos: repensando la relación de los datos masivos con el sujeto contemporáneo. *Virtualis*, 10(18), 78-97.
- Morales, Susana (14-19 de agosto de 2023). *De los sentidos de las configuraciones sociales del ciberespacio y posibles articulaciones con los lenguajes híbridos*. En V seminario internacional: Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias.
- Morales, Susana (2014). La apropiación de medios y TIC. Una propuesta teórico-metodológica. En Vanesa Mayora, Denise Cogo y Jerónimo, Repolli (eds.), *Estudos de Recepção Latino-Americanos: métodos e práticas*. Institut de la Comunicació (pp. 45-59). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Narodowski, Mariano y Campetella, María Delfina (2020). Are Schools Replaceable Creative Destruction in the Post-Pandemic Society. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 14-18.
- Pagano, Diana (2012). Las tecnologías de la felicidad privada. Una problemática tan vieja como la modernidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. *Ensayos*, 42, 157-168.
- Parrilla, Ernesto (2008). Alteraciones del lenguaje en la era digital. *Comunicar*, 15(30), 131-136.
- Pescosolido Bernice (2007). The sociology of social networks. En Chris Bryant y Davie Peck (eds.), *21st century sociology* (pp. 208-217). Londres: Sage.
- Piketty, Thomas (2014). *El capital en el siglo XXI*. Ciudad de México: Fondo Económico de Cultura.
- Pilgun, María y Dzyaloshinsky, Iosif (2017). Comunicación digital y la realidad social en la comunicación entre los usuarios de las redes sociales rusoparlantes: representación del contenido histórico. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 1010-1026.

- Quan, Anabel et al. (2021). The role of communication technology across the life course: A field guide to social support in East York. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(12), 3497-3517.
- Quitián, Sandra (2020). La doble acción del lenguaje. *Enunciación*, 25(2), 173-175.
- Rincón, Yanin et al. (2019). Responsible Communication Strategies for Small and Medium-Sized Enterprises. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 35(2), 1208-1234.
- Rouvroy, Antoinette y Berns, Thomas (2015). Gubernamentalidad algorítmica y perspectivas de emancipación: ¿lo dispar como condición de individuación por relación? *Revista Eco-Post*, 18(2), 36-56.
- Rubio, José (2019). Internet y postmodernidad: un soporte de comunicación tan necesario como irreverente en la actualidad. Necesidades pedagógicas. *Vivat Academia*, (146), 21-41. <https://doi.org/10.15178/va.2019.146.21-41>
- Ruiz, Cristóbal (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21, 173-188.
- Sadín, Eric (2017). *La humanidad aumentada: La administración digital del mundo*. Madrid: Taurus.
- Sánchez, Francisco (2022). El devenir del ciberespacio como medio de comunicación e interacción, una revisión documental a través de los usos comunicacionales de la plataforma sociodigital Facebook como medio social. *Sintaxis*, (8), 113-132.
- Schoijet, Mauricio (1998). La revolución científica y tecnológica y la sociedad postindustrial. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 43(171), 127-154.
- Serrano, Javier (2013). Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicación Social*, 18, 353-364.
- Shabir, Mohsin et al. (2023). The role of innovation in environmental-related technologies and institutional quality to drive environmental sustainability. *Frontiers in Environmental Science*, 11, 1-33.

- Souza, Mario (2020). Postmodernidad, tecnología y comunicación humana. *Medicina Y Ética*, 31(3), 565-588. <https://doi.org/10.36105/mye.2020v31n3.02>
- Thomas, Hernán (2010). Los estudios sociales de la tecnología en América Latina, *Revista de Ciencias Sociales*, 37, 35-53.
- Urbaniec, María et al. (2021). Measurements and Trends in Technological Eco-Innovation: Evidence from Environment-Related Patents. *Resources*, 10(7), 68-82.
- Vaccari, Andrés (2008). Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del Actor Red. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(11), 189-192.
- Vidales, María José y Sádaba, Charo (2017). Adolescentes conectados. La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 53, 19-28.
- Wellman, Barry et al. (2020). The networked question in the digital era. *Network Science*, 8(3), 291-312. <https://doi.org/10.1017/nws.2019.28>
- Xue, Sijia y Churchill, Daniel (2020). Educational affordances of mobile social media for language teaching and learning: A Chinese teacher's perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 918-947.

Mediaciones pedagógicas y didácticas de la tecnología en la formación de ciudadanías digitales

Adriano Rodríguez-Tovar y Daysi Velásquez Aponte

Introducción

El auge tecnológico ha permitido una integración importante entre los miembros de la sociedad cada vez más interconectada con comunidades digitales, cuyos miembros interactúan mediante diversas prácticas discursivas en medios masivos tanto digitales como análogos. Estas interacciones son objeto de estudio desde la alfabetización mediática y han dado lugar a un conjunto de tensiones y aperturas entre los sujetos de dichas comunidades, sus usuarios y los objetos o recursos tecnológicos. De modo que el conocimiento construido colaborativamente a partir de estas interacciones y teniendo en cuenta que el documento del V Seminario explicita la invitación a “Docentes investigadores, estudiantes de grado y posgrado; redes académicas y científicas, miembros y gestores de comunidades no gubernamentales y profesionales interesados en la temática” (RIEO-GT-ATDI-CLAC-SO y DES, 2023), se plantea la necesidad de formar personas reflexivas y críticas ante los medios. No obstante, es importante explorar

cuáles son las mediaciones pedagógicas y didácticas de la tecnología en la formación de ciudadanos críticos y qué efectos generan en el desarrollo de competencias del siglo XXI. Para la escritura de este capítulo, se utilizó la base de datos Scopus y Scielo para la búsqueda de literatura en ciudadanía y literacidades digitales en Iberoamérica. Los resultados permitieron encontrar algunas investigaciones con aportes relevantes para la discusión y desarrollo temático (Castellví Mata *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2021; Vernier *et al.*, 2018).

La revisión de literatura apunta a dos ejes de convergencia importantes. El primero es sobre la importancia de la educación para el ejercicio de la ciudadanía digital de forma activa, crítica y responsable, comprendiendo que la participación ciudadana se realiza tanto en la producción de contenido como herramienta de expresión popular, como en el consumo de estos contenidos, convirtiendo a la población en prosumidores digitales (Islas, 2010, como se citó en Vernier *et al.*, 2018), permitiendo facilitar el análisis e interpretación de los mensajes que los medios noticiosos televisivos y multimediales producen para identificar noticias falsas con contenido sesgado y politizado (Castellví Mata *et al.*, 2021), haciendo que la población sea menos expuesta a una explotación comercial, política y de movimiento de masas que siempre tiene un efecto particularmente potente en las audiencias juveniles que están expuestos al bombardeo masivo de contenidos. Estas afectaciones resaltan la importancia de formar ciudadanos con habilidades más allá del manejo tecnológico, donde ejercen esta ciudadanía digital de forma crítica, con valores socialmente compartidos dentro de una democracia y utilizando habilidades emocionales que les permitan distinguir su papel en la sociedad. Para ello, la población debería estar equipada con la capacidad de evaluar críticamente la información, haciendo decisiones morales y adoptar medidas de acción que promuevan el mejoramiento de la condición humana (Kennedy, 2019, como se citó en Castellví Mata *et al.*, 2021).

El segundo tiene que ver con las literacidades digitales, donde los autores enfocan la importancia de los conflictos sociales y de cómo

la población utiliza las redes sociales para promover un discurso en particular. En este sentido, es importante resaltar el papel de la educación en la formación de ciudadanos que puedan manifestar de forma libre, creativa y crítica sus percepciones sobre la realidad en el mundo digital, favoreciendo la producción y consumo de contenidos desde la mediación que las tecnologías ofrecen para así generar diversos tipos de contenidos multimediales e hipertextuales, por lo que hay repercusiones no solo en todas las áreas de la comunicación digital, sino también en las comunicaciones tradicionales (Castellví Mata *et al.*, 2021).

Por lo anterior, este texto se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se abordarán las discusiones sobre las mediaciones tecnológicas y las multiliteracidades hipertextuales partiendo desde un abordaje pedagógico; en segundo lugar, se hablará sobre las mediaciones pedagógicas y didácticas en la vida digitalizada y social; para finalizar con algunas conclusiones y desafíos sobre la formación de ciudadanos críticos.

Mediaciones pedagógicas y las multiliteracidades hipertextuales

El tema del abordaje del uso de las tecnologías en el aula ha sido bastante debatido en los últimos años (Chiu, 2020; Jalla *et al.*, 2021), particularmente por los beneficios que estas pueden traer desde su uso mediado y condicionado en la clase para obtener resultados particulares (Jiménez-Becerra y Segovia-Cifuentes, 2020; Lu *et al.*, 2023; Rojas Aranda, 2021). Entre las mediaciones pedagógicas y didácticas, eje de este texto, existen oportunidades investigativas bastante amplias para romper la barrera de conocimiento. Sin embargo, las interacciones sociales en el mundo digital es un campo de estudio rico y vasto de explorar, el cual permite hacer un diálogo epistémico frente a las mediaciones pedagógicas y didácticas para alfabetizar a la población a ejercer su ciudadanía digital de forma libre y responsable.

Para comenzar, es necesario entender, desde los referentes teóricos, qué es la multiliteracidad hipertextual y para ello, se requiere dividir el concepto en dos partes. En primer lugar, la literacidad es un conjunto de habilidades para que edite, produzca, reciba y analice la información recibida en contexto para poderla convertir en conocimiento (Caro Salcedo y Arbeláez Echeverri, 2009). En los medios digitales, es vista como un conjunto de destrezas y conocimientos necesarios para poderse comunicar en un ambiente digitalizado, dado que la internet facilita la presentación de nuevas e innovadoras maneras para comunicarse, por lo que multiliteracidad nos presenta un abanico de nuevas formas de comunicación en el mundo digital que sobrepasan las normas escritas convencionales (Cánovas, 2003, como se citó en Caro Salcedo y Arbeláez Echeverri, 2009).

En segundo lugar, para abordar la hipertextualidad, es requisito explicar qué es la intertextualidad, ya que ambos conceptos son intrínsecos y mutuos. Se define la intertextualidad como la posibilidad de ofrecer una expansión de un significado cerrado a uno abierto, donde otros códigos y signos son posibles al relacionarlos con otras formas de dependencia de otros textos (Barthes, 1989; Hatim y Mason, 1990, como se citó en Caro Salcedo y Arbeláez Echeverri, 2009). Comprendiendo ahora lo que es lo intertextual, lo hipertextual contiene una enorme cantidad de símbolos o imágenes que van más allá del texto que entretajan y enriquecen el significado y mensaje, conectando un texto con otro y esto se da particularmente en los entornos de redes digitales, ya que, por medio de un editor de textos para la web, es posible enlazar una página con otra. Para el usuario, esto es muy conveniente debido a que la información que consume es dentro del contexto temático de su interés y de manera muy sencilla le permite asumir un discurso digital para poder responder, en ese mismo entorno, con una respuesta totalmente hipertextual que puede ir más allá de la forma escrita (Caro Salcedo y Arbeláez Echeverri, 2009).

A partir de este abordaje inicial, es importante cuestionarse cómo, desde las instituciones educativas, se forma al ciudadano

para que ejerza dicha ciudadanía digital; pero también hay cuestiones subyacentes frente a la *alfabetización mediática*. Para Mateus y Suárez-Guerrero (2017) la alfabetización mediática permite a las personas tener un conjunto de herramientas esenciales para desenvolverse en ecosistema mediático actual, donde se pueda discernir entre la información veraz de aquella manipulada, manera tal que estos ciudadanos posean las herramientas necesarias que permitan cuestionar el mensaje mediático desde diferentes perspectivas como: ¿quién creó el mensaje?, ¿qué técnicas creativas son utilizadas para atraer la atención?, ¿qué tantas personas entendieron de forma diferente el mensaje?, ¿qué valores y perspectivas se representan o se omiten en el mensaje? y ¿por qué este mensaje está siendo emitido? (Fingar y Jolls, 2013, como se cita en Mateus *et al.*, 2022).

En este sentido, es importante comprender que los medios de comunicación y las redes digitales, en este caso, las redes sociales, actúan de forma conjunta formando así un sistema de medios que tiene características de un ecosistema simbiótico donde los medios tradicionales extienden su rango de acción a las redes sociales digitales y viceversa, fusionando así el rango de transmisión de los mensajes producidos por estos medios creando así los entornos mediáticos (Aruguete, 2022). Sin embargo, la alfabetización mediática no se queda solamente en el consumo crítico y consciente de la información que los entornos mediáticos producen. Si bien es cierto que los ciudadanos por medio de la alfabetización mediática son educados para discernir e interpretar críticamente los mensajes de los medios, los capacita también para que puedan interactuar digitalmente con estos medios aumentando las posibilidades de expresión hipertextual en la multiliteracidad, especialmente en las redes sociales (Álvarez y González Lopez Ledesma, 2015).

De esta manera, desde la mediación didáctica del uso de las redes sociales en las aulas, un estudiante alfabetizado mediáticamente no solo consume información, sino que es también capaz de crear y masificar mensajes desde la multiliteracidad hipertextual, por lo que su consumo y producción se abordan con un sentido crítico. Por

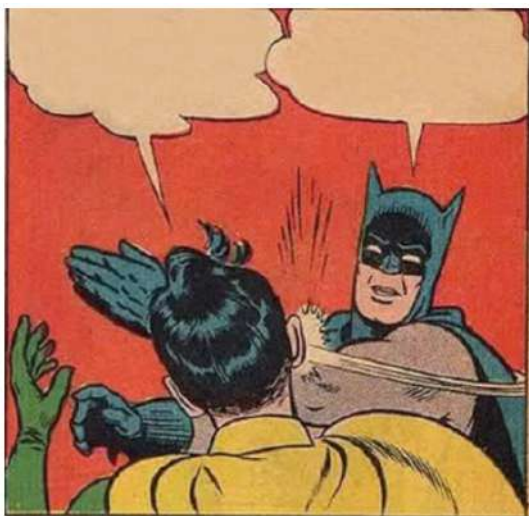
un lado, los estudiantes estarán en la capacidad de crear hipertextos llamativos con un mensaje concreto que pone en práctica su pensamiento crítico y reflexivo, pero que también pone sobre la mesa la responsabilidad del estudiante sobre el contenido publicado, su alcance y su influencia sobre otros. Por otro lado, el docente debe garantizar desde la mediación didáctica de las TIC en el aula las herramientas y formación pedagógica suficientes para que los estudiantes puedan explorar la creación de hipertextos, teniendo como condición fundamental que el docente tiene las competencias digitales necesarias para que el proceso de formación hipertextual en redes sociales sea exitoso y que los estudiantes desarrollen las competencias de pensamiento crítico y creativo para llevar a cabo dicha tarea comunicativa.

Por eso, es relevante confirmar que las formas de expresión digital son abarcadas no solo dentro del entorno social, sino también en las comunidades mixtas de aprendizaje en instituciones de educación superior, aprendiendo y desarrollando competencias de escritura académica desde la multiliteracidad hipertextual. Asimismo, Álvarez-Cadavid *et al.* (2022) plantean en sus hallazgos que una de las estrategias que utilizan los estudiantes universitarios para la producción de textos es justamente el uso de las redes sociales para crear estas comunidades e integrarse a las mismas con el propósito de hacer discusiones en los escritos elaborados para hacer una reorientación colectiva y de esta manera, lograr un acuerdo en sus procesos de escritura. Por otro lado, los docentes universitarios se valen de diversos recursos digitales para seguir el trabajo de escritura de sus estudiantes para hacer las sugerencias necesarias, a la vez que proporcionan formas de mediación tecnológica, tanto para el almacenamiento de información en la nube para mutua consulta y así acelerar y facilitar el proceso de escritura, como en su producción sistemática y resultados de entrega.

En una experiencia pedagógica con estudiantes de octavo grado en clase de español y literatura, se realizó la lectura de *La Increíble y Triste Historia de la Cándida Eréndira* de García Márquez con el

propósito de representar las situaciones más impactantes mediante la creación de *memes*, *gif* o *stickers*. Es fascinante el manejo de las expresiones digitales de la ciudadanía y del estudiantado en diversas redes sociales como el entorno situado de reunión y encuentro, porque abre la puerta a discusiones más amplias y multi-icónicas que las que se plantean solo con la escritura: el *meme*, el *gif*, el *sticker* pre-diseñado, el video insertado, la remezcla multimedia para generar nuevos mensajes con significados más profundos con sentido crítico. Así, todos estos nuevos lenguajes icónicos multimediales participan en la alfabetización mediática tanto para expresar más sentimientos e ideas (Cuadra Rojas, 2011), como también para establecer y enunciar críticas a los entes políticos, ideológicos y sociales a las que haya lugar. Para ello, se proporcionó la página de creación de memes *imgflip* para que los estudiantes, desde sus teléfonos celulares, pudieran acceder a la herramienta y así poder generar el meme.

Figura 1. Generador de memes online para uso en smartphones



Fuente: imgflip.com/memegenerator

En esta actividad, el meme resalta una situación particular donde se destaca el valor del uso de las tecnologías como ente mediador entre la creatividad del estudiante y el hipertexto generado como meme para la producción de dicho contenido desde sus multiliteracidades. De hecho, el meme es capaz de integrar de forma inmediata diversos tipos de contenido, en su mayoría, elementos visuales/textuales o audiovisual/textual, y dada su facilidad de publicación en redes sociales, los estudiantes las postean en redes sociales con lo cual se vuelven parte de una cultura del significado, del hecho transformado en imagen y del texto como elemento de consumo, tanto propio, como de otras personas., siendo el grupo de jóvenes los más familiarizados con esta actividad (Requena Palacios, 2021). Los siguientes cinco memes hacen referencia a los momentos que fueron llamativos para los estudiantes en la lectura de la historia y tienen un impacto visual significativo que permite extender y ampliar la visión de lo que ocurre en la narración:

Tabla 1. Memes hechos por los estudiantes en la actividad pedagógica

| Meme para resaltar | Impacto en el lector |
|--|--|
|  | Imagen 2. Meme referente al incendio de la mansión provocado por Eréndira y por la sentencia de la abuela obligándola a pagar los daños. |



Imagen 3. Meme explicando el papel de los misioneros para impedir la explotación sexual de Eréndira por parte de su abuela.

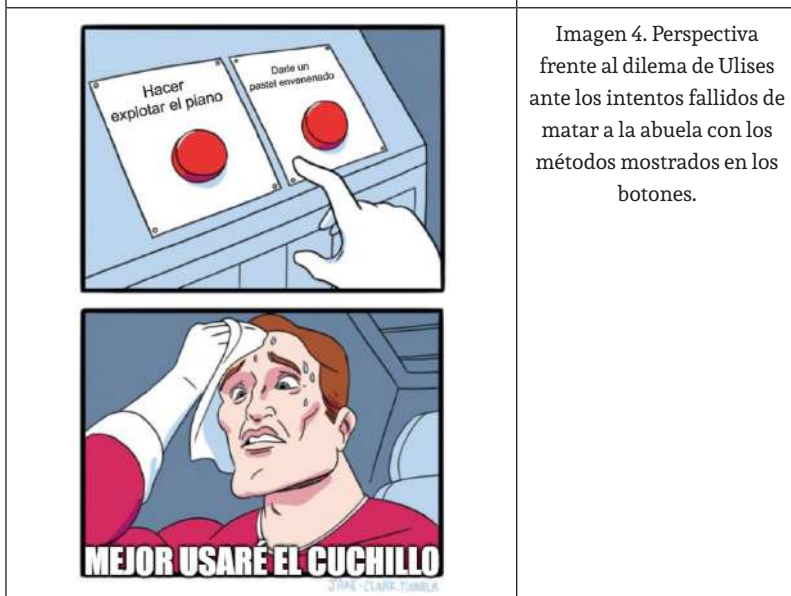


Imagen 4. Perspectiva frente al dilema de Ulises ante los intentos fallidos de matar a la abuela con los métodos mostrados en los botones.

| | |
|--|--|
|  <p>ULISES ESPERANDO A QUE LA ABUELA MUERA POR EL PASTEL ENVENENADO</p> | <p>Imagen 5. Perspectiva de Ulises al ver que la abuela no muere al comerse un pastel envenenado con una libra de veneno para ratas.</p> |
|  <p>LO QUE PASA ES QUE TU NO SIRVES NI PARA MATAR A NADIE</p> <p>YA ENTENDÍ, USARÉ EL CUCHILLO</p> <p>© ADME</p> | <p>Imagen 6. La recriminación de Eréndira frente a los intentos fallidos de Ulises para matar a la abuela</p> |

Fuente: Elaboración a partir del trabajo de los estudiantes.

En estos trabajos elaborados por los estudiantes se denota el potencial del meme como elemento de mediación pedagógica para la transmisión del mensaje de forma didáctica, expresado desde la ironía, el sarcasmo y la sátira. Por su parte, el proceso de transmitir las ideas, se hizo fundamentado desde la comprensión de la lectura y

desde la selección del meme para generar un impacto viral al ampliar el significado de la situación que les pareció llamativa para ser retratado. Por lo que los estudiantes tuvieron un proceso de investigación, en primer lugar, a estar seguros sobre la situación que quisieron retratar y, en segundo, a buscar el meme más apropiado y atractivo para reflejar y ahondar el significado. Requena Palacios (2021, p. 383) explica que:

El contenido humorístico y caricaturesco de los memes, muchas veces realizado desde la ironía y la sátira, se utiliza para vehicular todo tipo de ideas, pensamientos o reflexiones, con el propósito de poner de manifiesto una postura concreta sobre una temática que puede ser, o no, controvertida. Por tanto, si en el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes trabajan con memes, podrían transmitir ideas propias y fundamentadas sobre el tema en cuestión que se esté abordando en ese momento. Ahora bien, antes de diseñar los memes y exponer ideas mediante los mismos, el alumnado ha de investigar y buscar información acerca del tema a tratar, analizarla, contrastarla, reflexionar, para construir así sus propios conocimientos.

De esta manera, no solo los estudiantes comprendieron el contexto de las situaciones que ocurrían en *La Increíble y Triste Historia de la Cándida Eréndira*, sino que los profundizaron con lenguajes producidos desde estos tres metalenguajes. De ahí que, las formas cómo la sociedad pueda profundizar un mensaje, están en la libertad ciudadana de cómo expandirlo y perdurarlo. La práctica pedagógica anterior es un ejemplo de la incidencia de las interacciones dentro del entorno social y digitalizado, donde existe la posibilidad de amplificar, reinterpretar y resignificar críticamente los mensajes que ocurren en los entornos mediáticos de la población, para así abrir un espacio reflexivo del alcance e influencia que tienen.

Este proceso es atrayente y digno de atención para la discusión posterior de las ideas a presentar. Por lo tanto, tiene sentido según los planteamientos de Álvarez (2023) y Mateus (2023), en que la

formación en competencias digitales debe abarcar diversas aristas frente a las mediaciones pedagógicas, las comprensiones frente a la alfabetización mediática y también ver los desafíos investigativos para resolver problemáticas sociales que ameritan ser analizadas críticamente. Y es que ambos destacan que las competencias digitales son absolutamente necesarias para la expansión y perdurabilidad de los mensajes, tanto en el entorno académico, como en la sociedad, facilitando a los estudiantes herramientas de consumo y producción responsable de contenidos éticos y críticos ante la sociedad, que también les ayuda a tener una comprensión de una sociedad mediatizada cuyos mensajes tienen una intencionalidad definida —más que todo dentro de la masificación de los mensajes de contenido político— que se debe interpretar críticamente.

Mediaciones pedagógicas y didácticas en la vida digitalizada

Partamos de la siguiente premisa: las mediaciones tecnológicas se requieren para generar las capacidades de comprensión de los ciberlenguajes a partir de las mediaciones pedagógicas en la escuela como entorno social. Para ello es necesario ampliar primero, los conceptos anteriormente mencionados para así lograr establecer los lugares de enunciación de las prácticas de literacidad mediadas por tecnologías.

Las *mediaciones didácticas de carácter tecnológico* deben ser entendidas como lo concibe Lenis Mejía (2014) en las estrategias y recursos que el docente utiliza para facilitar la construcción de conocimiento en los estudiantes. Estas mediaciones actúan como puentes entre el saber y el estudiante, permitiéndole acceder a la información, comprenderla y transformarla en conocimiento propio, donde el docente se vale de diversas herramientas y *mediaciones didácticas* para guiar y acompañar en el proceso de aprendizaje a los estudiantes. En el caso particular que atañe a este capítulo de libro, son las *mediaciones didácticas tecnológicas* las que llaman al interés conjunto, ya que

utilizan las TIC y otras tecnologías para movilizar el saber gracias a la interacción con estas.

En este orden de ideas, las mediaciones pedagógicas apoyadas con tecnologías digitales, transforman las prácticas discursivas en el aula y en el entorno académico, otorgando mensajes con significado amplio, de naturaleza constante y cambiante gracias a la hipertextualidad (Gillen y Barton, 2010). De esta manera, la alfabetización mediática tiene un papel importante para ayudar al estudiantado a comprender los discursos dentro de los entornos mediáticos. Sin embargo, Gutiérrez-Martín y Tyner (2012) van más allá proponiendo una formación en el análisis y creación de contenidos dentro de los contextos particulares, pero que añade el elemento de lograr extenderse de una cultura para interconectarse y relacionarse con otra, trascendiendo las dimensiones de lenguaje y la comunicación en contextos multiculturales y comunitarios; y dentro del contexto educativo, el ser capaces de tener una visión holística de la inter y la transdisciplinariedad que permiten unos aprendizajes auténticos superando los estereotipos culturales y otras visiones del otro desde el preconcepto.

Por lo tanto, la tecnología se establece como el andamiaje idóneo para el aprendizaje que se vive en todos los contextos, incluso en las aulas desescolarizadas, reconociendo que hay otros escenarios en los que se aprende y no necesariamente desde la escuela. A partir de lo cognitivo y lo reflexivo, es conveniente agregar que, en la reconfiguración de los procesos de enseñanza, se conjugan nuevos modelos de aprendizaje mediados por tecnologías, desarrollando así diversos tipos de pensamiento como el crítico-creativo y el científico, las cuales son consideradas como *Habilidades del Siglo XXI* (Joynes et al., 2019). Esto se identifica al comprender las ecologías del aprendizaje basadas no en tecnologías instrumentalizadas, sino en las prácticas humanizadas de la tecnología donde se abordan diversos asuntos que van desde la sobreproducción y saturación cultural producida por los seres humanos, hasta el abordaje y comprensión de los elementos que implican la producción de contenidos mediante inteligencia

artificial, el uso de la *Big Data* como fuente de conocimiento, entre otros desafíos que se entretujan en el campo digital.

Considerando todo lo anterior, se marca una distancia en la categoría *tecnología educativa* con el propósito que asume *educación mediática*, observándose así una clara distinción en sus propósitos, aunque ambas se interconectan en el ámbito educativo. La tecnología educativa se centra en la utilización de herramientas pedagógicas para optimizar el aprendizaje, resaltando que los educadores están involucrados en el trabajo de la mediación pedagógica de las tecnologías en su quehacer docente, por lo que no se puede ver a la escuela como una burbuja controlada por los medios que la modifican intencionadamente con información sesgada y con preconceptos que limitan el comparar y contrastar opiniones adquiridas de aquella información supuestamente manipulada (Mateus, 2021). En este sentido, dentro de la *educación mediática*, el desarrollo del pensamiento crítico en los entornos académicos es relevante, ya que apoya a la comunidad educativa a elucidar la manipulación de estos medios desde las emociones y desde las ideologías radicales manifestadas en forma de información sesgada y de noticias falsas para favorecer o perjudicar a una figura pública, o movilizar a los miembros pasivos que son poco críticos con los contenidos para que la manipulación sea masiva (Buckingham, 2019).

Así las cosas, es indispensable comprender que las instituciones educativas no son ajenas a la *educación mediática*, sino que son fundamentales en la construcción de conocimiento colectivo como sociedad para poder hacer una reforma efectiva sobre los medios de comunicación que tienen una tendencia a hacer manipulación mediática que, para Mateus *et al.* (2022), son mucho más relevantes si el cuerpo docente es quien establece las condiciones necesarias para crear tanto parámetros de análisis crítico de los contenidos mediáticos, como de la apropiación y uso crítico e igualitario de las tecnologías. Por lo tanto, el docente es el motor fundamental para la construcción de una alfabetización digital con sentido crítico tomando como pilar la *educación mediática*, ayudando así a sus estudiantes

—desde la básica primaria hasta más allá de la formación universitaria— a entender y analizar los contenidos que consume diariamente de los medios.

Con relación a los entornos académicos, las multiliteracidades hipertextuales en las prácticas lectoescritoras se establecen como una categoría cercana, donde las mediaciones tecnológicas, desde diversas plataformas, están condicionadas al contexto y lugar de los programas de pregrado y postgrado de las universidades, dado que la escritura académica está planteada desde la formación de *competencias escriturales* con la mediación de las tecnologías: desde el proceso de planificación y textualización, hasta la revisión y metacognición autorregulada para finalizar el escrito, por lo que la escritura académica universitaria implica enfrentarse con una serie de tensiones y retos sociales, políticos y educativos tanto para docentes como para estudiantes cuando estas tecnologías entran en escena (Álvarez y Taiboa, 2016; Quintero Aldana *et al.*, 2019).

Por lo tanto, la categoría *mediación pedagógica de las tecnologías* es indispensable dentro de la alfabetización digital —no solamente en el ámbito universitario— para los procesos de lectura y escritura como lenguaje emergente. Por ello, es indispensable la alfabetización integral en competencias digitales del cuerpo docente para que optimice su eficiencia en el momento de enseñar la alfabetización mediática. Se señala que es necesario integrar la *alfabetización techno-informacional* con la *alfabetización tecnológica cognitiva*, donde se arraiga el desarrollo del pensamiento crítico para un uso consciente y formado de las tecnologías.

Respecto a la alfabetización en competencias docentes, es relevante mencionar que muchos países latinoamericanos buscan que las universidades, desde sus agendas académicas anuales, formen profesionales docentes con competencias digitales con un currículo que incluya el uso consciente de las tecnologías emergentes en el aula para que estén, no solo a la vanguardia en el uso de tecnologías, pero que entiendan el propósito de estas como herramienta fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En

este sentido, Reyes *et al.* (2018) aseveran que el trabajo más fuerte en las universidades es que los estudiantes de pregrado en programas de profesorado se debe enfocar en competencias digitales del siglo XXI, entendiendo que instrumentalizar la educación con solo tecnologías puede ser contraproducente sin un control sobre estas, pero que puedan gestionar el conocimiento de forma eficiente en entornos colaborativos de colaboración, comunicación e información para establecer comunidades de aprendizaje en sus respectivas instituciones educativas. Esto implica un proceso de formación permanente e integral de los docentes en competencias digitales, cambiando la cultura del docente en sus procesos de capacitación para adaptarse a las necesidades cambiantes del mundo.

Por lo tanto, la actual comunidad de docentes y las nuevas generaciones de estos deben asumir que su proceso formativo será constante, ya que les va a evitar el problema de caer en un estado de obsolescencia por la falta de conocimientos contextualizados y contemporáneos que sean acordes al crecimiento de la ciencia y la tecnología, garantizando así que los estudiantes estén al tanto del conocimiento reciente y sean más competitivos en el futuro. Harada (2021) sostiene que el investigar cómo los docentes del presente están asumiendo la oleada tecnológica de la quinta revolución industrial es fundamental ya que les permite a las instituciones educativas establecer cómo enseñar y fomentar las competencias digitales de la UNESCO desde los tres niveles de apropiación de las TIC: Integración, Reorientación y Evolución.

Así las cosas, esta es una realidad mucho más visible actualmente que en décadas anteriores, puesto que se pone en tela de juicio la capacidad de los docentes actuales y futuros a adaptarse y formarse de manera constante en la integración didáctica y mediada de tecnologías emergentes, ya que manejar un dispositivo no garantiza que su didáctica y pedagogía no sean útiles en un contexto educativo modernizado. En este sentido, los docentes tienen dificultades en utilizar no solo las tecnologías, sino también en el uso de los ciberlenguajes desde la multiliteracidad hipertextual, dado que la gran mayoría

lo usa para su entorno personal, pero difícilmente es aplicado en un contexto de pensamiento crítico en el aula de clase. Con esto, queda en evidencia que, en varios países de Latinoamérica, una porción de la población docente está en la obsolescencia en medio de la 5ª revolución industrial, porque ha sido incapaz de irse actualizando de forma consciente, responsable y consecuente para beneficiar a sus estudiantes y a la sociedad en general, ayudando al crecimiento social, cultural, político y económico del país.

Es evidente, con lo anterior expuesto, que las instituciones educativas no solo tienen una tarea más que ardua para que los docentes en formación desarrollen sus competencias digitales, pero que estén a la par con sus estudiantes en el manejo de dichas tecnologías, compartiendo y debatiendo conocimiento reciente. Para Castells (2014), el sistema educativo ha caído en un estado de obsolescencia, donde la información está en la internet, pero el docente persiste en libros que no corresponden a las necesidades actuales de una sociedad en constante cambio. Se suma la falta de colaboración por parte de determinadas instituciones educativas, donde la integración de nuevas tecnologías es intrusiva y considerada por estas como distractoras y faltas de propósito a falta de alguien que las sepa manejar apropiadamente en las aulas.

Por lo tanto, se evidencian juegos de poder dentro de ciertas instituciones educativas al limitar la integración de tecnologías por miedo a perder autoridad sobre el conocimiento de los docentes, dado que no saben cómo contraargumentar un conocimiento relativamente nuevo y pierdan estudiantes. Castells (2014) asevera que el 80% del conocimiento mundial está en la red, pero que la cantidad de docentes que logra apropiarse de ella para establecer un debate de conocimientos recientes es extremadamente limitada, por lo que la mayoría de los docentes tiene dificultades en actualizarse, o incluso, no se preocupan en actualizar sus competencias y sus conocimientos de su materia.

De esta manera, se hace relevante hacer un diálogo entre instituciones educativas, docentes y estudiantes de todos los niveles de

formación para enfatizar la necesidad de desarrollo en formación en tecnologías para la educación por parte de los docentes, teniendo un perfil deseable a los tiempos actuales y ampliando el abanico de oportunidades de actualización de estos para que puedan ejercer la profesión en condiciones que permitan el desarrollo social y económico del país, abandonando una pedagogía obsoleta que en estos tiempos es totalmente insuficiente.

Por lo tanto, la integración efectiva en la educación de las tecnologías y de los ciberlenguajes requiere una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, particularmente en las competencias digitales que los docentes deben desarrollar de forma constante y a largo plazo, por lo que los modelos educativos tradicionales y la resistencia al cambio en algunas instituciones educativas retrasan las nuevas formas de acceder al conocimiento y a producirlo. Así, la formación en competencias digitales docentes no puede ser un asunto aislado, sino que debe ser un proceso continuo y contextualizado que responda a las necesidades cambiantes del mundo digital actual. Es necesario reconocer que la alfabetización digital y mediática no son simplemente habilidades técnicas, sino que son herramientas esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana en la era digital. De esta manera, como espacio de construcción de conocimiento colectivo, las instituciones educativas deben asumir un papel principal en la formación de ciudadanos críticos y competentes tanto en el uso de las tecnologías para el consumo y generación de contenido hipertextual.

De esta manera, la alfabetización digital y mediática en el contexto educativo actual exige un enfoque colaborativo y dialógico que involucre a instituciones educativas y a los actores que en ella conviven en conjunto con la sociedad. Superar la brecha digital y la obsolescencia pedagógica requiere un compromiso compartido para construir un sistema educativo que prepare a las nuevas generaciones para los desafíos y oportunidades de la sociedad del conocimiento. En este sentido, la educación mediática se convierte en un pilar

fundamental para fomentar el pensamiento crítico, la participación ciudadana y la construcción de una sociedad justa y más informada.

Conclusiones y desafíos de la formación de ciudadanos críticos

Para concluir, las siguientes ideas sintetizan el abordaje de las mediaciones pedagógicas y didácticas de la tecnología en la formación de ciudadanías digitales.

Existe como premisa el concepto de *sociedad mediatizada* que va a permitir el ejercicio de la ciudadanía digital comprendiendo críticamente los medios. Ello implica la tensión de varias décadas sobre la proyección de políticas educativas de los medios de comunicación en el proceso de formación desde la *multiliteracidad*. Por un lado, la producción cultural presenta desafíos importantes ante las dinámicas que ocurren en lo social, lo político y lo educativo para así crear nuevos y retadores productos culturales; y, por otro lado, desde la academia, se desarrollan nuevas tensiones y diálogos entre estudiantes y docentes en el proceso de escritura mediado por las TIC. Por ejemplo, actualmente se aborda la discusión sobre cómo se debe orientar a los estudiantes universitarios respecto a la importancia del uso ético, responsable y eficiente de la inteligencia artificial en la escritura de artículos y productos académicos.

Las mediaciones pedagógicas y didácticas de la tecnología son aquellas estrategias y recursos tecnológicos utilizados por los educadores para fomentar la construcción social del conocimiento, donde actúan como enlaces entre el saber y el estudiante, facilitando el acceso a la información para su comprensión y asimilación. De esta manera, los docentes desempeñan un papel crucial como guías y facilitadores del aprendizaje, promoviendo el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico-creativo, mediante el uso de las TIC como herramientas para abordar los desafíos del entorno digital. La utilización de las TIC con el propósito de

movilizar conocimientos y facilitar la escritura académica, así como monitorear los progresos mediante recursos digitales y fomentar la alfabetización mediática para consumir y producir contenido con una expresión crítica en plataformas sociales virtuales, son algunas de estas mediaciones.

Sumado a lo anterior, la tensión frente a las disciplinas con el uso de las TIC se genera entre las posibilidades y las limitaciones de la enseñanza de los contenidos y en cómo producir otros contenidos de modo inter y transdisciplinar. Es importante que, en estos asuntos, se evite el *carácter prescriptivo*, puesto que se reduce la capacidad de establecer diagnósticos apropiados para cada contexto. Es importante reconocer que las mediaciones de la ecología mediática están vinculadas al macrosistema comunicativo y a que cómo Islas (2020) apunta, las ecologías del aprendizaje facilitan la manera con que el individuo pueda, desde su cotidiano y con todos los problemas que experimenta en un complejo entorno social, conectarse y ser tanto *productor* como *consumidor* de contenido en las redes digitales y este individuo de estas características es definido como *prosumidor*.

Respecto a las instituciones educativas, estas se conciben como independientes, casi como una *burbuja* que se abstrae de la realidad que existe en tensión con los medios, alejada de la comprensión de lo común y la interdependencia que estos representan en la sociedad y la cultura dentro de lo digital. Esta visión, sin embargo, ignora la interdependencia que existe en la escuela y la sociedad en la era digital, dado que la omnipresencia de los medios está presente en la vida cotidiana de los estudiantes, influenciando su forma de pensar, sentir y actuar. Así las cosas, la *cultura mediática* comprende a los medios como algo *opaco*, no porque no se pueda ver, sino porque se sobreentienden fáciles de usar, pero difíciles de comprender.

Esto conlleva la necesidad de que las instituciones educativas puedan abordar la alfabetización mediática, de manera que las formas en que se producen sus contenidos y sus efectos tanto en la convergencia digital, como su tránsito en otras dimensiones de la cotidianidad, puedan ser distinguibles. De esta manera, las instituciones

educativas pueden salir de la burbuja de aislamiento que la rodea con una visión más realista de la realidad expuesta en los medios para que, por medio de la alfabetización mediática, puedan ayudar a sus estudiantes a interpretar crítica y reflexivamente los múltiples significados y mensajes emitidos en los medios de comunicación tradicionales y digitales.

Adicionalmente, las prácticas de alfabetización digital y de aprendizaje colaborativo influyen en los diversos textos producidos gracias a las multiliteracidades hipertextuales (Álvarez y López, 2013; Kalantzis y Cope, 2008) y estas, a su vez, conectan con el ciberactivismo y las mediaciones de los medios para crear un sentido de realidad a través de la performatividad digital y la intertextualidad (Jiménez Becerra, 2022). Acá es importante señalar la importancia emergente de la multiliteracidad hipertextual para no jerarquizar lenguajes y atender desde la alfabetización mediática: el color, el sonido, el movimiento y la imagen para emitir un mensaje determinado. Estas características de los contenidos mediáticos en cualquier formato o plataforma empoderan a los sujetos que los dominan, para ejercer la ciudadanía en el mundo análogo y digital mediante comunicaciones diseñadas desde la lógica: no desde la institución escolar, sino desde la lógica del intercambio simbólico cotidiano para educar por medio de comprender, construir, interactuar y compartir en las tecnoculturas del mundo contemporáneo.

En este contexto, la multiliteracidad hipertextual se convierte en una herramienta fundamental para producir mensajes multimediales en medio de una vasta diversidad de herramientas que facilitan la extensión del significado de este, acudiendo a la enorme creatividad humana para producir un contenido que puede convertirse en viral de acuerdo con el propósito comunicativo del mensaje. Esto implica ir más allá de la enseñanza tradicional de la lengua y de las situaciones comunicativas y ciberculturales que en ella ocurren, se trata ahora de enseñarles a los estudiantes a leer y escribir brindando a los estudiantes las herramientas para comprender y producir mensajes desde la multiliteracidad hipertextual en un sentido crítico y

responsable para extender el mensaje más allá de una frontera geográfica. Atañe igualmente a los docentes, porque recae en ellos la responsabilidad de implementar estrategias de mediación pedagógicas y didáctica de las TIC para facilitar la expansión de la creatividad del estudiante en elaborar hipertextos, como en la gestión responsable de la tecnología, todo dentro del marco del respeto pluricultural y cibercultural a la humanidad del otro, pero también ejerciendo una crítica a la manipulación intencionada de los medios.

Por otro lado, se encuentran relevantes los siguientes desafíos: En primer lugar, existe un reto persistente tanto para investigadores como para educadores y se relaciona con la diversidad de marcos teóricos, pues, aunque dan cuenta de un interés investigativo, en el ámbito docente se hacen complejos y distantes. “En tiempos de una creciente movilización feminista y antirracista importa observar las controversias al reclamar transformaciones a partir de la apropiación de artefactos no neutros, cuyos códigos se inscriben a partir de un nuevo paradigma epistemológico.” Página: 4, documento GT. Adicionalmente, el contexto de la docencia depende de la ola tecnológica y generacional, donde hay un desbalance de políticas educativas frente a lo que se espera que el docente haga en el uso de tecnologías para la educación y lo que conoce de estas para implementarlas. Con todo esto, un desafío interesante se centra en el interés de un determinado grupo de docentes en la integración de las tecnologías digitales en sus ejercicios de enseñanza, quienes están altamente motivados de estar a la vanguardia de la integración y mediación didáctica de las tecnologías en el aula de clases. Adicionalmente, dicha motivación tiene que ser transmitida al resto de la comunidad docente para que haya un impacto de crecimiento educativo, social, cultural y económico, pero, sobre todo, porque es en los docentes donde recae la responsabilidad de formar ciudadanos competentes digitalmente para que puedan interactuar de forma consecuente y crítica desde su ciberciudadanía en las redes sociales.

Otro reto para plantear es respecto a la alfabetización mediática y cómo los docentes en todos los niveles educativos se ven a sí

mismos en sus competencias digitales ¿cómo ellos la utilizan a nivel personal y en el entorno educativo? ¿Cómo hacer que las innovaciones tecnológicas, como la inteligencia artificial, puedan ayudar a su profesión? Y si las integran ¿Cómo concientizar de su uso responsable y ético a sus estudiantes para que no dependan de ellas? Las escuelas del futuro se distinguirán por docentes que logren equilibrar el desarrollo de competencias del siglo XXI en sus estudiantes y la integración mediada de las tecnologías en sus clases, pero también cómo fomentar en el profesorado el desarrollo de sus competencias digitales para complementar sus habilidades para la enseñanza.

Por ello, como lo menciona Galeano Londoño (2023) no solo es proponer en plena 5° revolución industrial la reestructuración de los currículos de todos los niveles educativos, sino que también es importante revisar cómo los docentes abordan esta integración mediada de las tecnologías para repensar y reestructurar la manera de enseñar en los siguientes 20 años. Por ello es importante que en las universidades se establezca como desafío a superar, la necesidad de formar a los actuales y futuros docentes con una conciencia que les permita entender su enorme responsabilidad social por medio de la formación continua en sus áreas de conocimiento para contextualizar dentro del tiempo contemporáneo sus saberes, pero también el poder fortalecer las competencias digitales en ellos para que puedan integrar las tecnologías emergentes en sus aulas, beneficiando igualmente a sus estudiantes en el desarrollo de dichas competencias digitales de forma responsable y crítica ante estas novedades tecnológicas contemporáneas.

Así las cosas, es importante replantear, desde la formación de futuros docentes, cómo se aborda la tecnología y cómo fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la mediación didáctica de las TIC, otorgando un uso razonable de ellas en las aulas para potenciar, no solo la forma en que los estudiantes gestionan, adquieren y producen conocimiento, sino como interpretar desde una conciencia crítica la masividad de información que las redes sociales producen a diario, a la par de entender cómo participar en estos entornos

digitales desde una perspectiva de construcción de sociedad. El desafío del replantear los programas de estudio es imperativo, ya que, en ciertas instituciones de educación superior, los currículos no han sufrido mayores cambios en los últimos 20 años, quedándose relegados en la tercera revolución industrial, cuando en pleno 2023 se vive en la quinta revolución industrial. De esta manera, es una necesidad urgente que las instituciones de educación superior de Colombia y Latinoamérica hagan una revisión cuidadosa, sistemática y rigurosa de sus programas de estudio de cara al momento contemporáneo, más si son en formación docente, porque se puede garantizar a futuro que el cuerpo docente sea consciente en el desarrollo permanente de sus competencias digitales materializadas en el aula con las tecnologías emergentes.

De igual manera, la racionalidad educativa-comunicativa-tecnológica debe comprenderse a la luz de las opciones de la *Ciencia Abierta* como modelo de educación del futuro. En Colombia, existe la política pública de Ciencia Abierta y este es un punto pragmático que permite producir conocimiento en diálogo con las comunidades de aprendizaje para abordar temas como *Ciudades Inteligentes*, *Big Data*, *Inteligencia Artificial*, *Programación y Procesamiento de Algoritmos*, entre otros, para los programas de investigación y las agendas científicas del estado como ecosistema de una educación incluyente y participativa de todos los actores educativos. En este sentido, las universidades tienen un papel fundamental en la formación de profesionales competentes para la 5ª revolución industrial, ya que la articulación con las tecnologías se hace indispensable tanto para la articulación del conocimiento con sus prácticas profesionales —sea cual fuere la profesión—, facilitando así un ejercicio contextualizado y relevante ante las necesidades sociales, culturales y económicas del país para su desarrollo.

Bibliografía

- Álvarez-Cadavid, Gloria María; Álvarez, Guadalupe y Cano Sampedro, José Mario (2022). Usos de TIC en la escritura de la tesis de posgrado. Un análisis desde la perspectiva de tesis de maestría. *Academia y Virtualidad*, 15(1), 87-103. <https://doi.org/10.18359/ravi.5597>
- Álvarez, Guadalupe (2023). *Panel Mediaciones pedagógicas y didácticas en la vida digitalizada*. V Seminario de Investigación Internacional. <https://www.youtube.com/watch?v=wJJRlDQhuUM>
- Álvarez, Guadalupe y González Lopez Ledesma, Alejo Ezequiel (2015). Hipertextualidad en el campo educativo: análisis de los usos de hipertextos en el espacio Facebook de un taller de lectura y escritura universitario. *Revista Apertura*, 7(2), 10. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/659>
- Álvarez, Guadalupe y López, Marta (2013). Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del Aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, a226. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.8>
- Álvarez, Guadalupe y Taboada, María Beatriz (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo de Ockham*, 14(2), 83-91. <https://doi.org/10.21500/22563202.2336>
- Aruguete, Natalia (2022). Habitar el nuevo entorno mediático-digital. *In-Mediaciones de La Comunicación*, 17(1), 17-26. <https://doi.org/10.18861/ic.2022.17.1.3226>
- Buckingham, David (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education / La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Cultura y Educación*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Caro Salcedo, Laura Camila y Arbeláez Echeverri, Nora Cristina (2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la ges-

- tión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 28, 1-23. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/85>
- Castells, Manuel (2014). *Manuel Castells — A obsolescência da educação*. Fronteiras Do Pensamento. <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>
- Castellví Mata, Jordi; Tosar Bacarizo, Breogán y Santisteban Fernández, Antoni (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature*, 14(2), e905. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.905>
- Chiu, Mei-Shiu (2020). Exploring models for increasing the effects of school information and communication technology use on learning outcomes through outside-school use and socioeconomic status mediation: the Ecological Techno-Process. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 413-436. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09707-x>
- Cuadra Rojas, Álvaro (2011). Epistemocrítica de la e-Comunicación: Elementos para una etnografía virtual de las prácticas científicas de la era digital. *Revista Faro*, 1(13), 59-71. <http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/690>
- Galeano Londoño, José Ramiro (2023). El currículo: antes, ahora y después de la pandemia. *South Florida Journal of Development*, 4(5), 1896-1905. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n5-005>
- Gillen, Julia y Barton, David (2010). *Digital literacies: Research briefing for the TLRP-TEL (Teaching and Learning Research Programme — Technology Enhanced Learning)* (Issue January 2010). ESRC Teaching and Learning Research Programme. [http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/digital-literacies\(82cb002e-531a-4841-8381-f64347b0cb1e\)/export.html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/digital-literacies(82cb002e-531a-4841-8381-f64347b0cb1e)/export.html)
- Gutiérrez-Martín, Alfonso y Tyner, Kathleen (2012). Media Literacy in Multiple Contexts. *Comunicar*, 19(38), 10-12. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-00>
- Harada, Andresa Sartor (2021). La Comunidad Docente y las Competencias Digitales: La Formación a lo Largo de la Vida. *Revista Conhecimento Online*, 1, 177. <https://doi.org/10.25112/rcov.1i0.2400>

- Islas, Octavio (2020). *Cuatro lecciones para comprender la importancia de la Ecología de los Medios*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. <https://doi.org/10.4185/cac177>
- Jalla, Aditi; Sturges, Jourdan y Lees, Jason (2021). Integration of Educational Technology. *Surgical Clinics of North America*, 101(4), 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.suc.2021.05.014>
- Jiménez-Becerra, Isabel y Segovia-Cifuentes, Yasbley-de-María (2020). Models of didactic integration with ICT mediation: some innovation challenges in teaching practices (Modelos de integración didáctica con mediación TIC: algunos retos de innovación en las prácticas de enseñanza). *Culture and Education*, 32(3), 399-440. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785140>
- Jiménez Becerra, Isabel (2022). Cyber-culture and technosociety: trends, challenges, and alternative research challenges to consolidate possible citizenship. *Sociología y Tecnociencia*, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.24197/st.2.2022.1-19>
- Joynes, Chris; Rossignoli, Serena y Amonoo-Kuofi, Esi Fenyiwa (2019). *21st Century Skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report)* (Issue Agosto). UK Government's Department for International Development (DFID). <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/14674>
- Kalantzis, Mary y Cope, Bill (2008). Language Education and Multiliteracies. En *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 195-211). Nueva York: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_15
- Lenis Mejía, José Darwin (2014). Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar. *Educación y Pedagogía*, 26(67-68), 99-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340173>
- Lu, Chun; Yang, Wei; Wu, Longkai y Yang, Xiao (2023). How Behavioral and Psychological Factors Influence STEM Performance in K-12 Schools: A Mediation Model. *Journal of Science Education and Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10034-3>

- Mateus, Julio-César (2021). Media literacy for children: Empowering citizens for a mediatized world. *Global Studies of Childhood*, 11(4), 373-378. <https://doi.org/10.1177/20436106211014903>
- Mateus, Julio-César (2023). *Panel Mediaciones pedagógicas y didácticas en la vida digitalizada*. V Seminario de Investigación Internacional. <https://www.youtube.com/watch?v=wJJRIDQhuUM>
- Mateus, Julio-César; Andrada, Pablo; González-Cabrera, Catalina; Ugalde, Cecilia y Novomisky, Sebastian (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. *Comunicar*, 30(70), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Mateus, Julio-César; Jolls, Tessa; Chapell, Daniel y Guzman, Sara (2022). Media Literacy in Peru: Reflections and comparisons on a 10-year journey. *Media Education*, 13(2), 55-63. <https://doi.org/10.36253/me-12365>
- Mateus, Julio-César y Suárez-Guerrero, Cristóbal (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- Natansohn, Graciela; Bianchi, Marta y Canales, Roberto (2023). *Presentación del GT Apropiación de tecnologías digitales e interseccionales (2023-2024)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quintero Aldana, Gina; Vera Márquez, Ángela Victoria y Duque Aristizábal, Claudia Patricia (2019). TIC, procesos cognitivos y escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Perspectivas Educativas — Journal of Educational Perspectives*, 9(9), 37-56. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2190>
- Requena Palacios, Cristian (2021). Enseñar con memes: Abriendo puertas a la alfabetización funcional en medios TIC. En *Tecnología y educación en tiempos de cambio* (pp. 380-389). UMA editorial. https://www.umaeditorial.uma.es/libro/tecnologia-y-educacion-en-tiempos-de-cambio_2593/
- Reyes, Juan José; Cardenas, Miriam y Díaz, Eduardo (2018). Las Competencias Digitales: una necesidad del docente Ecuatoriano del siglo XXI. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Especial*, 1-17. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/570>

RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad), GT-ATDI-CLACSO (Grupo de Trabajo: Apropriación de tecnologías digitales e interseccionalidades) y DES (Doctorado en Educación y Sociedad) (2023). *V Seminario de Investigación Internacional: Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias*. <https://www.youtube.com/watch?v=Vsfeip-GKcbY>

Rivoir, Ana; Morales, Susana y Canales, Roberto (2023). *Documento presentado en la 10a convocatoria para la presentación de propuestas para la conformación de grupos de trabajo [2023-2025]*. Buenos Aires: CLACSO.

Rojas Aranda, Yolanda (2021). La tecnología como herramienta para el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua en educación primaria. En S. A. García, J. M. T. Torres, A. J. M. Guerrero y C. R. Jiménez (eds.), *Investigación Educativa en Contextos de Pandemia* (pp. 348-360). Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v49>

Samaniego, Flavia; Hernández, María y Gutiérrez, María (2023). Declaración de articulación con otras redes e instituciones latinoamericanas, caribeñas y mundiales del GT Apropriación de tecnologías digitales e interseccionalidades. Buenos Aires: Clacso.

Silva, Ricardo; Fonseca, Benjamin; Costa, Cecilia y Martins, Fernando (2021). Fostering computational thinking skills: A didactic proposal for elementary school grades. *Education Sciences*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/educsci11090518>

Vernier, Matthieu; Cárcamo, Luis y Scheihing, Eliana (2018). Critical thinking of young citizens towards news headlines in Chile. *Comunicar*, 26(54), 101-110. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-10>

Mediaciones pedagógicas digitales y sus atributos de lenguaje, ciberactivismo y socioemocionalidad

Filiberto Guzmán Chitiva, Daysi Velásquez Aponte y Ronald Saúl Gutiérrez Ríos

Introducción

El capítulo pone en diálogo las investigaciones de los y las doctoras Guadalupe Alvarez, Johann Pirela, Julio César Materus y Andrés Fernando Castiblanco presentadas en el Panel Mediaciones pedagógicas y didácticas en la vida digitalizada y el ciberactivismo en el marco del V seminario de investigación internacional “Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias” (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023). El propósito de este espacio fue analizar las dinámicas de ciberactivismo, interacción e interactividad en la cibernsiedad y su relación en la construcción de pedagogías hospitalarias donde se articulan intereses investigativos particularmente la educación socioemocional en la educación media y las indagaciones sobre comunicación y literacidades mediadas por tecnología educativa que se constituyen en el propósito del capítulo con el alcance de realizar una presentación y discusión teórica de estos elementos con sus resultados, discusión y conclusiones.

En este orden de ideas se parte de la evolución de la comunicación desde los medios tradicionales (prensa, radio, cine, televisión) hacia los medios digitales transformados en formatos multimediales que circulan gracias a la conectividad. De ello se derivan los hitos que han marcado la generación del siglo XXI y han concedido la oportunidad de aprovechar una ciudadanía digital para expresar ideas, intereses, necesidades, emociones y anhelos en un formato electrónico instantáneo. Según Choi *et al.* (2017), la ciudadanía digital incluye “habilidades, pensamientos y acciones en internet que permiten a la gente comprender, navegar, involucrarse y transformarse a sí mismos, a la comunidad, la sociedad y el mundo” (p. 102).

En este sentido, Castiblanco y Wilches (2022) han planteado un acercamiento sistemático que permite ubicar los lenguajes culturales contemporáneos, códigos y símbolos mediante los que en diferentes formas comunicativas la sociedad expresa dimensiones opacas de realidades que afectan al ciudadano y sobre las cuales, por medio de la magia de las redes digitales, se puede ejercer un ciberactivismo de derechos y alzar la voz en esta nueva ágora digital.

Esta irrupción de los formatos digitales orientó la comunicación hacia un énfasis en la comunicación digital visual, verbo-icónica, ubicua y *multimodal* de lo cual dan cuenta Gómez y Gil (2020) cuando afirman que “la esfera política ha tenido que replantear sus estrategias comunicativas para adaptarlas a una generación que apenas consume medios tradicionales, totalmente volcada en internet y las redes sociales.” (p. 62).

Ya desde el siglo pasado McLuhan (1998) postuló la posibilidad de trascender la comunicación impresa caracterizada por la linealidad, para asumir nuevos formatos a través de la emergente expansión de la electrónica. Otros estudios que entregan elementos de juicio son los de Scolari (2004) que invita a investigar las interacciones digitales desde una perspectiva semiótica y social. Ante esta realidad comunicacional, las mediaciones pedagógicas digitales, referidas por Álvarez *et al.* (2023), describen la utilización de los medios tecnológicos como los andamiajes idóneos para el aprendizaje, reconocen

que en los procesos de aprendizaje se viven en todos los contextos, es decir la escuela no es el único escenario en el que se aprende. A su vez, Rueda y Uribe (2022), describen el escenario por el cual se comprende que las mediaciones requieren de orientación hacia la formación socioemocional para el desarrollo de habilidades reflexivas, creativas, de pensamiento crítico, pensamiento científico, entre otras con el fin de lograr ciudadanos digitales competentes para ejercer el ciberactivismo.

De este modo, el vínculo de estas formas de mediación de información y comunicación tienden a ser un puente que dibuja diversas tensiones en relación con la socioemocionalidad. Para identificarlas se realizó una revisión para establecer el estado del arte, orientadas con base en las preguntas: ¿cómo se utiliza la tecnología educativa para la educación socioemocional?, ¿cómo se evalúa el aprendizaje socioemocional y qué se concluye?

Estado del arte del uso de tecnología educativa para la educación socioemocional

Como criterios de inclusión se aplicaron algunas características a la búsqueda relacionadas con que fueran artículos de investigación sobre desarrollo de CSE mediado por Tecnología Educativa, publicados en los últimos cinco años (2020-2024), la ecuación de búsqueda utilizada fue *educational AND technology AND ((socioemotional OR socio-emotional OR social-emotional) AND (competenc* OR skill* OR learning))* asociada a Título, Resumen y Palabras Clave, tipo artículo de acceso abierto, la búsqueda se actualizó en la fecha 09 de mayo de 2024 en las bases de datos Scopus (55), Web of Science (126), ERIC (45), La Referencia (21), Scielo (1), Redalyc (11), Latindex (0), Publlindex (0), luego de un primer filtro (*screening* de título, palabras clave y resumen) se redujeron a 11 y al aplicar un segundo filtro (*screening* del artículo) se redujo a tres artículos que cumplen con los criterios de inclusión.

Luego de la consulta de las bases de datos queda claro que existe poca investigación en este campo del conocimiento, como lo expresan Barrera *et al.* (2021), ya que pocos estudios han evaluado la efectividad de programas para desarrollar competencias socioemocionales en adolescentes implementadas con el uso de tecnologías. Estos estudios previos revelan la necesidad de desarrollar programas de educación socioemocional que involucren tecnologías y probar su efectividad con niños y adolescentes en el contexto escolar.

A continuación, se llevó a cabo una revisión minuciosa de los tres artículos incluidos para determinar su relevancia con respecto a los objetivos de la investigación. En la Tabla 1 se presentan tres investigaciones evaluadas con título, autores, país, las tecnologías utilizadas y los objetivos de la investigación. A partir de esta información es posible dar respuesta a la primera pregunta ¿Cómo se utiliza la tecnología educativa para la educación socioemocional?

De la poca investigación empírica disponible se puede apreciar que la Tecnología Educativa se utiliza: (i) aplicando diferentes tecnologías como uso de robots sociales, apps con gamificación y simulaciones de realidad mixta. (ii) Las investigaciones se realizaron en educación primaria y secundaria; en tanto que en educación media y superior no se registran investigaciones. (iii) los objetivos fueron comprender el impacto y medir la efectividad de la tecnología para el desarrollo de aprendizajes socioemocionales, para lo cual se utilizaron diseños cualitativos (2) y cuantitativos (1) de alcance exploratorio y correlacional respectivamente.

Tabla 1. Rastreo de investigaciones: estado del arte

| # | Artículo / Autores / año de publicación | Tecnología / nivel educativo | Objetivo general / población |
|---|--|---|---|
| 1 | <i>Do Robotic Tutors Compromise the Social-Emotional Development of Children?</i> (Smakman et al., 2022) | Robots sociales con sesiones de 15 a 60 minutos según edad del estudiante, con número de interacciones de 1 a 16 según el estudiante en un período de 10 semanas Nivel: Elementary School | Proveer nuevas miradas sobre el impacto que los robots sociales pueden tener en el desarrollo socioemocional de los niños. Realizado en Holanda Población: 9 docentes |
| 2 | <i>EmoTIC: Impact of a game-based social-emotional programme on adolescents</i> (Barrera et al., 2021) | Gamificación utilizando Apps en smartphones o tablets en ambiente de aprendizaje híbrido Nivel: Middle and High School | Determinar la eficacia de emoTIC, un programa socioemocional basado en gamificación. Realizado en España Población 119 estudiantes de 11 a 15 años |
| 3 | <i>Mixed reality simulations for social-emotional learning</i> (Murphy et al., 2021) | Simulaciones de realidad mixta utilizando historias de 15 minutos con lectura dialógica, seguido de juego de roles con los compañeros por 20 minutos Nivel: K-2 (estudiantes de preescolar, primero y segundo) | Using Mixed Reality Simulation to teach interpersonal skills Realizado en USA Población: 4 estudiantes grados 0, 1° y 2° |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda pregunta “¿Cómo se evalúa el aprendizaje socioemocional y qué se concluye?” encontramos que la investigación 1 se basa en observaciones de los docentes sobre el comportamiento de los estudiantes luego de las sesiones con los robots, sin existir sistematización al respecto. La investigación 2 utilizó varias pruebas psicométricas y la 3 entrevistas a los estudiantes y observaciones

realizadas por los docentes y padres sobre el comportamiento posterior de los estudiantes.

Las conclusiones de los estudios cualitativos es que la tecnología educativa puede tener un impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. De igual manera, se registran ejemplos de estudiantes que mejoraron significativamente sus habilidades interpersonales logrando expresar con mayor fluidez sus emociones y aumentando la capacidad de empatía con sus pares lo que influyó positivamente la convivencia. El estudio cuantitativo encontró que el programa de formación socioemocional basado en gamificación fue efectivo para mejorar la autoestima en adolescentes con respecto al grupo control, los adolescentes que terminaron el programa de formación de cuatro semanas mostraron más altos niveles de balance emocional y un menor nivel de problemas comportamentales.

En cuanto a los hallazgos y vacíos en la investigación de educación socioemocional mediada por tecnología educativa, se observa que todas las implementaciones de tecnología educativa para el desarrollo socioemocional se realizaron en escenarios híbridos, permitiendo la exploración y experimentación de los conocimientos y habilidades en el escenario virtual y la aplicación de lo aprendido en interacciones con sus compañeros en el escenario físico.

La investigación sobre desarrollo socioemocional mediado por tecnología educativa es escasa y la poca existente es promisoría ya que identifica fortalezas en lograr autoconocimiento, autorregulación y autoestima en el nivel intrapersonal y expresión regulada de emociones, conciencia social y mejores relaciones interpersonales de los estudiantes en la etapa escolar. En general los resultados observados en los trabajos de investigación concluyen que la mediación tecnológica es útil para promover la educación socioemocional (Goldoni *et al.*, 2023).

En este último campo un aporte importante que realizan los autores Álvarez *et al.* (2023) radica en comprender las ecologías del aprendizaje con elementos basados, no en tecnologías instrumentalizadas, sino en las prácticas humanizadas (Mateus, 2020). A partir de este

aporte, es preciso tomar distancia para señalar defectos del modelo de comunicación digital como la sobreproducción de información y saturación cultural; también señalar los asuntos éticos que surgen con el uso de la inteligencia artificial en la educación y el uso de la *Big Data* como fuente de conocimiento.

Adicionalmente, se debe considerar que en una etapa previa al uso de mediaciones pedagógicas digitales, la escuela debe educar en literacidades digitales entendidas en palabras de Mills (2016) como la habilidad para navegar, interpretar, criticar y crear textos y otros contenidos que han ampliado las prácticas comunicativas digitales y multimodales más allá de la escuela. Para evaluar las literacidades digitales se recurre a nuevas gramáticas desarrolladas para estudiar y describir la confluencia de las palabras, imágenes, sonidos, gestos y elementos espaciales a través de un rango de formatos textuales en medio digital.

Una vez educadas las literacidades digitales se debe formar en pensamiento crítico (cultivo de la razón) para empoderar al individuo y fomentar ciberactivistas que permitan la construcción y defensa de lo público, es decir formar individuos capaces de ejercer su ciudadanía digital. En este punto se debe aclarar que las cualidades o atributos de la ciudadanía digital se pueden mejorar con formación humana, en consecuencia, se postula como tesis que para que el *ciberactivismo* y la ciudadanía digital se ejerzan de manera ecuánime, consciente y responsable, es necesaria la educación socioemocional (cultivo de la emoción) para que el sujeto reconozca intencionalidades, module sus emociones y exprese sus mensajes sin elementos innecesarios como los discursos de odio. Así, de manera propositiva y asertiva, asume una postura ético-política en forma coherente con principios.

Para Delgado y Stefancic (1995 citados en Abuín *et al.*, 2022), el discurso de odio es una declaración pública, consciente y deliberada, destinada a denigrar a un grupo de personas. Para este efecto, se entiende discurso como cualquier acto de comunicación humana, no solo en forma de discurso verbal, sino también a la comunicación no

verbal como imágenes, gestos, música, rituales, etc. Por su parte, Leader y Benesch (2016) consideran que estos discursos son impulsados por ideologías, las que por lo general persiguen fines políticos. Es de observar que tanto los discursos de odio como los posicionamientos políticos sensatos, ecuanímenes y constructivos en las mediaciones digitales son amplificadas por las redes sociales que actúan como caja de resonancia para los mensajes.

Por consiguiente, la primera asignatura pendiente de la escuela es desarrollar en el individuo la literacidad digital que es necesaria para que pueda observar y comprender críticamente los medios de comunicación actuales con sus mensajes, emisores, e intenciones, identificando posibles discursos de odio. La contribución de la escuela no se puede limitar a considerar los medios como mera presencia pasiva en el entorno, sino que insta a una evaluación seria de su influencia en la percepción y conducta de las personas.

La segunda asignatura pendiente de la escuela es la educación socioemocional, entendida según Sánchez *et al.* (2016), como habilidades que permiten a los individuos: (a) reconocer y manejar sus emociones, (b) hacer frente con éxito a los conflictos, (c) navegar la resolución de problemas interpersonales, (d) comprender y mostrar empatía por los demás, (e) establecer y mantener relaciones positivas, (f) tomar decisiones éticas y seguras, (g) contribuir constructivamente a su comunidad y (h) establecer y alcanzar metas positivas.

Al lograr que los estudiantes interpreten, filtren, discernan, regulen y expresen su emoción de manera empática y asertiva en entornos escolares, familiares, sociales y virtuales, los jóvenes podrán enfrentar de manera ecuaníme las redes sociales y la comunicación virtual que plantean presiones como discursos de odio, agendas políticas sesgadas, intereses de *marketing*, invitación al consumismo etc. Corresponde entonces al sistema educativo empoderar los individuos con habilidades socioemocionales que les permitan interpretar semióticas propias de las redes sociales con sus intencionalidades políticas e implicaciones éticas.

La educación socioemocional aporta a la sociedad elementos que a la par de pensamiento crítico permiten mejores niveles de salud mental, convivencia escolar y familiar, estabilidad laboral, proyectos de vida exitosos; se erige como factor protector ante riesgos psicosociales (deserción escolar, adicciones, etc.) y será precursora de *ciberactivismos* ecuánimes. La comprensión crítica de las nuevas configuraciones sociales, formas colectivas de interacción y de interactividad propias de las dinámicas de construcción de la cultura digital debe necesariamente considerar los modos de relación de los participantes y la imbricación de las prácticas de oralidad y literacidad en estas ‘otras’ formas de red-relación social y de producción discursiva (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023).

En este sentido, el *ciberactivismo* ecuánime, como constructo, se constituye a partir de ejercer el *ciberactivismo* con elementos de formación socioemocional que capacitan al sujeto para entender las emociones provenientes de ambientes digitales, regular y expresar sus posturas emocionales y racionales de manera constructiva y propositiva y lograr en este proceso ejercer ciberactivismo con el *meta-propósito* de fomentar un mayor compromiso y colaboración en la búsqueda de objetivos sociales comunes.

El ciberactivismo ecuánime es necesario en un momento histórico en el que como individuos formamos parte de una sociedad mediática y que, en consecuencia, las implicaciones de dichos medios revisten un importante potencial para exacerbar situaciones problemáticas o para, de manera reflexiva, ecuánime y propositiva encontrar rutas de desarrollo de derechos en marcos de política pública.

La expresión del lenguaje digital y las literacidades digitales

Para manifestar su sentir y su disentir, el ciudadano promedio del siglo XXI utiliza los medios electrónicos con formatos llamativos, como las representaciones verbo-icónicas o audiovisuales (el meme, la caricatura, el video corto etc.), que logran transmitir mensajes

instantáneos, vinculan al receptor con una idea, transgreden con el humor y logran empatía con las masas. Con estos mensajes multimedia que no apelan a la lectura sino a la imagen y sonido, las redes digitales han logrado ser tendencia comunicativa con cifras significativas como lo son en un minuto se envían 38 millones de mensajes de WhatsApp se intercambian 481.000 mensajes de Twitter (ahora X), ingresan 973.000 usuarios a Facebook, se ven 174.000 fotos en Instagram, según cifras provenientes de estudios de mercado (BBVA, 2018).

La versatilidad de formatos y narrativas empleados en los mensajes difundidos en redes sociales y plataformas digitales no persigue una simple estandarización de la comunicación, sino que, en realidad, impulsa una comprensión genuina de la comunicación como un proceso que involucra el encuentro y el intercambio de múltiples sentidos y significados, arraigados en preferencias individuales y colectivas, así como en el disfrute personal y muchas veces la defensa de sus derechos o expresión de inconformidad para reivindicar agendas políticas por medio de ciberactivismo, ya que, como señala Halupka (2018), las interacciones en la red analizadas desde la intencionalidad de la acción y el contexto en que están situadas constituyen una forma legítima de participación política por medio de ciberactivismo.

Es así como la nueva generación tecnófila, ávida de nuevas comunicaciones veloces y disruptivas, ha construido una cibercultura que instrumentaliza la expresión verbo-icónica para lograr influenciar la dimensión cultural con repertorios como el meme o la caricatura. Estos utilizan elementos de tres planos: el icónico; el semántico y el humorístico para lograr su propósito de concitar el interés y marcar tendencias; para influir en las opiniones de las personas y en dimensiones más profundas como son las agendas de la política pública.

Al respecto, Rueda y Uribe (2022) definen la cibercultura como el conjunto de prácticas, representaciones, discursos y valores que emergen en torno a la utilización de las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Estas prácticas comunicacionales

coexisten con un notable consumo de contenidos e información en diversos formatos, estilos y discursos afines a los intereses y motivaciones de la juventud. Las recompensas obtenidas al participar en estas prácticas comunicacionales son satisfacer necesidades emocionales primarias (pertenencia, espíritu de grupo, aceptación) y obtener una interpretación más rica y compleja de la realidad al entender la visión de otros.

En resumen, el dominio de habilidades comunicativas, la apropiación de signos y la capacidad para expresarse y comunicarse en el mundo digital se amalgaman en lo que se denomina literacidades digitales, habilidad necesaria pero no suficiente para ciberactivismos digitales ecuánimes. En los movimientos y organizaciones sociales la relación con las tecnologías digitales se cimenta en la experimentación y la creatividad en la transferencia y apropiación, en el uso disruptivo de tecnologías privativas y la creación de proyectos propios de innovación tecnológica (Natanchon, Bianchi y Canales, 2023). Así, las dinámicas de las nuevas herramientas digitales ejercen un fuerte impacto en las prácticas culturales y educativas de la juventud. La innovación tecnológica exige al individuo el desarrollo de competencias lingüísticas conocidas como literacidades digitales para navegar en una cibercultura que prioriza, en mayor medida simultaneidad en el uso de los símbolos comunicacionales para compartir los intereses individuales de los jóvenes, quienes se encuentran en el proceso de formación educativa y encuentran frecuentemente que el plan de estudios predefinido no concuerda plenamente con sus búsquedas vocacionales e informativas.

Características de las mediaciones pedagógicas digitales

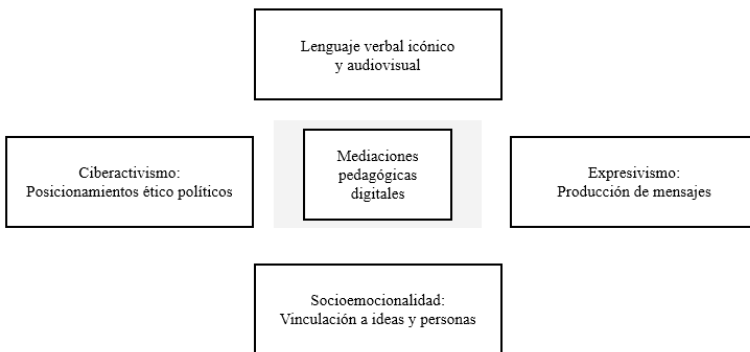
De acuerdo a los planteamientos de Álvarez *et al.* (2023) la manifestación de lenguajes en la cibercultura se puede abordar desde cuatro aristas: lenguaje, ciberactivismo, expresividad, socioemocionalidad.

Lenguaje

La primera de ellas es el lenguaje, donde podemos apreciar dimensiones culturales que se manifiestan en el uso de formatos verbo-icónicos multidigital para construir los mensajes. En virtud de ello, Castañeda (2015) manifiesta que los memes tienen gran efectividad porque se basan en una semántica que entienden quienes comparten experiencias en las redes sociales. Estos dispositivos se caracterizan por su capacidad para establecer conexiones con momentos comunicativos instantáneos y efímeros, en los que se involucran emociones y empatía. De modo que, se generan diálogos que pueden promover procesos educativos mediante otras formas de comprensión de la realidad.

Por lo tanto, se puede inferir que los lenguajes comunicativos digitales se caracterizan por su capacidad para establecer una conexión rápida que vincula y que genera interacciones en la red: me gusta, compartir etc. Es así como, Ruíz (2018) manifiesta que las expresiones verbo-icónicas en internet son objetos semióticos complejos que prestan una atención especial a sus principales cualidades retóricas y, por ende, a su potencial persuasivo en la conversación pública.

Figura 1. Mediaciones pedagógicas digitales



Fuente: Elaboración propia basada en Álvarez et al. (2023).

Ciberactivismo

La segunda arista es el *ciberactivismo* que encuentra su génesis en la interacción en la sociedad digital en la que a partir de contenidos mediáticos en cualquier formato o plataforma, medios que empoderan a los sujetos que los dominan para ejercer la ciudadanía en el mundo análogo y digital mediante comunicaciones diseñadas desde la lógica del intercambio simbólico cotidiano.

Existe la necesidad de comprender más profundamente los referentes y acciones que den cuenta del ciberactivismo en contextos educativos de manera más específica. En esta línea de pensamiento, Castro (2019) señala que este activismo se manifiesta a través de elaborados actos performativos, a menudo incorporando recursos artísticos y se sirve de códigos y lenguajes inherentes a la cultura mediática, lo que facilita su proyección en la esfera pública para expresar inquietudes y descontentos.

Por su parte, Vélez (2013) señala que con el ciberactivismo se abre la posibilidad a la transformación social, ya que los individuos se agrupan para abogar por causas compartidas. El mensaje del ciberactivista se apoya en las redes sociales y en las dinámicas de los movimientos sociales que se nutren la adopción de una perspectiva crítica por parte de sus integrantes. De esta manera por medio del ciberactivismo se favorece la transición del “ciudadano informado” al “ciudadano cooperativo y vigilante”, como un concepto propuesto por Jenkins (2008, citado por Vélez, 2013), cuyo propósito es fomentar un mayor compromiso y colaboración en la búsqueda de objetivos comunes.

Expresivismo

La tercera arista es el expresivismo, para lograrlo, es esencial la literacidad digital y la intertextualidad para comprender las formas en que se producen y se transmiten los mensajes en la sociedad digital.

Conforme lo destaca Ruíz (2018), es plausible identificar en los dispositivos verbo-icónicos o de videos cortos vínculos sólidos con la cultura popular y más específicamente, con la cultura de masas, manteniendo una relación intertextual constante con esta última. La dimensión intertextual no solo se circunscribe a su modalidad de reproducción a través de la cita y la referencia, sino que se manifiesta de manera esencial en el contenido mismo, el cual establece conexiones entre la idea o argumento que se intenta comunicar y un fenómeno arraigado en la cultura popular. Así logran transmitir eficazmente ideas y emociones.

Otro aspecto para considerar es el semántico, frente al cual Castañeda (2015) plantea la importancia fundamental de la semántica en el análisis de los memes, destacando que estos se sustentan en una semántica que resulta comprensible para aquellos individuos que comparten experiencias dentro de las redes sociales. En otras palabras, los memes se valen de un lenguaje y un código que son inmediatamente reconocibles por su audiencia, lo que les permite establecer conexiones efectivas con la misma.

La socioemocionalidad en el ciberactivismo

La cuarta arista es la socioemocionalidad. En opinión de Castro (2019, citado en Castiblanco y Wilches, 2022) “la reacción del like en *Facebook*, los emoticones en *WhatsApp* o los corazones en *Instagram* y *Twitter*, se convertirán en los nuevos indicadores que medirán las tendencias o discusiones relevantes o pasajeras de la sociedad” (p. 126). Por lo anterior es claro que la semántica, la iconicidad y la literacidad de las redes sociales vinculan emocionalmente, los indicadores de me gusta, amigos, seguidores, corazones, caritas felices, los emoticones y las imágenes que circulan por las redes pretenden conectar emocionalmente a las personas.

Esta vinculación emocional con los mensajes en redes sociales justifica la necesidad de la educación socioemocional que permita

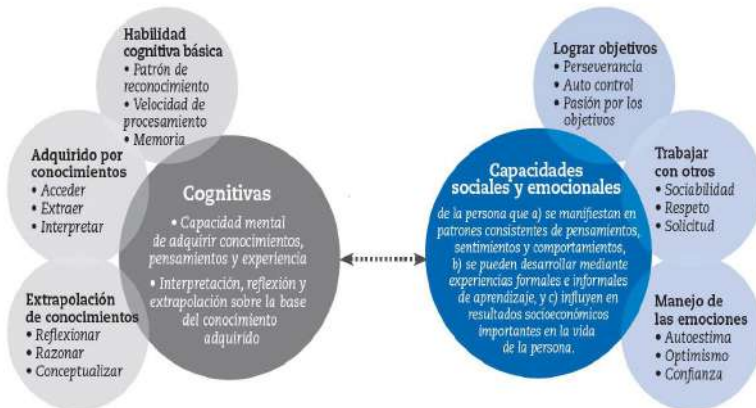
a los jóvenes usuarios de redes sociales autoconciencia, autorregulación, conciencia social para relacionarse con los demás, determinación y toma responsable de decisiones (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 2017) para entender, regular y expresar sus emociones y en esa vía actuar de manera responsable en escenarios digitales.

La educabilidad socioemocional es posible, deseable, importante y necesaria para las exigencias de un ciberactivismo y una ciudadanía digital en el mundo conectado e interdependiente de la actualidad que requiere individuos que conozcan su socioemocionalidad, la regulen y la expresen de manera empática y asertiva para generar conductas prosociales e identificar y alcanzar metas positivas en sus proyectos de vida tomando decisiones éticas y seguras.

Al referirse a la educación socioemocional Álvarez (2020) y Elías (2003 citado en Adlerstein *et al.*, 2020) afirman que la educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros.

Al revestir al estudiante con habilidades socioemocionales se está revistiendo al futuro ciberactivista con criterios de análisis para identificar intencionalidades en los contenidos mediáticos y demarcarse de discursos de odio que, según Ballaschk *et al.* (2021), se originan en creencias ideológicas así como en sentimientos de frustración e inferioridad y, según Pinker (2011), en deseos de venganza.

Figura 2. Nuevo paradigma educativo: habilidades cognitivas y socioemocionales



Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (2016, p. 34).

Wachs *et al.* (2022) identifican las mismas causales en los discursos de odio y propone como solución “[...] la educación de los adolescentes sobre las habilidades sociales y los valores democráticos y la creación de entornos sociales en los que los adolescentes no estén expuestos al discurso de odio o sean alentados activamente a participar en el mismo” (p. 18). Si bien la primera propuesta es precisamente la que postulo en este artículo, la segunda no es realista esperar que los jóvenes se aislen de las redes sociales para evitar elementos de contaminación como odio, manipulación política, consumismo, intereses comerciales etc; por el contrario, se deben empoderar a los jóvenes con educación socioemocional para comportamientos ecuanímenes.

Para la educación socioemocional se hace necesario que las instituciones educativas y/o organismos gubernamentales encargados, generen espacios de preparación y entrenamiento para los docentes que tienen a su cargo la formación de los estudiantes en

el aula para que tengan un conocimiento claro en primer lugar de la teoría que soporta este campo de enseñanza, en segundo lugar de los materiales didácticos y estrategias pedagógicas que se pueden aplicar y en tercer lugar de sus propias habilidades socioemocionales y las herramientas sobre las cuales pueden trabajar para mejorarlas.

Conclusiones y desafíos

La educación socioemocional es base para la construcción humanista de un proyecto de vida. Para el siglo XXI con la presión de la comunicación digital y causas sociales que invitan al ciberactivismo las habilidades socioemocionales educables en ambientes escolares emergen como un atributo que permitirá ciudadanos centrados y estables que ejerzan activismos ecuanímenes.

Los lenguajes digitales se caracterizan por su inmediatez y transgresión o provocación de susceptibilidades, apegos, arraigos, simpatías o antipatías, para crear consciente o inconscientemente en el ciudadano digital intereses o posicionamientos ideológicos, políticos, culturales y sociales; en esta situación, la educación socioemocional es un filtro que permite al ciudadano digital decantar y examinar sin apasionamientos los mensajes para posicionarse en un ciberactivismo ecuaníme, expresando con sus participaciones niveles altos de ciudadanía digital que Choi *et al.* (2017), en su escala valorativa, llama “colaborativos y cooperativos” y que aportan de manera decidida, comprometida y también prudente y responsable para la construcción de sociedad.

En consecuencia, la escuela tiene el desafío de educar en literacidades análogas y digitales para la creación de mensajes verbos icónicos o audiovisuales que vinculen fotografía, arte, caricatura y conocimiento de la realidad ya que este es el formato comunicacional y el lenguaje cultural del siglo XXI. Para este fin en la propuesta educativa de las escuelas es importante desde la esencia y

la forma, especialmente desde la forma, la mediación pedagógica digital y desde la esencia la formación socioemocional en las relaciones digitales del educando para lograr una ciudadanía digital competente que permita al individuo defender sus derechos y ejercer sus responsabilidades por medio de herramientas como el ciberactivismo ecuánime.

En este escenario, es necesario adelantar estudios y trabajos de campo para dilucidar la relación educación-escuela-ciberactivismo-ciudadanía, que contribuyan a entender el rol de las mediaciones pedagógicas digitales para la generación de activismos y si existen otras habilidades educables como la educación socioemocional que puedan mejorar las cualidades de la participación ciudadana y lograr ciberactivismos ecuánimes, como lo postula el presente artículo.

Coloquialmente escuchamos que “del dicho al hecho hay mucho trecho”, una vez identificado el qué, el asunto es el cómo, en consecuencia, la gran pregunta es ¿cuáles son las mediaciones pedagógicas digitales adecuadas para impartir educación socioemocional en un ambiente digital? Para responder será necesario investigación empírica y propuestas de integración de las dimensiones humana y tecnológica. Entonces, esta investigación debe originarse con base en los postulados teóricos de la formación humanística en el marco de interacciones con las redes y las comunicaciones culturales, para construir humanidad utilizando siempre las tecnologías como herramienta y el ser humano como fin, sin que las primeras transgredan la ética, la integridad ni la moral del individuo y la sociedad.

Bibliografía

- Abuín, Natalia et al. (2022). Análisis del discurso de odio en función de la ideología: Efectos emocionales y cognitivos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(71), 37-48. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-03>
- Adlerstein, Cynthia et al. (2020). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Álvarez, Esther (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Álvarez, Guadalupe et al. (2023). Mediaciones Pedagógicas y Didácticas en la vida digitalizada y el activismo digital. En Marleny Hernández (ed.), *Seminario de Investigación Internacional Sociedades Evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias*. Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad (pp. 30-37). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Ballaschk, Cindy et al. (2021). „Dann machen halt alle mit. “ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(4). <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i4.01>
- Barrera, Usue et al. (2021). EmoTIC: Impact of a game-based social-emotional programme on adolescents. *PloS One*, 16(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250384>
- BBVA (1 de junio de 2018). ¿Sabes cuántos mensajes por WhatsApp se envían cada minuto? *Innovación*. <https://www.bbva.com/es/innovacion/cuantos-whatsapp-envian-minuto/>
- CASEL (2017). *Serie de Discusión de SEL para Padres y Cuidadores apoyando padres y cuidadores con el aprendizaje social y emocional*. https://casel.org/wp-content/uploads/2017/11/CASELCaregiverGuide_Spanish.pdf

- Castañeda, Walter (2015). Los memes y el diseño: contraste entre mensajes verbales y estetizantes. *Kepes*, 12(11), 10-33. <https://doi.org/10.17151/kepes.2015.12.11.2>
- Castiblanco, Andrés y Wilches, Jaime (2022). El meme como ágora digital del lenguaje político contemporáneo. El caso del movimiento 21N y 11S en Colombia. *Bitácora Urbano Territorial*, 32, 123-136. <https://www.redalyc.org/journal/748/74872616010/74872616010.pdf>
- Castro, Raúl (2019). “Quería probar que puedo hacer tendencia”. Activismos ciudadanos online y prácticas poplíticas en el Perú. *Anthropological*, 37(42), 177-200. <https://doi.org/10.18800/antropologica.201901.008>
- Choi, MoonSun, Glassman, Michael y Cristol, Dean (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers y Education*, 107, 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Goldoni, Diógenes et al. (2023). Computational tools to teach and develop socio-emotional skills: A systematic mapping. *International Journal of Learning Technology*, 18, 207-236. <https://doi.org/10.1504/IJLT.2023.10058191>
- Goleman, Daniel (1996). Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ. *Learning*, 24(6). <https://eric.ed.gov/?q=Emotional+Intelligence.+Why+It+Can+Matter+More+than+IQ.yid=EJ530121>
- Gómez, Ruth y Gil, Martha (2020). Generación Z y consumo de información política: Entre la televisión y los nuevos formatos mediáticos. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 50, 62-79. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i50.05>
- Halupka, Max (2018). The legitimisation of clicktivism. *Australian Journal of Political Science*, 53(1), 130-141. <https://doi.org/10.1080/10361146.2017.1416586>
- Kant, Immanuel (2020). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Editorial Verbum.

- Leader, Jonathan y Benesch, Susan (2016). Dangerous Speech and Dangerous Ideology: An Integrated Model for Monitoring and Prevention. *Genocide Studies and Prevention: An International Journal*, 9(3) 70-95. <http://dx.doi.org/10.5038/1911-9933.9.3.1317>
- Mateus, Julio (2020). Ecología de los medios en la escuela. *Telos Fundación Telefónica*. <https://telos/fundaciontelefonica.com/wp-content/uploads/2021/01/telos-115-cuaderno-un-mundo-en-construccion-julio-cesar-mateu.pdf>
- McLuhan, Marshall (1998). *La galaxia gutenberg: Génesis del homo typographicus*. Madrid: Círculo de Lectores.
- Mills, Kathy (2016). Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. *Multilingual Matters*. <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/885yz/literacy-theories-for-the-digital-age-social-critical-multimodal-spatial-material-and-sensory-lenses>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2017). *Paso a Paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial, Oficina Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-385321_recurso.pdf
- Murphy, Kristine, Cook, Amy y Fallon, Lindsay (2021). Mixed reality simulations for social-emotional learning. *The Phi Delta Kappan*, 102(6), 30-37. <https://doi.org/10.1177/0031721721998152>
- Natansohn, Graciela; Bianchi, Marta y Canales, Roberto (2023). *Presentación del GT Apropiación de tecnologías digitales e interseccionales (2023-2024)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2016). Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- Pinker, Steven (2011). *The better angels of our nature: Why violence has declined*. Nueva York: Viking Adult.

- RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad), GT-ATDI-CLACSO (Grupo de Trabajo: Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades) y DES (Doctorado en Educación y Sociedad) (2023). V Seminario de Investigación Internacional: Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias. <https://www.youtube.com/watch?v=VsfeipGKcbY>
- Rivoir, Ana Laura; Morales, Susana y Canales, Roberto (2023). *Documento presentado en la 10a convocatoria para la presentación de propuestas para la conformación de grupos de trabajo [2023-2025]*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rueda, Rocío y Uribe, Alejandro (2022). Cibercultura y educación en Latinoamérica. *Folios*, 56, 205-218. <https://doi.org/10.17227/folios.56-17013>
- Ruíz, José Manuel (2018). Una aproximación retórica a los memes de internet. *Signa: Revista de La Asociación Española de Semiótica*, 27(0), 995-1021. <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.21856>
- Samaniego, Flavia; Hernández, Macarena y Gutiérrez, Mirta (2023). *Declaración de articulación con otras redes e instituciones latinoamericanas, caribeñas y mundiales del GT Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sánchez, María Laura, Valerio, Alexandria y Gutiérrez, Marcela (2016). *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence*. Washington, DC: World Bank.
- Scolari, Carlos (2004). *Hacer clic: hacia una socio semiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.
- Smakman, Matthijs, Konijn, Elly y Vogt, Paul (2022). Do Robotic Tutors Compromise the Social-Emotional Development of Children? *Frontiers in Robotics and AI*, 9. <https://doi.org/10.3389/frobt.2022.734955>
- Vélez, Paula (2013). El activismo digital. La tecnología a favor de la transformación social. *Comunicación*, 30, 45-53. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/comunicacion/article/view/2854>

Wachs, Sebastian, Wejetstein, Alexander, Bilz, Ludwing y Gámez-Guadix, Manuel (2022). Motivos del discurso de odio en la adolescencia y su relación con las normas sociales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(71), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-01>

Movimientos sociales en la era de la (des)información: desafíos y oportunidades

Yonaira Jiménez Montenegro y Guillermo Isaac González Rodríguez

Introducción

Este capítulo explora algunos posicionamientos identificados en el desarrollo del V seminario de investigación internacional “Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias”, en particular, la transformación de los movimientos sociales y el activismo contemporáneo, mediante la mediación tecnológica y especialmente, a través de las redes sociales. En este contexto se examina si la tecnología actúa como un simple medio de difusión de problemáticas sociales existentes o si, por el contrario, contribuye activamente a la creación de nuevos posicionamientos sociales y políticos.

En primera instancia, se analiza cómo los movimientos sociales han evolucionado en su lucha y alcance, afectando las dinámicas tradicionales de la sociedad y las estructuras institucionales. Se discute la tendencia a idealizar el pasado mientras se percibe el futuro como incierto y desalentador, a través de un análisis crítico sobre la

percepción y la influencia de herramientas tecnológicas como Chat-GPT en la configuración social actual.

Además, se plantea una hipótesis crítica sobre las deficiencias en la interpretación de los movimientos sociales, argumentando que la información ha sido instrumentalizada, perdiendo de vista una epistemología de la comunicación más enriquecedora que considera a la comunicación como un núcleo de conocimiento y guía interpretativa.

El capítulo también se adentra en el papel de los medios de comunicación digitales en la representación de las realidades sociales, estructurando la discusión a través de tres categorías interrelacionadas: *el contexto, el síndrome de la contemporaneidad y la hipótesis sobre la instrumentalización de la información*. Estas categorías permitieron desde la voz del doctor Wilches (2023), explorar con criticidad el rol que la comunicación y la tecnología han jugado en la esfera social a lo largo del tiempo.

Finalmente, se evalúa el impacto de las redes sociales en el activismo digital, discutiendo cómo han revolucionado la organización, promoción y diseminación de los movimientos sociales. El debate se extiende a examinar las voces tanto a favor como en contra del impacto de las redes en la lucha por la justicia social y los derechos humanos, proporcionando una base para un diálogo sobre cómo la tecnología puede facilitar o entorpecer los esfuerzos sociales.

En esta oportunidad, las reflexiones devienen del importante tránsito que han tenido los movimientos sociales, el activismo y aquellas prácticas que buscan una reivindicación y que en palabras del Wilches (2023), se han transformado a través de la historia, pasando de preocuparse por mantener una ideología y un posicionamiento contrario al establecido como un imaginario tradicional, a cuestionarse y reflexionar sobre la mediación tecnológica de las redes sociales que hoy por hoy atraviesa no solo los movimientos sociales, sino también la misma institucionalidad. En este sentido, resulta provocadora la reflexión respecto al tránsito hacia la mediación tecnológica, no como el medio de donde surgen las problemáticas

actuales culpables de la desgracia de la humanidad, sino como la responsable por difundirlas y contarlas de manera masiva impulsando con ello otro tipo de posicionamientos sociales y políticos. No obstante, este importante ejercicio de discusión y análisis que propone Wilches (2023) a lo largo de su intervención, sugiere una dinámica dialógica planteada desde tres lugares de enunciación: el contexto, el síndrome y la hipótesis. Con ello se plantea el objetivo de recorrer, *grosso modo*, la historia de los movimientos sociales, y cómo estos fueron mediados por la tecnología para establecer reflexiones y ver con criticidad el verdadero rol que ha cumplido la comunicación y la tecnología en la esfera social.

Al hablar del contexto de los movimientos sociales, se hace alusión a la tendencia a evocar una era marcada por la nostalgia y los determinismos derivado de un impulso constante por alcanzar el futuro, bandera con que se condecora a la era posmoderna (Cruz y Bezerra, 2019). En este sentido, se tiende a idealizar el pasado, percibiéndolo como una época superior, mientras que el futuro se proyecta como un panorama incierto y desalentador, caracterizado por oscuridades.

Por lo anterior, surge un síndrome en el que los movimientos sociales experimentan una transformación profunda y multifacética debido a la mediación tecnológica, en especial, a través de las redes sociales. Estos cambios no solo redefinen los mecanismos de lucha y el alcance de estas movilizaciones, sino que también trastocan las dinámicas tradicionales de las sociedades y sus estructuras institucionales (Tufekci, 2017). En este contexto, el artículo propone una exploración crítica de cómo la tecnología puede estar configurando no solo la diseminación de problemáticas sociales, sino también la creación de nuevos posicionamientos sociales y políticos.

Presupuestos teóricos y epistemológicos

Transformación de los Movimientos sociales y la idealización del pasado

Los movimientos sociales, históricamente vistos como agentes de cambio, ahora operan bajo nuevas dinámicas impuestas por las tecnologías digitales. Estas herramientas han extendido el alcance que tienen, permitiendo una rápida movilización de recursos y un amplio alcance de comunicación, pero también han introducido complejidades en la forma en que estos movimientos son percibidos y valorados. Castells (2015) señala que las redes sociales han facilitado la emergencia de movimientos sociales que, aunque altamente efectivos en la rápida organización de protestas, enfrentan desafíos en cuanto a la sostenibilidad y la profundidad del impacto político.

Un fenómeno preocupante es la idealización del pasado y la percepción del futuro como incierto y desalentador. Esta visión nostálgica puede entenderse a través del “síndrome de la contemporaneidad”, donde la constante exposición a flujos de información instantáneos y omnipresentes crea una ilusión de que antiguamente las sociedades eran más racionales y estables. Esta percepción es ejemplificada en el ámbito educativo, donde herramientas como ChatGPT son vistas simultáneamente como avances tecnológicos y amenazas potenciales. En contraste, herramientas anteriores como Wikipedia y Encarta fueron recibidas con entusiasmo sin los mismos niveles de escepticismo y temor (Baym, 2010).

El análisis se profundiza al plantear una hipótesis sobre las deficiencias en la interpretación de los movimientos sociales, derivadas de una instrumentalización de la información. Esta situación ha contribuido a una epistemología de la comunicación que prioriza la transmisión de información por encima del entendimiento y la reflexión crítica. Carey (1989) argumenta que la comunicación debe considerarse no solo como la transmisión de mensajes sino como un

simbólico proceso de creación de realidad compartida. Esta perspectiva es esencial para entender cómo los medios pueden distorsionar las percepciones sociales y alterar la naturaleza de los movimientos sociales.

Este fenómeno sugiere una revisión crítica de cómo los medios digitales influyen en la percepción pública de los movimientos sociales. De lo anterior, emergen tres categorías analíticas: movimientos sociales, imaginarios sociales y comunicación/ciberactivismo. La literatura sobre ciberactivismo, como la obra de Van Dijck (2013), resalta cómo las plataformas digitales han alterado las formas de participación social, convirtiéndolas en actos menos centralizados y más dispersos, lo que a su vez afecta la cohesión y el impacto a largo plazo de los movimientos.

Impacto de las redes sociales en la comunicación y la participación social

A medida que se examina la relación entre tecnología y percepción del tiempo, se discute cómo las redes sociales han reconfigurado no solo la comunicación y la participación social, sino también cómo han generado nuevas formas de interacción y construcción social de mensajes. Bennett y Segerberg (2012) sugieren que estas tecnologías han permitido nuevas “lógicas de conectividad” que desafían las formas tradicionales de movilización política al facilitar formas de colaboración más fluidas y descentralizadas.

Finalmente, el concepto de activismo social en la era digital es crucial. Las redes sociales han cambiado radicalmente cómo se organizan, promocionan y difunden los movimientos sociales. Autores como Tufekci (2017) y Bennett y Segerberg (2012) debaten sobre el doble filo de estas tecnologías, que pueden tanto empoderar a grupos marginalizados como contribuir a la superficialidad de los compromisos políticos y sociales.

En resumen, el presente trabajo propone que la adopción de una teoría de la comunicación robusta y orientadora es crucial para navegar y entender las complejidades introducidas por la mediación tecnológica en los movimientos sociales. Solo a través de una comprensión profunda de estas dinámicas podemos aspirar a aprovechar plenamente el potencial de las tecnologías digitales para fomentar una sociedad más informada y participativa.

No obstante, la discusión anterior nos conduce a formular la siguiente hipótesis: existen interpretaciones significativas y profundas respecto a la dinámica e implicaciones de la comunicación como herramienta mediadora en los movimientos sociales. Es imperativo reconocer la comunicación no solo como un mecanismo de transmisión de información, sino también como un proceso esencial que moldea la realidad social y política. Carey (1992) cuestiona la concepción tradicional de la comunicación, criticando su reducción a una función técnica y superficial. Según este autor, este enfoque instrumental omite la capacidad de la comunicación para construir y negociar significados dentro del contexto social.

Castells (1996) también aborda este tema, destacando cómo las tecnologías de la información transforman las estructuras sociales y políticas, a menudo reduciendo la comunicación a un flujo unidireccional de contenido. No obstante, es crucial abogar por una epistemología de la comunicación más enriquecida que fomente una comprensión y uso más efectivos de la información en los movimientos sociales. Esto implicaría ver la comunicación como un acto de creación continua de significados, lo que permitiría a los movimientos sociales no solo difundir información, sino también fomentar diálogos y debates constructivos que propicien cambios sociales auténticos.

Este fenómeno sugiere una tendencia a subestimar el papel crucial del campo de la comunicación, reduciéndolo a una función técnica e instrumental. Surge entonces, el interrogante de si la comunicación ha sido relegada a ser simplemente un medio de transmisión de intenciones, en lugar de ser considerada como un nicho de saber

que puede orientar y posicionar la interpretación de la información. Proponer estas tensiones permitiría ahondar cómo la influencia de los medios de comunicación puede distorsionar la visualización de realidades sociales basadas en los movimientos generados a partir de los medios digitales, y de esta manera se podría abonar el camino para consolidar una teoría de la comunicación que permita su comprensión como un elemento orientador de información y no solo como una herramienta que transmite una intención.

Por ende, se pueden retomar las tres categorías mencionadas agregando una más al debate para tratar de acercar la discusión hacia una panorámica en que la influencia de los medios de comunicación deteriora la visualización de realidades sociales basadas en los movimientos generados a partir de los medios digitales.

Tabla 1. Principales categorías para el análisis de los medios de interacción y los movimientos sociales

| Categoría | Autores o referentes | Concepto |
|----------------------|-----------------------------|--|
| Movimientos sociales | Malcom Gladwell (2012-2013) | ¿Los movimientos sociales tuvieron proyecto político a lo largo de la historia? Han sido ondulaciones que han tomado distintas herramientas. |
| Imaginario | Ernesto Laclaud (2005) | Significantes vacíos. Etiquetas que no han sido desarrolladas desde una perspectiva histórica o historiográfica. |

| | | |
|----------------|--|---|
| Comunicación | James C. Scott (1990) | La comunicación no se limita solo a los intercambios explícitos de información o a la comunicación formal. Más bien, abarca una amplia gama de comportamientos y prácticas subversivas que ocurren fuera de la vista directa de los poderes autoritarios. Estos “transcriptos ocultos” representan una forma de resistencia simbólica y práctica contra las estructuras opresivas, lo cual es una forma crucial de comunicación entre los subordinados. |
| Ciberactivismo | Manuel Castells (2015) Pierre Lévy (1999) | Fenómeno cultural en medios digitales que promueve la participación política o social, donde se organizan foros de discusión, actividades que van hacia lo físico, el traslado de información para hacer conciencia, la exposición de temas para proponer soluciones, entre otros. |

Fuente: Elaboración propia.

Diálogos alternos para la actividad social: ideas, discursos y fragmentos para el análisis de las interacciones e interactividad

Según la enunciaba Bauman (2017), la pérdida de fe en la humanidad se debe a ese estado de visión constante de un futuro no cercano, un pasado incomprensible y un presente que muchas ocasiones está ausente. La búsqueda de ese lugar codiciado ha sido el recurrente anhelo de los seres humanos para ver de frente algo que pueda modificar alguno de los puntos temporales de nuestra cotidianeidad, bajo el influjo de darle sentido a las acciones y actividades que llevamos a cabo (Galeano, 2015). Al hacer alusión al concepto de utopía, viene a la mente la añoranza de lo que es, lo que fue o lo que será, pensados estos como elementos inequívocos de la condición social de interacción, como la base para la generación de oportunidades que disipen

las barreras socio-estructurales y socio-comunicativas en los distintos contextos del planeta (Bloch, 2000).

Ahora bien, ante un mundo cada vez más centrado en las visiones futuras en que la tecnología invade los espacios de interacción e información, se abre la disyuntiva respecto a los tres espectros temporales que aquejan al ser humano bajo un síndrome del continuo y que dotan de un espacio instrumentalista a la comunicación de los mensajes (Toboso y Valencia, 2008). Al perderse la capacidad de discernir entre lo que pasa en el ahora o lo que pasará en el mañana, se abre el escenario de la confrontación entre el proceso político, cultural y social que crean las comunidades, en reciprocidad a la identidad compartida, o el deseo de pertenencia a un proceso participativo (Gálvez, 2017). Lo anterior origina una reflexión respecto a la manera en que las personas generan esos espacios de interacción compartida cuyo objetivo principal vaya en detrimento de la conformación de lo adecuado implantada por los sistemas económico-político (Gutiérrez, 2015).

Se habla entonces de la creación de medios de intercambio de ideas que históricamente han sido marcados de distinta manera, hasta llegar a convertirse en un elemento indispensable que impacta en cada uno de los espacios sociales (Lu y Hampton, 2017). Se asume con ello que las formas de comunicación cambian conforme el escenario de los medios, creando nuevas vertientes para la transmisión de mensajes donde la comunicación se sustenta a través de reconfiguraciones dialógicas fundadas en imaginarios difusos (Ribero, 2016). Al respecto, las posturas mantienen diversas líneas de acción que van desde la visión social donde se reconectan las problemáticas con las acciones ejercidas (Abbasi *et al.*, 2016; Francis, 2003; Guo *et al.*, 2022), ya sea a través de medios de interacción digital (Cáceres *et al.*, 2017; Haythornthwait, 2005; Rheingold, 1993), o mediante la generación de redes de comunicación basadas en la virtualidad e hiperconexión (Cáceres *et al.*, 2013; Matei y Britt, 2011; Vallespin, 2009).

Un punto de inflexión entre el *continuum* temporal del lenguaje comunicativo y la labor de construcción social de un medio de

intercambio de mensajes, sucede cuando las narrativas se ven ancladas en un mar de manipulaciones mediáticas basadas en mensajes avasallados por la distribución masiva (Wellman *et al.*, 2020). Ante estas nuevas narrativas digitalizadas, las voces, los mensajes y los medios se diversifican agregando un sentido ambivalente que crea opiniones divergentes entre los que ven una mayor apertura de los medios y redes sociales (Aguilar, 2012; Mora, 2003; Pescosolido, 2007), y aquellos que la observan como un factor que afecta las vías de comunicación y entendimiento del mensaje (Álvarez y Muñoz, 2021; Cole *et al.*, 2017; Terán, 2019; Velastegui y Velastegui, 2017). Pensada como una necesidad actual, la interconexión funciona como un puente entre las acciones (personales, grupales y organizacionales) que se desarrollan en el contexto social, y las problemáticas que emergen al no atenderse (omisión o rechazo) aquellas necesidades del medio ambiente relacional (humano-naturaleza-cultura) (Xie y Liu, 2022; Gallardo *et al.*, 2020).

Por lo anterior, es mencionado que, gracias a la tecnología, la época posmoderna ha transformado radicalmente la manera en que las personas interactúan y se relacionan entre sí, alejando el anterior concepto de adopción de los medios comunicativos, adaptando ahora a las personas a los productos y a los medios masivos (Aaron y Lipton, 2018). Uno de los cambios más notables en este sentido ha sido la conformación de redes sociales en línea, que han redefinido la manera en que la sociedad se comunica, conecta y se relaciona, mismas que han servido a grupos de personas para tratar temáticas diversas de interés común (Moreno y Ziritt, 2019). Al cambiar el medio, se modifican las reglas, los escenarios, los actores y la visión que se tiene respecto a la materia por tratar, sobre todo cuando resulta ser un tema común que adopta un sentido de *trending* viral que es visto, comentado y replicado por millones de personas en segundos.

En este caso, la alusión a una fuente de información que transmite un mensaje con una gran tendencia de observación social, puede impulsar la opinión pública a tal grado de convertirla en un factor disruptivo entre el tema a tratar y la realidad que circunda el mismo

(Chang *et al.*, 2015). Sin embargo, el mensaje que se viraliza puede transgredir el aporte que el mismo sentido dialógico quisiera crear, a tal grado de someterse a una vulgarización del mismo haciendo que pierda fuerza, intención, veracidad, o, incluso una paradoja en cuanto a su función comunicacional (Ho y Dempsey, 2010). El mensaje, al encontrar una vía emisora y un público receptor, sea este destinado con un fin específico o no, se convierte en un punto detonador de opiniones a las que las personas acuden para encontrar una referencia de identidad, aceptación e integración (Kim y Ko, 2012).

Al tomar como ejemplo una idea transformada en opinión y expuesta a través de los medios digitales masivos, redes sociales o cualquier otro, se toma un posicionamiento (consciente, o no) sobre el fin último que se espera alcanzar (González-Reyna, 2018). Desde el sentido clásico de la comunicación, el mensaje emerge previa intención de finalidad de transmisión dialógica (paradójica, o no), el receptor lo recibe, interpreta y, probablemente, lo decodifica, pero, el punto central aquí, es la manera en que el contexto mediático puede afectar, transgredir e incluso tergiversar, cada uno de los escenarios a donde llegó el mensaje y el tipo de influencia generada en cada persona (Elizondo, 2020). Sea con una causa determinada o bajo un influjo preconcebido, existen dos posibilidades para que esos mensajes se conviertan posteriormente en una réplica generalizada a través de una adopción de los preceptos en ellos expuestos: 1) el mensaje manipula la opinión pública de un tema determinado (en su mayoría temas de orden social, cultural y medio ambiental) y genera una alta dosis de reciprocidad (simulada en la mayoría de los casos) para apoyar, seguir y participar en la iniciativa; y 2) las personas alientan en su persona, así como en sus cercanos(as) el apoyo de alguna iniciativa que consideren “adecuada”, tomando como base la perspectiva de lo políticamente correcto (Calvo, 2023).

Si se asumen los puntos anteriores como una posibilidad lógica en que las personas respondan al mensaje a través de la participación activa en pro o en contra del mismo, se piensa entonces que esto se transforma en un activismo social (Barranquero, 2021). Para

concretar lo anterior, se plantea que el activismo social es un fenómeno complejo que ha evolucionado a lo largo de la historia, influenciado por contextos políticos, sociales y culturales cambiantes donde se desarrollan diferentes acontecimientos que marcan el proceso social de esa época (Casero, 2023). Durante el devenir del tiempo, se ha establecido la importancia del activismo y su papel en la conformación de sociedades más justas y equitativas, mediante la generación de mensajes con una alta carga de asertividad que tratan de influir a las personas para tomar partida en alguna problemática social generalizada (Mattoni y Treré, 2014).

Al encontrarse en las personas en la iniciativa de pertenecer a una red compartida como un espacio de apoyo activo, se convierten en agentes sociales que emiten una opinión referente al tema de interés, además de que tratan de influenciar a otras para que se mantenga el movimiento (Delfino *et al.*, 2019). Ahora bien, ante la generación de nuevas posturas en la llamada era digital, las redes sociales y el ciberactivismo han transformado la perspectiva en que se organizan, promueven y difunden los movimientos sociales, bajo nuevas narrativas que hacen uso de medios alternativos para llegar a un público más extenso (Tascón y Quintana, 2012). Existen posturas que afirman que estas herramientas han dado voz a grupos marginados (Micó y Casero, 2014; Van Dijck, 2009), han permitido la movilización a escala global (Casero y López, 2015b; Gerbaudo, 2012) y han impulsado la lucha por la justicia social, los derechos humanos y la inclusión social de personas en estado de vulnerabilidad (Cammaerts, 2012; Lievrouw, 2011).

Otras por su parte, establecen puntos de reflexión referentes a la manera en que las nuevas figuras de influencia mediática actúan como gurús de la información, a las que se les cede el poder de los medios bajo la anuencia de las personas que emiten su apoyo (Ayala, 2014; Echeburúa y De Corral, 2010; Lévy, 2007). Hay también quienes sostienen que las redes de interacción desempeñan un papel crucial al facilitar el acceso inmediato y amplio a la información (Rheingold, 2004; Castells, 1996-1998, Lévy, 2007). Esta facilidad resulta

especialmente bondadosa, ya que contribuye significativamente a la globalización de las noticias, permitiendo que la información llegue a diversas partes del mundo de manera eficiente, pero no solo en términos de alcance de la información, sino que también fomenta un apoyo más amplio. Diversos grupos específicos y voces pueden tener un eco importante en el ejercicio de la difusión, influyendo en otros.

La interconexión digital no solo sirve como un medio para compartir información, sino que también actúa como un facilitador esencial para la formación de apoyo tanto en comunidades específicas como aquellos que son visibles en el medio. Este fenómeno se ve impulsado por la rapidez con la que la información puede circular a través de las plataformas de interacción, lo que, a su vez, fortalece la difusión y el respaldo a nivel global (Feenstra, 2012; Sherer, 2005; Vizcaíno *et al.*, 2019).

La mediación como eco en los escenarios sociales de activismo e interacción

La conexión entre la pandemia y las transformaciones en la comunicación digital revela un panorama donde los medios y formas de interacción para el intercambio de ideas han evolucionado históricamente, convirtiéndose en elementos indispensables que impactan cada rincón de la sociedad (Lu y Hampton, 2017). Este cambio se asocia con la creación de nuevos mecanismos para la transmisión de mensajes, sustentados en reconfiguraciones dialógicas fundamentadas en imaginarios difusos (Ribero, 2016). La comunicación, por tanto, no es solo un acto instrumental, sino una fuerza que da forma y redefine las interacciones sociales. En ello, es necesario reconocer que en este mundo digital se encuentran considerables beneficios, estableciendo así otras maneras de estar conectados gracias a los medios y herramientas digitales que han sido empleados para posibilitar espacios de encuentro más allá del plano físico y en los que convergen voces de diferentes puntos cardinales de manera

sincrónica, cumpliendo un propósito de compartir y construir conocimiento y también de estar juntos en un escenario que se veía incierto y desalentador.

Al plantear las oportunidades que ofrecen las plataformas digitales como espacios de interacción, se formula la hipótesis central determinada por el asunto de lo que sucede en la sociedad como responsabilidad de las mediaciones digitales, pero se confunde la comunicación con la herramienta que produce el acto de la comunicación. En suma, se amplía la idea de que la información que circula a través de los canales digitales adquiere otro valor y sentido en el mundo offline, el cual también está disponible para quienes deseen interactuar con él. Con lo anterior, se busca establecer una postura de oportunidad con mediación tecnológica que trasciende ese plano instrumental y expone elementos que involucran el pensamiento crítico y sistémico. En términos de (Martín-Barbero, 2010) se haría referencia a una convergencia digital que de manera inherente presenta una renovación de modelo comunicacional en el que se conjugan otras espacialidades y temporalidades que resultan disruptivas y complejas pero que amplían las fronteras trazadas solo por la finitud de lo ya conocido.

Reflexiones sobre el accionar socio-histórico en los procesos de comunicación

Las siguientes reflexiones se centran en identificar aquellos elementos epistémicos propios de la relación de los movimientos sociales, con las formas de comunicación que se producen en tres escenarios desarrollados por Wilches (2023); 1) los hechos del pasado; 2) las tendencias del presente; y 3) las apuestas al futuro. A partir de allí la discusión se ubica desde un análisis histórico que permite situar el ciberactivismo como ese movimiento social y político que busca la reivindicación de los problemas sociales generando posicionamientos políticos aprovechando las posibilidades de las plataformas

digitales que a su vez transforman la comunicación y cómo evoluciona a través de los años.

Hechos del pasado

Si bien es cierto, hablar del ciberactivismo requiere un viaje al pasado, a los inicios de las resistencias para entender cómo estas permitieron reconfigurar las formas de pensamiento y en que se concibe e interpreta el mundo con el objetivo de evocar aquellas revoluciones históricas que han sido el preámbulo perfecto para el desarrollo de capacidades y habilidades que logran contribuir a una transformación y cambio social que tiene no solo un impacto en los sujetos sino en definitiva en las colectividades. No obstante, cada revolución esteoreotipa a su antecesora e idealiza su aporte lo que puede limitarla y a su vez cuestionar su alcance. Cada una de estas revoluciones ha marcado una pauta histórica, cultural, económica y sin duda tecnológica involucrándose en aquellos espacios delimitados por esos importantes acontecimientos como lo fue el cristianismo; la modernidad; la transformación de la comunicación y la inminente viralización.

Desde una perspectiva personal, resulta relevante socavar el pasado para entender que los movimientos sociales clásicos, arraigados en la historia, se caracterizan por su tendencia a la masificación. Sin embargo, esta masificación no siempre se traduce en un cambio político significativo. Como afirma Wilches (2023), “los movimientos sociales quedan sometidos a la vulgarización cuando se masifican o viralizan” (p. 17). En este sentido, la masificación puede diluir el mensaje original y convertirlo en una versión superficial de las demandas iniciales del movimiento. Esto plantea la cuestión de si los movimientos sociales clásicos realmente logran convertirse en política pública efectiva y hacer eco en las realidades. Entonces, la masificación es un fenómeno que siempre ha estado allí y habría que preguntarse si ¿la mediación tecnológica perpetua esas masas vulgares o potencia su deshumanización?

En este contexto, es importante destacar que la masificación y la heterogeneidad de los movimientos sociales no son fenómenos aislados, sino que están intrínsecamente relacionados. La masificación puede llevar a la vulgarización de los movimientos, como señala Wilches (2023), pero también puede ser un reflejo de la diversidad y la heterogeneidad inherentes a estos movimientos, como apunta Almeida (2020). Esta intersección entre la masificación y la heterogeneidad plantea desafíos significativos para los movimientos sociales, ya que luchan por mantener la coherencia y la unidad en medio de la diversidad de objetivos y enfoques. Al mismo tiempo, también ofrece oportunidades para la innovación y la adaptación, ya que los movimientos pueden aprovechar esta diversidad para explorar nuevas estrategias y enfoques.

Además, los movimientos sociales clásicos se caracterizan por su naturaleza fragmentada y heterogénea. Como señala Almeida (2020), estos movimientos son “espontáneos, pesimistas, existencialistas; no son ideales, no son homogéneos” (p. 12). Esta diversidad de enfoques y objetivos a menudo dificulta la consecución de un cambio social coherente y sostenible. Cada movimiento puede tener metas diferentes, lo que complica la consolidación de una agenda unificada.

Tendencias del presente

Ahora bien, en este segmento se plantea como hipótesis central la predisposición existente para atribuir a la comunicación todos aquellos fenómenos y emergencias sociales presentes en la actualidad desde la mediación tecnológica que determina la toma de decisiones, la promoción de ideas y acciones que configuran en esencia a los sujetos, entendiendo así, el acto comunicativo como un ejercicio instrumentalizado que no contempla los propósitos y las finalidades que se tejen entorno a él y su alcance para la esfera política y la construcción de identidad. En este sentido, conviene aclarar que los problemas y fenómenos sociales siempre han estado allí, solo que su

conocimiento y divulgación se han maximizado gracias a la presencia de las tecnologías de la información que, de manera contundente, muestran una realidad que parecía ubicarse de forma silenciosa en un imaginario solitario y que ahora se replica en cientos de personas, de sujetos que encuentran eco gracias a los espacios digitales.

Asimismo, se dejan al descubierto tensiones que devienen de narrativas instaladas que se han perpetuado con la idea de que todo tiempo pasado fue mejor y cuestionan la posibilidad de que los actuales escenarios digitales permiten movilizaciones sociales y puedan generar beneficio, cambio o transformación. En este sentido, se establecen cuestionamientos frente a las dinámicas que siguen los actuales movimientos y su mediación con el escenario digital pues se posicionan sobre territorio cambiante, fluctuante y de gran incertidumbre. Cabe agregar que, las “narrativas instaladas” son historias o discursos que se han perpetuado en una sociedad o cultura durante un período de tiempo. Estas narrativas pueden ser vistas como “instaladas” porque se han arraigado en la conciencia colectiva y han influido en la forma en que las personas interpretan y comprenden el mundo a su alrededor (Bal, 1978).

Humberto Maturana define el “lenguajear” como “nuestro modo de vivir y convivir humano en las coordinaciones recursivas de sentires, haceres y emociones que constituyen los mundos que aparecen con nuestro habitar” (Maturana, 2003, p. 40). Sin embargo, el panorama desalentador y desdeñado es evidente que las redes sociales y otros escenarios digitales que permiten la participación activa, desarrollan nuevas formas interaccionales poderosas que posibilitan la convergencia y creación de oralidades, literacidades y mediaciones.

El espectro de comunicación se ha ampliado, el comunicador/locutor e interlocutor tienen más y diversas formas de interacción que hacen presencia en movimientos sociales digitales, convirtiendo a los actores en alter activistas, en creadores de espacios de experiencias libres de los organismos tradicionales de asociación y de los grupos de poder y dominación, pero no es un espacio propiamente dicho de manifestaciones contra políticas, más bien son espacios

comunicativos con una centralidad ética donde los fines comunes se unen para reivindicarse dentro de las élites y las formas de pensamiento predominantes. No obstante, queda claro que los escenarios que tradicionalmente han sido empleados por los movimientos sociales para amplificar y elongar sus formas de resistencia contra las instituciones y el establecimiento, ahora tienen un alcance en el escenario digital, y es precisamente aquella institucionalidad la que también ha encontrado un lugar para defender sus principios estableciendo sus propias formas de interacción social. En este sentido, los movimientos sociales ya no cuentan con esos lugares privilegiados que tenían consolidados como la plaza pública, sino que hoy por hoy deben compartir un espacio al que todos pueden acceder.

Apuestas del futuro

Sin lugar a dudas vale la pena pensar la Galaxia digital como el mejor escenario posible para expandir fronteras de la comunicación y la información de la mano con un ejercicio filosófico, ontológico y epistemológico frente a la comunicación y las relaciones de poder-saber que se tejen por fines que van más allá de la materialización e instrumentalización (Castells, 2001). También resulta pertinente reflexionar sobre ¿cómo actúan las minorías para ser innovadoras? En la medida que se entienda que hay conflictos interindividuales para evitar esa idealización de una permanente negociación y de consenso interindividual. El ciberactivismo requiere estar en una actualización constante y nunca normalizadora de cuáles deben ser los propósitos de la reivindicación social.

Otra cuestión importante es la credibilidad que se debe otorgar a Colombia y Latinoamérica en su lucha por avanzar en el posicionamiento de la comunicación como teoría y no solo como metodología. En este aspecto, se acude a Heidegger (1977), quien se cuestiona por la técnica en términos de una epistemología de la comunicación donde elementos como la autenticidad. Para él, significaba un compromiso

profundo y genuino con el mundo y con los demás, algo que él veía amenazado por la superficialidad de la comunicación en línea por tanto, sus preocupaciones resultan ser un llamado a rescatar la esencia de lo que es, su propósito y virtud que no se limita exclusivamente a los sujetos inanimados y en este sentido la conciencia en los territorios mencionados cobra mayor significado y relevancia.

Conclusiones y desafíos

El espacio de argumentación y diálogo dio cabida a cuestionamientos que generaron varias intervenciones por parte de los seminaristas que suscitan y provocan los siguientes desafíos:

Inicialmente, uno de los grandes retos que se expresó a lo largo del encuentro es el de crear y transformar los espacios de alfabetización digital-transmedia desde una pedagogía de la comunicación, apuntando al desarrollo de competencias, habilidades, estrategias y dimensiones en la comprensión de la comunicación, entender el lugar en el mundo, entender el lugar como sujetos están expuestos y son susceptibles a la queja o a la crítica sobre un sistema social que instrumentaliza los escenarios mediáticos.

Otro de los retos a enfrentar en el camino del ciberactivismo tiene que ver con la posibilidad de desarrollar una teoría del cambio mediático que vaya más allá del determinismo tecnológico. En otras palabras, ¿cómo podemos comprender el impacto de la tecnología en la sociedad sin caer en visiones apocalípticas o utópicas? La respuesta a esta pregunta es esencial para comprender y abordar los desafíos y oportunidades que presenta la intersección entre el activismo social y las tecnologías digitales en estos tiempos contemporáneos.

Se defiende la idea de una acción comunicativa filosófica desde la persuasión que se usaba en los escenarios socráticos en los cuales se propendía por un discurso de verdad en el que la comunicación juega un papel importante. Por tanto, se argumenta frente a la posición de Wilches (2023) de que sí hay una filosofía comunicativa, lo cual

se soporta también en la teoría de Habermas (2015), posicionando la comunicación como un ejercicio cooperativo que se fundamenta en lo relacional y en la comprensión mutua para resolver conflictos o problemas.

Desde el campo de la educación, se propone abordar el diálogo sobre los discursos de odio, que se han perpetuado gracias al ejercicio investigativo que se desarrolla desde las ciencias sociales contemporáneas por causa de diversas implicaciones sociales, políticas y ciudadanas que se ubican en la orilla del negativismo y del riesgo. Además, una sentida reflexión sobre aquellas emergencias que devienen de los escenarios escolares en los distintos países, con el objetivo de analizar el fenómeno digital dentro de las aulas de clase y determinar los posicionamientos que se han logrado con claves y pistas para generar una política educativa que permita sostener la discusión y favorecer otras formas de discurso social crítico y sistémico para mitigar la exacerbación de odio que se generan por estos discursos.

Por otro lado, retomando uno de los cuestionamientos iniciales en el que se discute si los movimientos sociales tuvieron proyecto político a lo largo de la historia, se podría determinar que los movimientos sociales han adoptado diferentes herramientas y estrategias a lo largo de la historia, la mayoría de ellos han tenido un proyecto político definido y han desempeñado un papel primordial en la configuración de la historia política. Sin embargo, como lo menciona Gladwell (2012-2013), la eficacia de estas herramientas y estrategias puede verse limitada por la naturaleza de los lazos sociales que configuran al interior de los movimientos sociales. En este sentido, se puede suponer que la mediación digital puede facilitar que los lazos se establezcan con una mayor fuerza en la acción ya que es más sencillo tomar riesgos en la escena digital y la fuerza de las masas también proporcionan un respaldo necesario en la lucha social.

Ahora bien, los movimientos sociales han encontrado en la tecnología una herramienta poderosa para ampliar su influencia y ejercer presión sobre quienes toman decisiones políticas. En la era digital, la capacidad de los movimientos sociales para llegar a grandes

audiencias de manera rápida y eficaz ha transformado radicalmente su potencial para impactar en el establecimiento. Esta transformación se debe en gran parte a la capacidad de las tecnologías digitales para crear lo que Kingdon (1995) describe como “ventanas de oportunidad”. Estas ventanas son momentos críticos en los cuales las condiciones son favorables para que se introduzcan cambios significativos en la política pública.

Kingdon explica este fenómeno afirmando que “la alineación de las corrientes de problemas, políticas y política en momentos propicios facilita el cambio de política pública” (Kingdon, 1995, p. 165). En el contexto de los movimientos sociales, las tecnologías digitales actúan como catalizadores que no solo esparcen información rápidamente, sino que también organizan y movilizan a las personas en torno a causas comunes a un ritmo sin incalculable. Al hacer esto, los movimientos pueden aprovechar estos momentos críticos cuando los problemas emergen en la conciencia pública, las soluciones viables están al alcance y el clima político es receptivo a cambios.

Por lo anterior, gracias al uso estratégico de plataformas digitales, los movimientos sociales pueden coordinar sus esfuerzos de manera más efectiva, reunir apoyo substancial y presentar sus casos de manera que resuenen tanto con la opinión pública como con los responsables de la formulación de políticas. Esta capacidad de actuar rápidamente y a gran escala puede transformar desafíos sociales en prioridades políticas, subrayando la importancia de una comprensión profunda tanto de la dinámica de la política pública como de las herramientas tecnológicas disponibles. Finalmente, se propone que los movimientos sociales digitales sean regulados desde un margen de lo tradicional político y legal. En este sentido, vale la pena explorar y establecer preguntas ¿cómo son estos espacios de interacción y comunicación de los movimientos sociales digitales? ¿cómo explicarnos su validez y legitimación? si ya no van a ser legitimados de las formas tradicionales a través de las políticas públicas entonces ¿cuál sería la manera en legitimarlos?

Bibliografía

- Aaron, Lynn y Lipton, Talia (2018). Digital distraction: Shedding light on the 21st-century college classroom. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(3), 363-378.
- Abbasi, Ayah et al. (2016). Open Space Quality in Deprived Urban Areas: User Perspective and Use Pattern, *Social and Behavioral Sciences*, 216, 194-205.
- Aguilar, Marisol (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811.
- Aguilar, Floralba (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 123-172.
- Almeida, Paul (2020). *Movimientos sociales: La estructura de la acción colectiva*. Buenos Aires: CLACSO.
- Álvarez, Isabel y Muñoz, Pablo (2021). Internet y redes sociales: un desafío a la convivencia familiar. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 123-142.
- Ayala, Teresa de Jesús (2014). Redes sociales, poder y participación ciudadana. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 23-48.
- Bal, Mieke (1978). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Barranquero, Alejandro (2021). Activismo, medios y tecnologías. Un cuestionamiento del fetichismo digital en los movimientos sociales contemporáneos. *Palabra Clave*, 24(3), e2439.
- Bastidas, Arley (2020). *Mobilización del elector en la política local: el mensaje persuasivo en redes sociales digitales*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Bauman, Zygmunt (2017). *Retrotopia*. Madrid: Paidós.
- Bloch, Ernst (2000). *The Spirit of Utopia*. Stanford: Stanford University Press.
- Cáceres, María Dolores et al. (2013). Comunicación interpersonal en la web 2.0. Las relaciones de los jóvenes con desconocidos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 436-456.

- Cáceres, María Dolores et al. (2017). Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital, *Historia, Comunicación y Sociedad*, 22(1), 233-247.
- Calvo, Arturo (2023). El lenguaje como medio de exclusión social y política: ¿Autenticidad jurídica o corrección política? *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 14, 1-17.
- Cammaerts, Bart (2012). Protest logics and the mediation opportunity structure. *European Journal of Communication*, 27(2), 117-134.
- Casero, Andreu (2015). Estrategias y prácticas comunicativas del activismo político en las redes sociales en España. *Historia y Comunicación Social*, 20(2), 533-548.
- Casero, Andreu y López, Amparo (2015b). Redes sociales, periodismo de datos y democracia monitorizada”. En F. Campos y J. Rúas (eds.). *Las redes sociales digitales en el ecosistema mediático* (pp. 96-113). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Castells, Manuel (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, Manuel (2001). *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janés Editores.
- Castells, Manuel (2015). *Redes de indignación y esperanza: Los movimientos sociales en la era de internet*. Madrid: Alianza.
- Chang, Ting et al. (2015). Persuasive messages, popularity cohesion, and message diffusion in social media marketing, *Journal of Business Research*, 68(4), 777-782.
- Cole David et al. (2017). Online social support for young people. *Computers in Human Behavior*, 68, 456-464.
- Cruz, Juan Carlo y Bezerra, Luiz (2019). La posmodernidad y las nuevas tecnologías en los contextos educativos cubano y brasileño. *Revista Exitus*, 9(3), 506-520.
- Delfino, Gisela et al. (2019). Participación social y política en Internet y brecha generacional. *Revista de Psicología*, 37(1), 195-216.

- Echeburúa, Enrique y De Corral, Paz (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96.
- Elizondo, Alejandro (2020). Análisis de los marcos de participación en la interacción en redes sociales virtuales. *Anuario De Letras. Lingüística y Filología*, 8(2), 5-38.
- Feenstra, Ramón (2012). *Democracia monitorizada en la era de la nueva galaxia mediática: la propuesta de John Keane*. Barcelona: Icaria.
- Francis, Mark (2003). *Urban open space: designing for user needs*. Michigan: Island Press.
- Galeano, Eduardo (2015). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallardo, Isabel et al. (2020). Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de la Facultad de Educación*, 38(1), 119-137.
- Gálvez, Lorena (2017). Territorio, espacio social e identidad comunitaria. Una mirada antropológica. *Revista Inclusiones*, 4, 27-36.
- Gerbaudo, Paolo (2012). *Tweets and the Streets. Social Media and Contemporary Activism*. Londres: Pluto Press.
- González-Reyna, Susana (2018). La comunicación persuasiva como instrumento para el cambio de opiniones. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (25), 185-193.
- Guo, Xiangmin et al. (2022). Spatial social interaction: An explanatory framework of urban space vitality and its preliminary verification, *Cities*, 121, 103487.
- Gutiérrez, Antoni (2015). *La transformación digital y móvil de la comunicación política*. Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.
- Habermas, Jürgen (2015). Acción comunicativa, reflexividad y mundo de vida. *Acta Sociológica*, 67.
- Haythornthwaite, Caroline (2005). Social networks and Internet connectivity effects. *Information, Communication y Society*, 8(2), 125-147.

- Heidegger, Martin (1977). El origen de la obra de arte. En *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.
- Ho, Jason y Dempsey, Melanie (2010). Viral marketing: Motivations to forward online content, *Journal of Business Research*, 63(9-10), 1000-1006.
- Kim, Angela y Ko, Eunju (2012). Do social media marketing activities enhance customer equity? An empirical study of luxury fashion brand, *Journal of Business Research*, 65(10), 1480-1486.
- Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, Pierre (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Madrid: Anthropos.
- Lievrouw, Leah (2011). *Alternative and activist new media*. Malden, MA: Polity.
- Lu Weixu y Hampton Keith (2017). Beyond the power of networks. *New Media and Society*, 19(6), 861-879.
- Martín-Barbero, Jesús (2010). Convergencia digital y diversidad cultural. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 5, 12-251.
- Matei, Sorin y Britt, Brian (2011). *Virtual Sociability: From Community to Communities*. Indianapolis: Ideagora.
- Mattoni, Alice y Treré, Emiliano (2014). Media practices, mediation processes, and mediatization in the study of social movements. *Communication theory*, 24(3), 252-271.
- Maturana, Humberto (2003). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología*, 8(2), 182-199.
- Micó, Josep y Casero, Andreu (2014). Political activism online: organization and media relations in the case of 15M in Spain. *Information Communication & Society*, 17(7), 858-871.
- Mora, Bely (2003). Rituales de simulación y sociabilidad virtual. Una aproximación a los procesos de construcción de emociones en la Red. *Textos de la CiberSociedad*, 2, 1-6.

- Moreno, Zahira y Ziritt, Gertrudis (2019). Redes sociales como canales de digi-impacto en la participación ciudadana, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(3), 30-44.
- Pescosolido Bernice (2007). The sociology of social networks. En Chris Bryant y Davie Peck (eds.), *21st century sociology* (pp. 208-217). Londres: Sage.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Nueva York: Harper Perennial.
- Rheingold, Howard (2004). *Multitudes inteligentes: La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- Ribero, Fabián (2016). La construcción de mensajes en la sociedad del conocimiento y la formación de ciudadanía para la paz en Colombia. *Dixit*, 25(2), 64-77.
- Scherer, Ilse (2005). Redes sociales y de movimientos en la sociedad de la información. *Revista Nueva Sociedad Caracas*, 196, 77-92.
- Scolari, Carlos (2020). *Cultura Snack*. Buenos Aires: La Marca.
- Scott, James (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. Yale: Yale University Press.
- Sloterdijk, Peter (2010). *Ira y tiempo. Ensayo psicopolítico*. Barcelona: Siruela.
- Tascón, Mario y Quintana, Yolanda (2012). *Ciberactivismo: Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Terán, Antonio (2019). *Ciberadicciones. Adicción a las nuevas tecnologías (NTIC)*. Congreso de Actualización Pediatría, 24-27 de noviembre 2019. Madrid, España.
- Toboso, Mario y Valencia, Guadalupe (2008). Una representación discursiva del espacio-tiempo social, *Estudios Sociológicos*, 26(76), 119-139.
- Treré, Emiliano (2019). *Hybrid media activism. Ecologies, imaginaries, algorithms*. Londres: Routledge.
- Vallespín, Fernando (2009). Nuevos espacios, nuevas relaciones. La nueva comunidad virtual. *Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 81, 1-3.

- Van Dijck, José (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture, and Society*, 31(1), 41-58.
- Velasteguí, Efraín; Velasteguí, Pablo y Carrasco, Yolanda (2017). Los medios de comunicación y el impacto en las redes sociales. *Visionario Digital*, 1(4), 34-44.
- Vizcaíno, Ricardo et al. (2019). Participación y compromiso de los jóvenes en el entorno digital. Usos de las redes sociales y percepción de sus consecuencias. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 554-572.
- Wellman Barry et al. (2020). The networked question in the digital era. *Network Science*, 8(3), 291-312.
- Wilches, José (14-19 de agosto de 2023). Una mirada crítica a las formas de interacción e interactividad de los movimientos sociales. V *seminario de investigación internacional "Sociedades evanescentes entre oralidades y literariedades hospitalarias"*. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Xie, Jingzhong y Liu, Liqun (2022). Identifying features of source and message that influence the retweeting of health information on social media during the COVID-19 pandemic. *Public Health*, 22, 1-21.

Usos de tecnologías de inteligencia artificial en lecturas y escrituras realizadas para elaborar tesis de posgrado

Guadalupe Alvarez

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), también conocidas como tecnologías digitales e interactivas, han modificado las tareas propias de estudiantes de posgrado e investigadores en formación, entre las cuales se destacan el trabajo con directores y pares, la participación en redes académicas, la búsqueda de información y el análisis de datos (Esposito, 2014; Gouseti, 2017; JISC, 2012; Lupton *et al.*, 2017; Osimo *et al.*, 2017; Rainford, 2016; Silverzahn y Uhlmann, 2016; Stein *et al.*, 2022). Asimismo, las TIC van transformando los modos en que se elaboran los textos que, como los artículos científicos o las tesis, se orientan a comunicar por escrito a la comunidad disciplinar las investigaciones realizadas (Adekunle y Madukoma, 2022; Andrews *et al.*, 2012; Guerin *et al.*, 2019; Kuhn y Finger, 2021; Paltridge, 2020). De hecho, Andrews *et al.* (2012) señalan que estas tecnologías se han integrado a todo el proceso de producción de la tesis: desde su concepción, planificación y composición hasta su supervisión y

publicación, lo cual ha modificado no solamente las características de los manuscritos, sino también las acciones asociadas como el intercambio entre investigadores.

En esta misma línea, Kuhn y Finger (2021) sostienen que las tesis digitales (aquellas que no se basan solamente en palabras como los textos tradicionales) y las acciones académicas llevadas a cabo para elaborar este tipo de textos representan nuevas formas de producción de conocimiento. De acuerdo con ello, sugieren brindar más oportunidades para utilizar herramientas disponibles, en tanto para producir con ellas se requiere de saberes sobre los parámetros técnicos. Sin embargo, según advierten los autores, las normativas institucionales y la actitud en torno a lo digital en la academia todavía se encuentran en proceso de cambio. En este sentido, resultan relevantes los hallazgos de Guerin *et al.* (2019), quienes documentan las transformaciones relativas a la producción textual en el posgrado a partir del análisis de las características y los accesos frecuentes de los usuarios de un blog que busca apoyar la escritura doctoral mediante entradas sobre temas diversos (las prácticas de escritura, la identidad y las emociones, la tesis, la gramática, el estilo y la voz, la publicación). De este trabajo, se desprende que un amplio espectro de lectores internacionales halla, fuera de las instituciones, apoyos de entornos digitales para el desarrollo de las investigaciones y, en particular, de su comunicación escrita.

Los estudios en el área estarían mostrando que, en la actualidad, aun cuando los diversos estudiantes de posgrado tengan distintos niveles de acceso a las tecnologías digitales y conocimientos sobre sus usos, existe un pasaje irreversible del papel de los recursos y herramientas online en prácticas científicas, incluidas las actividades letradas (Gouseti, 2017). Sin embargo, todavía no se ha explorado el uso de tecnologías de Inteligencia Artificial (IA) en la producción de textos que comunican investigaciones como una tesis, probablemente porque, si bien los orígenes de este tipo de tecnologías data de los años 30, sus usos se han ido masificando gradualmente en las últimas décadas ganando más popularidad a partir de aplicaciones

como Siri, Google Assistant, Amazon Alexa y, de manera más reciente, Chat GPT (*Generative Pre-trained Transformer*; en español, Transformador Preentrenado Generativo).

Este capítulo presenta los avances de un proyecto en desarrollo (“The role of digital technologies in the dissertation process”, en español: El rol de las tecnologías digitales en el proceso de tesis), realizado en cooperación con la Dra. Ulrike Cress, del Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM), Tübingen, Alemania. Algunos hallazgos preliminares estarían indicando que los investigadores en formación han comenzado a explorar (por ahora en forma incipiente) las tecnologías de IA para la producción de una tesis. El proyecto mencionado lleva a cabo un estudio cualitativo exploratorio que, con análisis de entrevistas en profundidad a estudiantes de posgrado en Ciencias Sociales y Humanas y diversos materiales referidos en esas entrevistas, indaga los usos de tecnologías digitales e interactivas en la elaboración del trabajo final de la carrera. Enmarcado en esta investigación más amplia, el presente capítulo ha buscado explorar el alcance de las tecnologías de IA en lecturas y escrituras realizadas para elaborar una tesis. En particular, se indagan los usos de IA en dos tipos de actividades letradas (Miras y Solé, 2007) que se ponen en juego en dicho proceso: lecturas y escrituras de exploración, por un lado, y lecturas y escrituras para la comunicación, por otro. Se parte de dos interrogantes clave:

- ¿Cómo usan los tesisistas las tecnologías de IA en lecturas y escrituras exploratorias?
- ¿Cómo usan los tesisistas estas tecnologías en lecturas y escrituras para la comunicación?

En los primeros apartados de este capítulo se introducen los presupuestos teóricos del trabajo acerca de las actividades letradas en la labor investigativa y el rol de las TIC en dichas acciones, así como de las características generales de la IA. En la siguiente sección, se

sistematizan los principales lineamientos metodológicos del proyecto del que derivan los hallazgos sobre IA durante la elaboración de la tesis. Con posterioridad, se exponen los resultados relativos a los usos de tecnologías de IA en lecturas y escrituras exploratorias y para la comunicación, respectivamente; en ambos casos considerando discusiones con estudios previos. A modo de cierre, se incluye una breve conclusión con lineamientos para futuras investigaciones sobre estos temas.

Lineamientos teóricos

Tipos de lecturas y escrituras en la elaboración de la tesis y el rol de las TIC

La lectura y la escritura son constitutivas de las prácticas científicas y no actividades meramente funcionales a una investigación (McAlpine, 2012). En el proceso investigativo, por otra parte, la lectura y la escritura se articulan de forma interdependiente (Spivey, 1997; Zano-tto González, 2020), al mismo tiempo que van cumpliendo diferentes funciones (Mirás y Solé, 2009): desde la exploración de producciones científicas de otros autores o la elaboración de textos intermedios como los comentarios descriptivos en base a datos brutos (Castelló, 2022a), hasta la escritura en la cual el estudiante de posgrado busca mostrar su investigación ante la comunidad académica (en particular, los evaluadores) (Mirás y Sole, 2007). En este capítulo nos centraremos especialmente en lecturas y escrituras exploratorias y lecturas y escritura para la comunicación.

Las primeras se orientan a relevar aportes empíricos y teóricos previos sobre el propio problema de investigación (Mirás y Solé, 2007). Para la búsqueda de estos aportes, los tesistas exploran sitios físicos y digitales a partir de criterios específicos (*e.g.* palabras clave), en ocasiones guiados por indicaciones de directores u otros

especialistas. Estas lecturas exploratorias se acompañan de escrituras en forma de marcas en los textos (subrayado, palabras clave, etc.) y resúmenes o textos afines en los cuales se registra el contenido fundamental.

Con las lecturas y escrituras para la comunicación los estudiantes presentan la propia investigación a la comunidad disciplinar. Este tipo de prácticas de escritura se suelen llevar a cabo de manera procesual contemplando fases iterativas de planificación, textualización y revisión, en este último caso a cargo del mismo tesista o de otros actores como directores o pares. Dicho ejercicio se lleva a cabo con el objeto de evaluar los manuscritos y brindar retroalimentaciones para su mejoramiento en una eventual edición.

Sea cual sea el tipo de lectura o escritura, se trata de una actividad situada histórica, cultural y socialmente (Prior, 2015). Así, la producción textual de la tesis se modifica en la medida en que se transforman los modos de investigar y difundir los hallazgos en las diferentes comunidades disciplinares (Castelló, 2022b). En relación con estos supuestos, asumimos que, en la actualidad, para comprender las lecturas y escrituras involucradas en la elaboración de la tesis, es necesario comprender cómo leen y escriben los estudiantes y qué rol juegan otros actores en estas tareas (Burford *et al.*, 2021), pero también de qué manera intervienen las TIC en dicha labor intelectual.

Al hablar de TIC nos referimos a dispositivos (*e.g.* computadoras), programas y aplicaciones (*e.g.* Wordpress), sitios web (*e.g.* sitio de la RAE) y contenidos digitales (*e.g.* un libro digital) que han evolucionado e integrado a las prácticas sociales y comunicativas habituales (Van Dijk, 2013), incluidas las actividades científicas. Así, los usuarios recurren con mucha frecuencia a diversas aplicaciones como redes sociales (*e.g.* X), plataformas de blogging (*e.g.* Wordpress) y sitios y aplicaciones de producciones audiovisuales (*e.g.* Youtube) (Sugimoto *et al.*, 2017). De manera reciente se ha difundido el uso las tecnologías de IA en contextos educativos (Bahroun, 2023; Bearman, 2023; Lim *et al.*, 2023), particularmente en procesos escriturarios (Barrot, 2023;

Escalante *et al.* 2023; Su *et al.*, 2023), incluyendo situaciones de escritura académica (Dergaa *et al.*, 2023).

Principales características de la IA: oportunidades y desafíos para lecturas y escrituras

La IA se ha definido como “ciencia e ingeniería de la fabricación de máquinas inteligentes, especialmente programas informáticos inteligentes”, lo cual que supone que esta tecnología realiza tareas similares a las de la inteligencia humana, pero sin “limitarse a métodos biológicamente observables” (McCarthy, 2007, p. 2). Un avance central en este campo está representado por los algoritmos de aprendizaje automático o de máquina, que comprenden programas informáticos orientados a aprender a resolver un problema a partir de datos y ejemplos preexistentes (Jara y Ochoa, 2020). Así, a fin de que un algoritmo pueda reconocer gatos en fotografía, se requiere un entrenamiento con millones de imágenes de felinos. A partir de esta característica, la IA se concibe como “la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano” (Rouhiainen, 2018, p. 17). Se trata, entonces, de operaciones computacionales que imitan funcionalidades de la inteligencia humana como la percepción, el razonamiento y la resolución de problemas (UNESCO, 2019). En este sentido, la IA ha dado lugar a múltiples aplicaciones que contribuyen con una amplia variedad de tareas, entre las cuales podemos destacar la distribución de contenidos en redes sociales; el reconocimiento, clasificación, etiquetado y generación de imágenes; la búsqueda, selección y gestión de publicaciones; la producción textual y la traducción (Barrot, 2023; Rouhiainen, 2018; Su *et al.*, 2023; UNESCO, 2023).

Un problema central de este tipo de tecnología está dado, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) (2023), por

la distribución desigual de las aplicaciones, que se concentran más en USA o China y mucho menos en otras regiones como África subsahariana o América Latina. Así, dado que los datos son la base del “entrenamiento” de la IA, su carencia en algunos continentes podría dar lugar a sesgos a gran escala en los resultados generados con las aplicaciones.

Otro desafío de tecnologías como el ChatGPT se basa en los requerimientos propios de su funcionamiento. Tal como explica Molllick (2023), estas herramientas están diseñadas para conversar con la aplicación como si fuera otra persona que cuenta con información que según su tipo se distribuye en zonas diferentes de una nube (p. ej. sonetos shakespearianos o fórmulas matemáticas de manuales de secundaria). En este sentido, al conversar, es fundamental brindar instrucciones (*prompt*) con contextualizaciones precisas que se logran con estrategias diversas como establecer una identidad concreta (por ejemplo, un experto en un área específica) o pegar un texto asociado a la consulta. De lo contrario, la IA brinda una respuesta promedio, es decir, desde el centro de la nube de contenidos. En ocasiones, incluso, la réplica parece verosímil, pero incluye hechos falsos o inadecuados, por lo que resulta imprescindible asumir esta posibilidad y reconocer la veracidad o confiabilidad de lo expresado.

También Chomsky *et al.* (2023) ponen de relieve limitaciones de las tecnologías de IA hasta el momento más populares (*e.g.* ChatGPT) destacando como su principal limitación “la ausencia de la mayor de las capacidades críticas de cualquier inteligencia: decir no solo lo que ocurre, lo que ocurrió y lo que ocurrirá —es decir, describir y predecir—, sino también lo que no ocurre y lo que podría y no podría ocurrir”. Por eso, en caso de que una persona tenga una manzana en la mano y la manzana caiga si abre la mano, este tipo de inteligencia podría describir que la manzana cayó o que caerá si se abre la mano, pero no conjeturar que ese tipo de objetos cae por la fuerza de gravedad o la curvatura del espacio-tiempo. Debido a esto, los autores plantean que, si bien la IA permite resolver problemas, su uso podría

llevar también a que se “degrade nuestra ciencia y corrompa nuestra ética”.

En definitiva, la IA, como otras potentes tecnologías digitales, se asocia no solo con promesas y oportunidades, sino también con riesgos y desafíos, cuestión a tener en cuenta si pensamos en usos de estas herramientas para la producción de textos que comunican investigaciones como la tesis.

Lineamientos metodológicos

El proyecto amplio del cual deriva este trabajo es un estudio de corte cualitativo y exploratorio, que se orienta a explorar diferentes experiencias con uso de TIC en la elaboración de la tesis. A los fines de este capítulo, nos centramos en una muestra inicial de 9 tesistas (3 hombres y 6 mujeres) de carreras doctorales en Ciencias Sociales y Humanas de instituciones universitarias de Argentina: 5 participantes realizan un doctorado en Educación y 4 en Lingüística. Todos están escribiendo la tesis o la han terminado, cómo máximo, dos años antes del estudio. En todos los casos, los tesistas firman un consentimiento informado y se anonimizan los datos, por lo que los participantes se identifican mediante códigos.

Realizamos y grabamos a través de Zoom entrevistas en profundidad de entre una hora y una hora y media, que fueron transcritas manualmente. Para las entrevistas, se utiliza una guía de tópicos relevantes, entre los cuales se destacan: saberes relativos a textos académicos, en especial la tesis; uso de TIC en la elaboración de la tesis; oportunidades y problemas con estos usos. También se solicita a los tesistas que brinden recursos digitales (aplicaciones, sitios web, producciones audiovisuales, libros, etc.) que sean significativos para la elaboración de la tesis.

El presente capítulo realiza un empleo secundario de los datos en tanto estos han sido revelados, como ya indicamos, para metas más amplias y en el presente estudio se lleva a cabo un análisis nuevo

(recodificación) de las nueve entrevistas en profundidad y los materiales asociados haciendo foco en el alcance de las tecnologías de la IA en lecturas y escrituras exploratorias.

Así, el procedimiento analítico parte de códigos basados en conceptos clave del problema y las preguntas de la investigación, que son refinados a partir del trabajo con los datos. Para ello, la investigadora lee y analiza las entrevistas y los materiales reconociendo códigos que reflejan usos de las IA en la elaboración de la tesis. Se desarrolla un análisis tanto lineal como recursivo que habilita teorizar sobre los datos en relación con los aportes bibliográficos. Como cierre, la investigadora revisa los códigos establecidos y resuelve casos dudosos hasta elaborar una categorización final. Se establecen como temas el uso de la IA en lecturas y escrituras exploratorias y para la comunicación.

Resultados

En el presente capítulo nos referimos específicamente al tema de la IA en la elaboración de la tesis, destacando usos en dos tipos de actividades letradas: lecturas y escrituras exploratorias y lecturas y escrituras para la comunicación. En esta presentación incluimos ejemplos extraídos de los datos especificando el participante entre paréntesis mediante un código. Además, en los casos necesarios, incluimos aclaraciones entre corchetes. Cuando eliminamos segmentos del interior de la cita, lo marcamos con tres puntos entre paréntesis.

IA en lecturas y escrituras exploratorias

Las lecturas y escrituras exploratorias, como se adelantó, están orientadas a la búsqueda y análisis de publicaciones empíricas y teóricas previas sobre un problema, así como al registro de su contenido

con marcas en los manuscritos o textos de síntesis. Hasta el momento para la búsqueda de contenidos científicos, los estudiantes de posgrado han recurrido mayormente a Google académico y en menor medida a buscadores especializados y repositorios institucionales (JISC, 2012; Gouseti, 2017). Estas búsquedas, realizadas con diferentes criterios (fecha, autor, título), arrojan una lista de diversas publicaciones (artículos, capítulos, libros, etc.).

Nuestra investigación muestra, además, que, por el momento de manera incipiente, algunos (pocos) tesistas recurren también a tecnologías de IA, en particular a *Research Rabbit*, para ejecutar lecturas exploratorias, es decir, para buscar y analizar los textos. Entre otras funcionalidades, este tipo de aplicación permite, a partir de un artículo base subido por un investigador, buscar publicaciones en alguna área del conocimiento, así como visualizar referencias, relaciones de influencia y/o cronológicas entre los autores.

Dos de los nueve tesistas consultados informan que las exploraciones iniciales las realizan siempre a partir de Google académico, buscadores y bases de datos más especializados (p. ej. Dialnet) y redes sociales académicas (p. ej. Dialnet) y que utilizan tecnologías de IA a partir de lo que en nuestro estudio denominamos *función de cotejo*, es decir, un uso orientado a encontrar artículos no identificados en exploraciones con otro tipo de recursos digitales.

[Research Rabbit] me sirve para revisar que no me esté perdiendo ninguna referencia clave, más allá de haber hecho búsquedas en Google. (EL4)

Si bien los usos relevados responden a la llamada función de cotejo, un tesista expresa la posibilidad a futuro de utilizar una aplicación de IA ya en las primeras fases de la exploración bibliográfica.

Yo venía haciendo el recorrido por los otros buscadores y después usé el Rabbit, entonces es como que me iban saliendo más o menos lo mismos artículos, pero me parece que por ahí cambia la ecuación

si uno arranca con el rabbit. Tal vez se termina ahorrando mucho camino. (EE5)

Tal como muestra este testimonio, los estudiantes reconocen que en ocasiones las tecnologías de IA no brindan publicaciones diferentes a las halladas con otros recursos; sin embargo, valoran otras funcionalidades de las herramientas, entre las cuales se destacan la posibilidad de guardado de las búsquedas y los tipos de ordenamiento y visualización (por autores o afinidad entre los artículos) de los contenidos encontrados.

Me parece novedoso cómo te permite guardar en un listado los artículos que te van interesando y eso te lo deja guardado, queda en la nube [...] y después lo que te decía que te permite hacer un mapeo de esos autores de los artículos que vos seleccionaste porque te parece uno relevante. (EE5)

Por otra parte, en cuanto a las escrituras exploratorias que apuntan a registrar las lecturas a partir de marcas en los manuscritos (p. ej. palabras clave) o la elaboración de otros textos (p. ej. resúmenes), no registramos usos de IA, aun cuando existe esta posibilidad con aplicaciones como ChatGPT tal como han difundido algunos académicos (Mewburn, 2023). En este sentido, Mewburn en la entrada “My favourite ChatGPT (ChattieG!) writing prompts” (2023) sugiere una instrucción en la cual se solicite a la aplicación que elabore un resumen a partir de algunas notas elaboradas por un investigador sobre un artículo científico. El resumen elaborado por el ChatGPT se puede archivar en gestores bibliográficos como Zotero o incluso en alguna planilla de Excel en la cual se sistematicen las lecturas realizadas.

IA en lecturas y escrituras para la comunicación

Los estudiantes de posgrado, como hemos indicado en la introducción, recurren a TIC a lo largo de todo el proceso de elaboración de la tesis, tanto para la planificación y textualización como para la

revisión y publicación (Andrew *et al.*, 2012; Kuhn y Finger, 2021). En este sentido, usan tanto procesadores de texto, documentos en Google Drive y gestores bibliográficos como sitios y entornos digitales donde circulan contenidos relevantes (Guerin *et al.*, 2019).

En la investigación referida sobre uso de TIC en la producción de la tesis se confirman estos usos y, además, se detecta que dos participantes comparten una misma preocupación vinculada con tecnologías de IA. En particular, uno de los entrevistados, aludiendo a un uso reciente del ChatGPT, menciona la necesidad de contar con suficientes conocimientos acerca del quehacer investigativo para que una aplicación de ese tipo pueda generar textos (o parte de textos como los objetivos) que comuniquen investigaciones y que resulten de calidad.

Hace un mes utilicé inteligencia artificial. Vi que, para aprovechar el gran potencial de estas herramientas, hay que tener bases que permitan comprender cómo se estructura una investigación porque uno tiene que formular las preguntas o dar direccionamientos bien específicos. (EE2)

Otra entrevistada, si bien reconoce que las tecnologías de IA pueden ser muy útiles para favorecer la producción textual, cuestiona la posibilidad de que habiliten la generación de conocimiento de la escritura (i.e. su función epistémica). En este sentido, expresa:

Unos pibes hicieron un Software y precargaron millones de papers. Es inteligencia artificial, la máquina escribe papers sola. [...] Ahí está el límite, la potencia epistémica de la escritura nunca puede ser reemplazada por una máquina. Vos podés sacarle fotos al helado, pero solo vas a saber lo que es el helado cuando lo tomes. Para mí, la escritura la haces con tu cuerpo, con tus manos, con tus ojos, con tu espalda [...] La interfaz, la tecnología te ayudan. Es espectacular tener bases de datos, bibliotecas, pero nunca pueden reemplazar la escritura. (EE1)

De manera similar a lo identificado respecto de lecturas y escrituras exploratorias, en actividades letradas para la comunicación, los estudiantes realizan usos todavía incipientes de las tecnologías de IA, lo que nuevamente creemos que se podría deber a su difusión reciente y por lo tanto a la falta de familiarización con el recurso para fines académicos. También Mewburn (2023) recomienda diferentes instrucciones que permiten utilizar el ChatGPT para revisar fragmentos de textos sobre investigaciones. Así, se puede indicar a la aplicación que revise el texto de acuerdo con la postura de un profesional que no esté de acuerdo con argumentos específicos que uno puede detallar. También se le puede solicitar que revise el texto para detectar problemas lógicas o gramaticales.

Conclusiones

En este capítulo comunicamos hallazgos incipientes sobre el uso de IA en la elaboración de la tesis de posgrado que derivan de un proyecto en desarrollo que, a partir de entrevistas en profundidad a estudiantes de doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, indaga los usos de tecnologías digitales e interactivas en la elaboración del trabajo final de sus carreras. Los resultados de este estudio se vinculan con el empleo de IA en dos tipos de lecturas y escrituras: 1) de exploración 2) para la comunicación.

De acuerdo con los análisis, se reconoce que los estudiantes han comenzado a usar IA en lecturas exploratorias e identifican tanto beneficios como limitaciones de esas tecnologías. Si bien con esta tecnología la cantidad y la calidad de las publicaciones no difieren respecto de buscadores académicos como Google académico, Dialnet o Scopus, sus funcionalidades como las relativas a la gestión y organización de la información resultan novedosas y eficientes. Según nuestros hallazgos, sin embargo, estas herramientas se utilizan por el momento en lo que llamamos *función de cotejo*, pero no se usan como primera opción de búsqueda por el momento. Este hecho se

podría deber a que los usos científicos del Chat GPT no se han masificado aún en la comunidad académica y los estudiantes no están todavía muy familiarizados con este tipo de tecnologías. No registramos, por otra parte, usos de IA en escrituras de exploración.

En cuanto a los usos de IA en lecturas y escrituras para la comunicación, los usos resultan todavía más incipientes y los estudiantes expresan fundamentalmente temores y preocupaciones, mayormente debido a la falta de conocimiento sobre usos adecuados en ciencia.

A modo de cierre, creemos que, desde el punto de vista científico, resulta central ampliar la muestra del estudio a fin de profundizar más específicamente en el uso de IA en la elaboración de textos sobre investigaciones. Por otra parte, en términos pedagógicos, resultaría oportuno difundir en las carreras de posgrado algunas explicaciones y recomendaciones para el uso de IA con dichos fines, así como diseñar espacios curriculares especializados en este tipo de formación.

Bibliografía

Adekunle, Adesola y Madukoma, Ezinwanyi (2022). An assessment of information literacy competence of doctoral students in universities in ogun state. *Library Philosophy and Practice* (e-journal), 71-72. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/7172>

Andrews, Richard, Borg, Eric, Boyd Davis, Stephen, Domingo, Myrrh y Englan, Jude (eds.) (2012). *The SAGE Handbook of Digital Dissertations and Theses*. California: SAGE.

- Barrot, Jessie (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Burford, James, Amell, Brittany y Badenhorst, Cecile (2021). Introduction: The case for re-imagining doctoral writing. En Cecile Badenhorst, Brittany Amell y James Burford (eds.), *Re-imagining doctoral writing* (pp. 3-28). Colorado: University Press of Colorado.
- Castelló, Montserrat (2020). Escribir (leer) e investigar: voces en diálogo. En Daniella Lopes Dias, Ignacio Rodrigues y Jane Quintiliano Guimarães Silva (Orgs.), *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. Volume 3. Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa* (pp. 110-135). Belo Horizonte: PUC Minas.
- Castelló, Montserrat (2022a). Escritura e identidad en contextos de investigación. *Literatura y Lingüística*, 46, 29-59. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.46.3157>.
- Castelló, Montserrat (2022b). Research writing, what do we know and how to move forward. En Magnus Gustafsson y Andreas Eriksson (eds.), *Academic writing at intersections-Interdisciplinarity, genre hybridization, multilingualism, digitalization, and interculturality* (pp. 89-122). Colorado: Clearinghouse.
- Chomsky, Noam, Roberts, Ian y Watumull, Jeffrey (3 de mayo de 2023). La falsa promesa del ChatGPT. *Palabra Pública*. <https://palabrapublica.uchile.cl/la-falsa-promesa-del-chatgpt/>
- Dergaa, Ismail, Chamari, Karim, Żmijewski, Piotr y Saad, Helmi (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615-622. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623>
- Escalante, Juan, Pack, Austin y Barrett, Alex (2023). AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>
- Esposito, Antonella (2014). *The transition 'from student to researcher' in the digital age: Exploring the affordances of emerging learning ecologies of PhD*

- e-researchers*. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/41741/1/PhD-dissertation_EspositoAE_Nov10.pdf
- Gouseti, Anastasia (2017). Exploring doctoral students' use of digital technologies: What do they use them for and why? *Educational Review*, 69(5), 638-654. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492>
- Guerin, Cally, Aitchison, Claire y Carter, Susan (2019). Digital and distributed: learning and teaching doctoral writing through social media. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 238-254. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138>
- Jara, Ignacio y Ochoa, Juan Manuel (2020). *Usos y efectos de la inteligencia artificial en Educación*. S/d: BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002380>
- JISC (2012). researchers of tomorrow: The research behaviour of generation y doctoral students. <https://bl.iro.bl.uk/concern/reports/db537622-335f-4610-b005-d4e7c20a7790>
- Kuhn, Virginia y Finger, Anke (2021). *Shaping the digital dissertation. knowledge production in the arts and humanities*. Connecticut: One Book Publishers.
- Lim, Weng M; Gunasekara, Asanka; Pallant, Jessica; Pallant, Jason y Pechenkina, Ekaterina (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Lupton, Deborah, Mewburn, Inger y Thomson, Pat (2018). *The Digital Academic. Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education*. Nueva York: Routledge.
- McAlpine, Lynn (2012). Identity-trajectories Doctoral journeys from past to present to future. *The Australian Universities' Review*, 54, 38-46.
- McCarthy, John (2007). What is artificial intelligence? Recuperado de <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf>
- Mewburn, Inger (6 de diciembre de 2023). My favourite ChatGPT (ChatGPT!) writing prompts. *The Thesis Whisperer*. <https://thesiswhisperer.com/2023/12/06/my-favourite-chatgpt-chattieg-writing-prompts/>

- Miras, Mariana y Solé, Isabel (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. Montserrat Castello Badía (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Mollick, Ethan (2023). Working with AI: Two paths to prompting. *One Useful Thing*. <https://www.oneusefulthing.org/p/working-with-ai-two-paths-to-prompting>
- Osimo, David, Pujol Priego, Laia y Vuorikari, Riina (2017). Alternative research funding mechanisms: make funding fit for science 2.0. En Antonella Esposito, *Research 2.0 and the impact of digital technologies on scholarly inquiry* (pp. 53-67). Nueva York: IGI Global.
- Paltridge, Brian (2020). Writing for academic journals in the digital era. *RELC Journal*, 51(1), 147-157. <https://doi.org/10.1177/0033688219890359>
- Prior, Paul (2015). Writing, literate activity, semiotic remediation. En G. Cisarlu (ed.). *Writing(s) at the Crossroads: The process—product interface* (pp. 185-201). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rouhiainen, Lasse (2018). *Inteligencia artificial. 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Barcelona: Alienta Editorial.
- Spivey, Nelson (1997). The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning. *Academic Press*. <https://doi.org/10.2307/358470>
- Stein, Sarah; Sim, Kwong y Rose, Michel (4-7 de diciembre de 2022). *Reconnecting people with educational technology and with each other in an online doctoral study setting [Pecha Kucha Presentation]*. Presentación en la 39th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education, ASCILITE 2022, Sydney, NSW, Australia. <https://doi.org/10.14742/apubs.2022.43>
- Su, Yanfang; Lin, Yun y Lai, Chun (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
- Sugimoto, Cassidy; Work, Sam; Larivière, Vincent y Haustein, Stefanie (2017). Scholarly Use of social media and altmetrics: A review of the li-

- terature. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(9), 2037-2062. <https://doi.org/10.1002/asi.23833>
- UNESCO (2019). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior*. S/d: UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2023/09/06/manual-aborda-oportunidades-y-desafios-de-la-era-de-la-inteligencia-artificial-para-la-educacion-superior/>
- UNESCO (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education*. S/d: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
- Van Dijk, José (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford: Oxford University Press.
- Vitae (2011). *Vitae researcher development framework*. https://www.ucl.ac.uk/human-resources/sites/human_resources/files/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf
- Zanotto González, Mercedes (2020). El desarrollo de la lectura y la escritura académicas en la dirección de tesis doctorales. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(7), <https://digitalcommons/fiu.edu/led/vol1/iss7/2>

Parte II

**Comunicación, tecnosociedad y
pluralidad pedagógica**

Pedagogías hospitalarias en la mediación entre la liquidez y la evanescencia del mundo social contemporáneo

César Correa Arias

Introducción

Este capítulo corresponde a una investigación teórico-explicativa y exploratoria acerca de las implicaciones de una evanescencia en las interacciones sociales en la contemporaneidad, la necesidad de una pluralidad de epistemologías y el papel de las pedagogías hospitalarias conducentes a la justicia social y al reconocimiento social mutuo. Se desarrolla en el marco del proyecto de investigación en el área de oralidad y literacidad. Epistemologías diversas, paz y convivencia. Universidad de Guadalajara, México.

En primer lugar, se aborda la naturaleza de una sociedad terrestre enraizada en el territorio y su transición a una liquidez social que todo lo deforma, lo transforma y complejiza el espacio social, mediado por la inmediatez y la incertidumbre. En segundo lugar, a través de la construcción, lectura y reflexión de narrativas sociales este trabajo se aproxima al inicio de una arqueología semántica de lo evanescente en el arte de vivir de nuestras sociedades actuales.

En este aparte se advierte las formas de desaparición de los sujetos y del desprecio social por la falta de reconocimiento mutuo; pero igualmente, iniciamos una indagación de los múltiples matices de la evanescencia, como oportunidad de comprender nuevas formas de aparición, de ser y existir en el mundo social que no terminan de concretarse y legitimarse en las sociedades contemporáneas y que están en continua tensión y complementariedad. Y, en tercer lugar, lejos de evidenciar un simple presupuesto lexicográfico alrededor de la evanescencia, y, a través de una visión filosófico-antropológica, se favorece la comprensión de los múltiples cruzamientos entre los mundos terrestres, líquidos y evanescentes de la existencia social contemporánea. Una mirada hermenéutica—fenomenológica nos guiará metodológicamente para preguntarnos por los sentidos de habitar de manera hospitalaria los claroscuros del mundo de la vida, ante la urgencia de reconocer formas de desaparición como de inacabamiento de lo social, en presencia de lo humano.

Antes de alcanzar las conclusiones abordaremos la hospitalidad epistémica como vía para fundamentar pedagogías hospitalarias que puedan promover acciones justas y de reconocimiento social ante la inminente evanescencia social de desaparición y aparición parcial de los sujetos en las sociedades contemporáneas.

Vidas en transición. Epistemologías en movimiento

Es común trasegar en el lenguaje ante los otros con la expresa intención de comenzar. Sea en clave de testimonio, de ruego o de imposición o en aquello que se ha pensado o que ronda de muchas maneras en nuestras cabezas y que llega a convertirse en un acto de inicio al volverse gesto, signo, símbolo, verbo y cultura. Desde la intimidad de lo confesional o de la complicidad de lo no dicho, en lo explícito argumentativo o en enunciados declarativos, decir es, de alguna manera, comenzar. En este sentido y a contrapelo de su maestro, Arendt (1958) afirmó: “Cada nacimiento es un nuevo comienzo, nacemos

para comenzar”. Sin embargo, este nacimiento en Arendt no es únicamente, a la vida biológica sino, con mayor profundidad, a la esfera de la biopolítica, al espacio político y social. De allí, que narrar es de alguna manera, nacer políticamente, iniciar, abrir un campo de sentido, significado y de posibilidades de comprender; así mismo, narrar significa fundar una historia.

El relato nos permite fundar un campo epistemológico con surcos problemáticos, gracias a que tal apertura no escapa a la interpretación de los otros. En un principio, el conocimiento social traducido a una epistemología del vivir, se aferró a narrar el territorio y, por tanto, a las formas de interpretación de lo vernáculo, lo local. Territorio, temporalidad, conocimiento, tradición y epistemología representaban sinónimos con respecto a la experiencia humana y a la noción de realidad fincada en el constructo westfaliano de Estado-nación. Así, fuera de este sistema que conjuntaba soberano con territorio y pueblo, lo diverso y lo extraño (extranjero) conducía a un extrañamiento con respecto al forastero, asumido como aquel que rompía toda temporalidad vernácula y a quien se le demandaba, con urgencia, ser develado y descubierto en sus intenciones, conocimiento y experiencia. Construida la comunidad del territorio se instauró la comunidad del tiempo y del conocimiento. Bacon (1625) lo expresó claramente,

El primer gran descubrimiento fue el tiempo, el terreno de la experiencia. Solo señalando los meses, las semanas y los años, los días y las horas, los minutos y los segundos, pudo la humanidad liberarse de la cíclica monotonía de la naturaleza. El correr de las sombras, de la arena y del agua, del tiempo mismo, traducido al staccato del reloj, se convirtió en una útil medida de los movimientos del hombre a través del planeta. Los descubrimientos del tiempo y el espacio llegaron a ser una dimensión continua. Las comunidades de tiempo produjeron las primeras comunidades de conocimiento, las maneras de compartir el descubrimiento, una frontera común de lo desconocido.

Al establecerse esta geografía de la comprensión de la existencia humana se fundaron los puntos cardinales y cada coordenada terrestre se convirtió, en primera instancia, en un espacio epistemológico de experiencia y comprensión y, posteriormente, en un espacio de dominación/subordinación, colonialidad/emancipación. La primera gran división establece una dicotomía oriente/occidente; la segunda, norte/sur. Entre ellas, el norte global, el sur global y todas las derivaciones de una epistemología cardinal.

Epistemologías Cardinales. Vidas terrestres deslumbradas por un cielo y un tiempo

La humanidad antigua había encontrado en la tierra, las montañas o pináculos el lugar por excelencia, para celebrar las divinidades y para interpretar la realidad social. El mundo terrestre antiguo elogia el firmamento. La tradición hindú creó montañas más altas que los Himalayas. El monte Merú representa el centro del universo donde residían los *Devas*, divinidades que coexistían en viviendas doradas, lejos de toda perturbación. Los japoneses consideraban el Fujiyama como su diosa preferida y regidora de sus vidas. En el mundo occidental, los griegos inventaron el Olimpo, levantado a 3000 metros sobre el mar Egeo, lugar de residencia de los dioses. Zeus, el dios etéreo, Poseidón el dios acuático y Hades dios de las profundidades de la tierra. Tres rasgos inmanentes en lo humano.

Todas las culturas adoraban una montaña o creaban una para acercarse a su propia divinidad, como en el caso de los egipcios a través de las pirámides. Igualmente, en la antigua Mesopotamia se construyeron pirámides escalonadas, los *Zigurats* o cima de la montaña que recuerda la torre de Babel. El afecto por lo terrestre en comunicación con lo celestial se esparció por todo el mundo. En Teotihuacán, México, la pirámide del sol y de la luna, al igual que Tikal en Guatemala o en Machu Picchu (monte viejo, ciudad montaña en el Perú), marcan la misma relación y dicotomía.

La torre de Babel se transformó en el símbolo de los esfuerzos del hombre para alcanzar el cielo, para penetrar en el territorio de los dioses. Se decía que el zigurat era la representación en la tierra de la escalera que había visto el patriarca Jacob, nieto de Abraham, habitante de la Mesopotamia. «Y él soñó y vio una escalera que se apoyaba en la tierra y cuya cima alcanzaba el cielo; y vio que los ángeles de Dios subían y bajaban por ella.» En toda la llana Mesopotamia los hombres sentían la necesidad de una montaña artificial que llegara hasta donde estaban los dioses y que permitiera a los dioses descender con más facilidad hasta los hombres. Todas las ciudades importantes tenían al menos un alto zigurat, probablemente la construcción más importante de la ciudad y sin duda la de aspecto más imponente. (Boorstin, 1997, p. 93)

La geografía de lo terrestre y lo celestial marcaban la realidad humana cotidiana y la simbiosis narrativa entre lo ficticio y lo real. En la Grecia clásica Aristóteles afirmó que lo ficticio era otra manera legítima de comprender la existencia humana y que *mythos*, la intriga o trama, representaba una didáctica para relatar la realidad.

Por su parte, en la Baja edad media, se pauperizaron las formas de vida debido al cambio de un sistema feudal al capitalismo, proceso que permitió seguir concentrando la producción agrícola en oligopolios de comerciantes que regían los mercados de bienes. Debido a la mala administración y cambios climáticos importantes se redujeron significativamente las cosechas conduciendo a grandes hambrunas que arruinaron grandes poblaciones y dieron la bienvenida a la peste negra (1348), evento que representaría la gran catástrofe demográfica en Europa. Para tal época, lo celestial mostraría el símbolo de libertad y de anhelo a un mundo mejor, distante de aquellos largos y penosos días de sufrimiento en la tierra.

Las epistemologías terrestres y territoriales mostraron su rostro de desigualdad, pobreza, sublimación y sublevación. Al caer las monarquías y el exceso en las cortes, iniciada la revolución francesa, el sentido de vivir dignamente se convirtió en la mayor aspiración de los ciudadanos, a través de la promulgación de los derechos humanos

en las naciones centroeuropeas. No obstante, igual que a nombre de un dios y de reyes se libraron batallas y se fijaron epistemologías a fuego y espada, con la bandera de los derechos humanos, también se afirmó la existencia de vidas apenas con el calificativo de lo humano. Vidas desnudas (*nuda vida*, Agamben, 1998) o desprovistas de los derechos que arropan lo humano.

En una era terrestre, el nuevo mundo y su descubrimiento marcan epistemologías cardinales, de la desigualdad, los imperialismos y los colonialismos. Epistemologías de territorios legales e ilegales, de límites y fronteras, que circundan a los ciudadanos y que dieron nacimiento a las categorías de lugareños, *outlanders*, forasteros, salvajes y extranjeros. Sujetos que al ingresar a un nuevo territorio se volvieron invasores o parias y excluidos. En este tenor, toda epistemología cardinal es, por tanto, una forma de comprender la existencia humana atrapadas en categorías fijadas de territorio, soberanía, pueblo y temporalidad. Y por tanto, del precinto de propios y excluidos, propietarios antiguos y recién llegados. En torno a toda epistemología cardinal, en cada diálogo, cada enunciado y cada gesto, le corresponde la designación de un territorio, un pueblo, una soberanía y una temporalidad. En términos precisos, el nacimiento de una frontera.

En la declaración de Arendt (1968) de “tener derecho a los derechos” (p. 49), se evidencia una nueva epistemología nacida de la reflexión acerca de los totalitarismos y del nacimiento en la esfera política. Una epistemología sin fronteras terrestres ni temporales y, por consiguiente, sin enunciados soberanos, territoriales ni cardinales.

Epistemologías marinas. Una vida líquida de diversas temporalidades

Representa una tarea compleja poner límites a un río o a un océano. Aunque existan las millas náuticas como medida del territorio, el mar por antonomasia ha significado la inmensidad sin límites. En la tierra plana, el abismo representaba los límites de la tierra,

habitados por grandes creaturas monstruosas, ávidas por alimentarse de aventurados y desvalidos marineros.

La existencia de todo ser vivo inicia en la liquidez. En los mamíferos, el feto se hace vida en la liquidez de los cuerpos. Antes de nacer, el vínculo emocional madre-prenatal (hijo no nacido) es todo emoción (Condon y Corkindale, 2011). El no nacido posee una palabra líquida. La resonancia de su existencia se evidencia en sus movimientos y en los sonidos variopintos que se transmiten en el vientre de la madre, a través de un medio acuático. Por su parte, el infante (*infans*, que no tiene palabra) el nacido, pierde el ambiente acuático de su existencia y, al nacer, brota a un mundo concreto y terrestre. Nacer es un hecho único, un momento fundacional. En el nacido, su exterioridad e interioridad líquida devine solo en una liquidez interior que lo acompañará toda su vida. Sin beber agua morirá en pocos días. Nacer es pasar de un mundo líquido de infinitos comienzos a un mundo terrestre de resequedad, solidez y alumbramiento.

En su entorno, ahora terrestre, la palabra del infante (del griego antiguo *παραβολή*, *parabolé*, que significa, comparación, o en un sentido más amplio del término, *aquel que puede contar, narrar algo*), se convierte en un *baby talk*, o de juego fonético (Piaget, 1977) y en gestos déicticos y expresivos (Goodwyn, Acredolo y Brown, 2000). Nos referimos a sonidos y mímicas precursores del lenguaje y el discurso. En el feto su palabra o parábola líquida deviene, al nacer, en una palabra evanescente. La falta de liquidez del aire terrestre desvanece su habla. Será necesario que la oralidad se apoye de la memoria y esta última de los rituales para permanecer viva en la comunidad. La escritura, en el sentido largo del término, fija y restringe la volatilidad de la narración oral. La convierte en manuscrito, en coreografía, en melodía, en trazos y tonos de colores, en edificaciones y ciudades, entre otras muchas transmediaciones.

La liquidez del no nacido deviene en la concreción de la parábola, que siempre es *como si...* La palabra representa un correlato de algo anterior, de un acontecimiento. Tal vez, se trate de la liquidez de lo no concreto, de lo no dicho, de lo fluido. Aun viviendo en un planeta

pletórico de agua que llamamos tierra, negamos nuestra naturaleza acuática que nos dio vida y que en escasez y exceso nos aniquila.

Bauman (2005), relaciona la vida líquida con la modernidad líquida, es decir, la pérdida de la concreción, el arribo de la incertidumbre, del movimiento y circulación de la forma. Todo circula tan vertiginosamente que es necesario fluir dentro de la plasticidad de la existencia, siempre cambiando de forma y propósito. Las personas, las formas, las estructuras tienen como condición el movimiento. Como un mándala (en sánscrito clásico मण्डल, círculo, óvalo y órbita) la vida se transforma continuamente desde su propia estructura circular. Los navegantes modernos saben que no caerán en un abismo habitado de monstruos, sino que serán regidos por la vida circular planetaria.

La «vida líquida» y la «modernidad líquida» están estrechamente ligadas. La primera es la clase de vida que tendemos a vivir en una sociedad moderna líquida. La sociedad «moderna líquida» es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas. La liquidez de la vida y de la modernidad se alimentan y se refuerzan mutuamente. La vida líquida, como la sociedad moderna líquida no puede mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo. En una sociedad moderna líquida, los logros individuales no pueden solidificarse en bienes duraderos porque los activos se convierten en pasivos y las capacidades en discapacidades en un abrir y cerrar de ojos. (Bauman, 2005, p. 5)

En la incertidumbre de la vida contemporánea, el mundo de la vida se complejiza, porque requiere reinventarse a cada momento. La vida, el amor y la modernidad líquidas consisten precisamente, en cumplir la declaración de fluir, de adecuarse al cambio, de abandonarse y dejarse ir hacia cualquier parte. Ello hace que el sujeto deba navegar y, en ocasiones, naufragar en sus propias experiencias. La duración de los trabajos y de los vínculos sociales es precaria. La vida líquida realza el medio, el vientre materno, el río y el océano, el cauce

y el movimiento. Todo inicio es necesario en cada momento. Nacemos para navegar. Cada forma se reconvierte y aparece una nueva manera de ser y de no ser. Lo humano que proviene de la tierra (*humus*) no deberá volver a inhumarse. La vida líquida sugiere no volver al *humus*, a la tierra, como certeza y certidumbre. Es un río constante y vertiginoso.

Tras liberarse de la estratagema del odre que le ha regalado Eolo, pero vengado por los vientos que lo desvían en los océanos en su viaje de regreso a Ítaca, Ulises, inicia un viaje de peripecias que lo hacen encontrarse con el cíclope Polifemo, una permanencia en la isla con la maga Circe, su prisión encantadora en la isla de la ninfa Calisto y su encuentro con las sirenas. En este último episodio nuestro personaje griego, asechado por el canto de las sirenas, solicita a sus marineros que lo aten al mástil de la embarcación para salvarse del destino de seducción y muerte. El mundo líquido que lo ha acompañado por una década, lo arrastra a un destino de muerte camino a casa. Ulises se ha librado de todo y su trasegar representa el viaje de la humanidad. Tierra en Troya, mar hecho aventura y viento que es odre, impulso para retornar a los brazos de Penélope y de su hijo, Telémaco.

La vida líquida es una sucesión de nuevos comienzos, pero, precisamente por ello, son los breves e indoloros finales —sin los que esos nuevos comienzos serían imposibles de concebir— los que suelen constituir sus momentos de mayor desafío y ocasionan nuestros más irritantes dolores de cabeza. Entre las artes del vivir moderno líquido y las habilidades necesarias para practicarlas, saber librarse de las cosas prima sobre saber adquirirlas. (Bauman, 2002, p. 6)

Bauman afirma que en la modernidad líquida nos encontramos frente a una época que carece de orden y forma estable y donde reina la fluidez en las estructuras, la cultura y la vida cotidiana. En consecuencia, los lazos sociales pierden la solidez que usualmente, tenían antes.

El sentido de estar con los otros, ha cambiado radicalmente. La modernidad líquida es un tiempo carente de seguridad y

certidumbre. Las libertades civiles ganadas históricamente, se han convertido en imperativos personales, nuestras vidas se convierten en proyectos y *performance* (Vásquez, 2008).

La estética de la vida es artilugio y el presente es innecesario dado que cada momento es un cambiante futuro. Así no hay cruzamiento de temporalidades y, por tanto, el relato es roto por un nuevo acontecimiento que no puede contarse, porque ya es pasado, memoria, espejismo. El amor fluye sin compromisos, sin ataduras, sin futuro. Las instituciones no requieren la presencia de los sujetos, el razonamiento se banaliza en Alexa y ChatGPT. Como Ulises, “surfeamos en las olas de una sociedad líquida siempre cambiante —incierta— y cada vez más, imprevisible” (Vásquez, 2008, p. 3), nuestra presencia siempre está marcada por el des-tiempo y la liquidez del viaje.

Vivir juntos —por ejemplo— adquiere el atractivo del que carecen los vínculos de afinidad. Sus intenciones son modestas, no se hacen promesas y las declaraciones, cuando existen, no son solemnes, ni están acompañadas por música de cuerda ni manos enlazadas. Casi nunca hay una congregación como testigo y tampoco ningún plenipotenciario del cielo para consagrar la unión. Uno pide menos, se conforma con menos y, por lo tanto, hay una hipoteca menor para pagar y el plazo del pago es menos desalentador. (Bauman, 2005, p. 21)

El sentido de vida aparece ligado a un constante fluir, pasar de una forma a otra. La búsqueda se centra en viajar, fluir, no permanecer, no sembrar, no cosechar, no redundar en las experiencias. La arquitectura es adecuada y desechable. En el mundial de fútbol de Qatar en 2022, los estadios fueron armados y al terminar la justa deportiva, desarmados, para albergar otras estructuras. El aprendizaje se centra en no repetir la historia, huir del tiempo circular terrestre que nos definió. Así, nuestra identidad no solo es múltiple como en el río de Heráclito, sino que tal río ha atrapado nuestras vidas, como navegantes de un océano interminable donde no es posible residir, sino fluir y resistir. Las temporalidades se diluyen como el reloj de la

pintura de Salvador Dalí, generando una transformación de la memoria. “Las cosas menos duraderas son las necesarias para el proceso de la vida. Su consumo apenas sobrevive al acto de su producción” (Arendt, 1958, p. 109). No obstante, la comprensión del fluir del viaje requiere parar, contemplar y recapitular. Solo entonces, la incertidumbre se convierte en esperanza.

Un sentido de una vida evanescente. El océano de éter de experiencias

Si bien la liquidez que nos afirma Bauman (2005), marca la incertidumbre del consumismo, la banalización de la vida y de los lazos sociales, una nueva época parece afirmar una modernidad post-liquida. Se trata de una *era de la evanescencia*. Si en la modernidad líquida todo fluye en un océano que, en medio de la incertidumbre y la desesperanza, destruye formas y estructuras y toda solidez, en la modernidad evanescente, no puede haber un sentido de estructura, por lo tanto, el cambio, la transformación aun líquida, no puede operar con aquello que ha desaparecido o que todavía no termina de ser.

La voz latina *transformatio* sugiere el cambio de una forma a otra. En la evanescencia las formas no se transforman, desaparecen o no alcanzan a ser. Si el medio de la modernidad líquida supone la presencia del agua, de líquido, en la evanescencia es el éter el elemento que caracteriza el medio de la vida. El vocablo griego αἰθήρ (*aithēr*), significa cielo y aire puro. Éter, dios griego nacido de la oscuridad, señor de los cielos representa lo más puro y lo más brillante. La fluidez, la fugacidad y lo efímero se convierten en espectral. Lo espectral no fluye, se difumina y desaparece, pero también aparece como forma inacabada, como no-forma.

No obstante, el rasgo de una modernidad evanescente no solo es la desaparición y pérdida del otro, de la soledad y el aislamiento sino también, la incompletud lo inacabado. La imposibilidad de constituirse en una forma que pueda cambiarse, en una estructura, en una figura. Así, la evanescencia en su forma retrógrada también es algo

que no alcanza a conformarse a constituirse. Por tanto, es algo fantasmagórico (del griego *phanein*, algo etéreo, que brilla, que emerge, que se hace visible) y espectral (*spectrum*, *specere*, como verbo, mirar observar y también especular). El fantasma no termina de desaparecer-ser y está condenado a nunca llegar a ser.

Dentro de una sociología de lo fantasmagórico referida a las emociones como forma de presencia, Scribano (2008) afirma,

Mientras las fantasías ocluyen el conflicto, invierten (y consagran) el lugar de lo particular como un universal e imposibilitan la inclusión del sujeto en los terrenos fantaseados; los fantasmas repiten la pérdida conflictual, recuerdan el peso de la derrota, desvalorizan la posibilidad de la contra-acción ante la pérdida y el fracaso. Una de las astucias más relevantes de estos dispositivos es el no tener un carácter estructurado preposicionalmente: no están escritos ni dichos, son prácticas que traban y destraban la potencialidad del conflicto, sea como “sin-razón”, sea como amenaza. Fantasías y Fantasmas nunca cierran, son contingentes, pero siempre operan, se hacen prácticas. (Scribano, 2008, p. 90)

La presencia fantasmagórica está solo lo suficiente para ser notada. Alejado del conflicto y la interacción, en el fantasma no existe el compromiso. En su actuar no actuado, no puede prometer (*promissus*), ni actuar, ni aceptar haber actuado (testificar), elementos fundamentales para existir en el mundo social y, por medio de los cuales, el sujeto puede ser reconocido por otros (Honneth, 1997, 2011; Fraser, 2003a, 2003b y 2005; y Ricoeur, 1995,1996, 2006a; 2006b). Su acción, es apenas un signo.

Mariás (1995; 2002; 2004; 2007) recuerda la relación entre literatura y evanescencia pues nos permite ver, a través de los personajes de su novela, “Vida del fantasma” y “Tu rostro mañana”, la imposibilidad de la presencia, ya sea en la propia figura del fantasma o en las relaciones que entablan los personajes cuyos sentimientos se han quedado en el pasado y, sin embargo, algo indescriptible los mantiene unidos.

Cada vez me voy sintiendo más cercano a una de mis figuras literarias predilectas, el fantasma: alguien a quien ya no le pasan de verdad las cosas, pero que se sigue preocupando por lo que ocurre allí donde solían pasarle y que, —aun no estando del todo-, trata de intervenir a favor o en contra de quienes quiere o desprecia. (Marías, 1995, p. 63)

Lo fantasmal es un signo distintivo de las interacciones en la vida evanescente contemporánea. En general, se trata de una ausencia y una aparición inacabada de nuestra propia humanidad. Dentro de los procesos de digitalización de nuestras vidas, el *ghosting* y el *breadcrumbing* son formas comunes y evanescentes de relacionarse en nuestra contemporaneidad (LeFebvre, 2017a, 2017b; Koessler, Kohut y Campbell, 2019). El *ghosting*, lo espectral, significa cortar todo vínculo establecido apenas iniciada su constitución; pero igualmente, representa lo especular. Aquello que se creía que era y, sobre todo, lo que pudo llegar a ser y no lo fue. Su evanescencia no solo es desaparición sino también, inacabamiento, incompletud y delito (*delicto*), abandono. Aquello que se reconfigura en la modernidad evanescente no es la fluidez, el viaje y la desestructuración o recomposición propios de la modernidad líquida, se trata de la no presencialidad de lo humano o la transformación de lo humano, lo transhumano. Tributaria de la modernidad líquida, la modernidad evanescente produce el vacío de la desaparición, la ausencia y la presencia incompleta.

El des-tierro del viaje o la liquidez de las relaciones retienen la dicotomía de presencia/ausencia. En la evanescencia, la dicotomía se vincula a la ausencia/incompletud. El limbo es una de las metáforas de lo evanescente. En su sentido etimológico es límite, borde, caer. En el limbo cristiano las almas espectrales de niños apenas nacidos y pronto muertos sin haber sido bautizados residen eternamente sin sufrir. Su vida espectral es un misterio.

En lo espectral de nuestras relaciones sociales contemporáneas en el mundo físico o digital o en sus mixturas, el sentido de vida aparece difuso, incompleto, inacabado. Aquello que no pudo ser, sin aun

ser y siendo. La pérdida de sentido, es un vacío que no representa la ausencia de algo que fue, sino de algo que podría haber sido y no alcanza a ser, pero que, sin embargo, ahí está. El *ghosting* comúnmente presente en nuestras relaciones sociales, nos deja un vacío de naturaleza incomprensible y la incertidumbre de casi construir intersubjetividad. La pérdida de un vínculo social a medio camino y aun no creado representa el incumplimiento a una promesa todavía no elaborada y no enunciada y, sin embargo, esperada. En el *ghosting* no se puede sentir el abandono, pues no hay presencia, sino una cuasi presencia. A diferencia del fluir de un río, en la evanescencia, la presencia no se sabe dónde ha comenzado y dónde o cuando termina o reaparezca.

Por su parte, el *breadcrumbing* constituye una forma de no atarse, de solo entregar pedazos de nosotros en las interacciones sociales físicas o digitales, sin crear lazos de compromiso social (Koessler *et al.*, 2019). La emoción no se concreta. Se trata de estar sin habitar el compromiso. Si en la modernidad líquida podemos navegar con otros por algún tiempo o por instantes, en la evanescencia el vínculo social nos deja perplejos (*plectere*, enredar, dar muchas vueltas), confusos y desesperanzados. En la evanescencia el tiempo es una metáfora, se existe sin ser todavía existencia social, el lazo social es virtual y no virtuoso. No se trata solamente de una *nuda vita* (Agamben, 1998) encarnada solo de lo biológico, apolítica, sino más bien de una vida fantasmal.

La memoria fugaz de la liquidez no puede asemejarse al recuerdo espectral de la evanescencia. En la evanescencia la memoria no es conmemoración, sino vacuidad. Las patologías de la memoria se convierten en un asunto cinematográfico, desaparece el ritual y reina la especulación. Han (2021), nos recuerda en las no-cosas, que la desaparición del otro lo convierte en objeto fantasmagórico,

Que el otro desaparezca es realmente un acontecimiento dramático. Pero ocurre de forma tan imperceptible que ni siquiera somos conscientes de ello. El otro como misterio, lo otro como mirada, lo

otro como voz desaparece. El otro despojado de su alteridad, se rebaja hasta convertirse en un objeto disponible y consumible. (Han, 2021, p. 71)

De esta manera, la parcialidad de la aparición y la desaparición del sujeto que ocurre en la digitalización del mundo de la vida no permite que se concreten las interacciones. La interacción en la evanescencia sugiere la pérdida no tanto forma, sino de sustancia. Un fantasma es en principio, insustancial.

La comunicación digital supone una considerable merma de las relaciones humanas. Hoy estamos todos en las redes sin estar conectados unos con otros. La comunicación digital es extensiva. Le falta intensidad. Estar en la red no es sinónimo de estar relacionados. Hoy, el tú es reemplazado por el ello. La comunicación digital elimina el encuentro personal, el rostro, la mirada, la presencia física. De este modo acelera la desaparición del otro. Los fantasmas habitan el infierno de lo igual. (Han, 2021, p. 74)

Es la acción y el discurso, según Arendt (1997) que los sujetos aparecen y se revelan en el mundo social. Esta aparición se produce por el contacto con los actos y las palabras de otros sujetos, posibilitándoles aparecer en ese espacio que Arendt denomina esfera pública.

La acción y el discurso crean un espacio entre los participantes que puede encontrar su propia ubicación en todo tiempo y lugar. Se trata del espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita. (1997, p. 221)

No obstante, en la desaparición de lo social, no solo se trata de la propia evanescencia de los sujetos que permiten el desprecio, la exclusión y las violencias sociales. También las formas y estructuras desaparecen y los sujetos ya no pueden verse o identificarse a través de ellas. Agnes Heller (1998) lo demuestra cuando se refiere a los griegos

del tiempo de Pericles. En aquella época, los griegos han dejado de creer en ese ordenamiento que los dioses del Olimpo habían mantenido por años, sobre el destino (*moira*) de la humanidad conocida. La justicia distributiva de los dioses no distinguía culpables de inocentes. Al terminar la dependencia de los dioses, los griegos se abocan a lo único que les queda: la construcción de la comunidad. Esa desaparición del otro mediado por una moral politeísta favoreció una ética ciudadana irrepitible en toda la historia de la humanidad.

Para el hombre privado, que hace su aparición en este momento, la sociedad se convierte en un instrumento, en un medio. ¿Cómo conservar la comunidad entonces la propia autoridad? El hombre ya no es responsable ante los dioses porque hace tiempo que no cree en su existencia. Pero tampoco es todavía responsable ante una comunidad social severa y homogénea, porque esta ya no existe. ¿Ante quien, por consiguiente, es responsable? ¿Quién determinará ahora el mal y el bien? Por último, si no existe ya un poder absoluto capaz de castigar y premiar, si los valores mismos han dejado de ser estables, ¿por qué habría el hombre de seguir siendo honrado e íntegro? De este modo la disgregación social se convierte en causa de la desmoralización general. (Heller, 1998, p. 30)

Aquí la ausencia, la desaparición de la estructura social genera otro tipo de fantasmagórica social. El sujeto griego clásico desaparece y se instaure un tipo de individuo privado, con una moral y ética privada, cuyos intereses hicieron que la comunidad finalmente desapareciera y la democracia ateniense no sea sino un lejano recuerdo. La presencia de un limbo social en medio de la guerra del Peloponeso, deja a los atenienses sin dioses que los auxiliara y sin una comunidad que los acoja, sustrato propicio para que surja el individualismo.

La personalidad individual que se ha formado en el seno de la comunidad de la polis griega de manera consciente y ética no tarda en hacer saltar los esquemas de la ciudad misma; se rebela contra la comunidad, que se percibe ya como un obstáculo y reivindica el de-

recho de vivir la propia vida de manera absoluta; en suma, reivindica el individualismo. (Heller, 1998)

La evanescencia por desaparición o inacabamiento dificultan o innovan en la construcción de la comunidad de manera diferente. Sin embargo, entre ambas producen un campo de interacción o puente denominado ausencia. Aunque no tocaremos este tema a profundidad, por los límites del texto, es importante recordar la afirmación de Han (2021), en su texto “Ausencia”.

Ya la mirada ausente tiene un efecto vaciante. Las transiciones fluidas generan lugares de ausencia y vacío. La esencia es concluyente y excluyente. La ausencia, en cambio, hace más permeable al espacio. Y así lo amplía. Un espacio da espacio para otro espacio. Un espacio se abre para más espacios. No se llega a un cierre definitivo. El espacio del vacío, el espacio desinteriorizado está compuesto de transiciones y espacios intermedios. (Han, 2021, p. 39)

La ausencia como pérdida es común a las evanescencias por desaparición; pero en las evanescencias como inacabamiento, la ausencia representa espacios de creación y expresión de lo humano. El *esencialismo* del pintor Filippo Giusti le permite imaginar en sus pinturas, los colores que pudieran aparecer como naturaleza de nuestro ser interno. En los retratos de personas que visitan su taller y que le sirven como modelos, el pintor muestra el interior de cuerpos habitados por tonalidades que van apareciendo desde su arte a medida que avanza el diálogo con ellos. Lejos de desaparecer los cuerpos, en sus obras los sujetos emergen sin terminar de constituirse. Algunos trazos hacen aparecer fragmentos de rostros y cuerpos, todo es casi presencia, un *como si...*, que no termina de ser, pero lo es. Se trata de una evanescencia sin su total pérdida, una incompletud evanescente que también es creación, inicio. Sus pinturas nos recuerdan lo que apareció y que desaparece y reaparece en un *continuum* interminable. En ese sentido, la presencia y la ausencia no presentan ningún

límite, más bien ambas coexisten retroalimentándose. Las fronteras de lo etéreo son imposibles e improbables.

La reconfiguración social de las identidades de género constituye un lugar tan potente y significativo como la digitalización del mundo de la vida, entre otros, para comprender la evanescencia como creación inacabada. Representan formas de evanescencia nacientes, en construcción. En el debate que establecen Butler y Fraser (2016), sobre la redistribución o el reconocimiento, responden a una pregunta central: ¿Forma parte la regulación heterosexual normativa del proceso de acumulación capitalista hasta el punto de resultar imprescindible para su propia supervivencia? Para responder Fraser distingue dos tipos de luchas, una situada en el reconocimiento social (particularmente las de la comunidad LGBTQ+) y otra, las luchas por la redistribución de oportunidades (las luchas de clase). Fraser, tanto en el debate con Butler, como en el sostenido con Honneth (2003), explica las asimetrías sociales desde dos componentes fundamentales: las injusticias económicas y las injusticias culturales o simbólicas. En este segundo componente relata que,

La injusticia es el producto de modelos sociales de representación, interpretación y de comunicación y toman las formas de dominación cultural (son el objeto de modelos de interpretación y de comunicación que son propios de una cultura diferente y extranjeros y hostiles a la propia), de la falta de reconocimiento (transformarse en sujetos invisibles debido al efecto de prácticas autoritarias de representación, de comunicación o de interpretación de su propia cultura) o de desprecio (ser despreciado por las representaciones culturales estereotipadas o dentro de las interacciones cotidianas). (Honneth, 2003, p. 79)

Por su parte, Butler (2000) plantea la relación problemática entre lo económico y cultural en medio del capitalismo tardío y la simbiosis de los anteriores en la producción de género y las sanciones sobre la sexualidad.

¿No será que estamos presenciando un esfuerzo erudito cuyo fin es normalizar la fuerza política de las luchas *queer* sin atender al desplazamiento fundamental en el modo de conceptualizar e institucionalizar las relaciones sociales que estas luchas demandan? ¿No será que la asociación entre la esfera sexual y la cultural y el esfuerzo concomitante de tratarlas autónomamente infravalorando a esta última, constituye la respuesta irreflexiva ante una descalificación sexual que se observa que está teniendo lugar en la esfera cultural, es decir, un intento de colonizar y confinar la homosexualidad dentro de lo cultural o como lo cultural en sentido estricto? (Butler, 2000, p. 120)

La producción social del género en la contemporaneidad se caracteriza por un rompimiento a todo androcentrismo y heterocentrismo anteponiendo una construcción socio-cultural a una biológica en la construcción del sujeto social, incluidas, pero no limitadas, a las orientaciones sexuales. No obstante, las nuevas formas de producción social de lo humano no requieren una gran descripción o precisión, por el contrario, sus fronteras son invisibles, evanescentes, en aparición difusa. Si bien, es vital una pedagogía de la mirada desde los derechos humanos en la comprensión de estas nuevas formas de existir en el mundo social, particularmente, estas innovaciones de existencia social no buscan propiamente una legitimación de lo que son, sino el derecho de existir en el mundo de la vida, sin defender un enunciado *ad eternum*.

La narrativa sobre cómo queremos existir en el mundo social es cada vez más espectral, difusa. Tanto en el trabajo como en las aspiraciones laborales y emocionales. Es necesaria una responsabilidad social y una ética-política en la comprensión y atención a sujetos que están en el limbo jurídico, cultural, social o que se han construido socialmente de una manera innovadora que escapa a la comprensión formas de ser tradicionales y vigentes. Tanto las formas evanescentes de pérdida como aquellas de aparición difusa de la existencia en el mundo social requieren una hospitalidad epistémica y pedagógica

que las acoja y las distancie de cualquier epistemología cardinal excluyente.

Una hospitalidad epistémica como fundamento de las pedagogías hospitalarias para la evanescencia social de pérdida y de incompletud

En “El monolingüismo del otro”, Derrida (1997) nos muestra la evanescencia de una cultura de la lengua y de una pertenencia cultural que es más identificación que identidad. Su Argelia natal había sido ocupada por los franceses desde 1830 hasta 1962. Desde 1856, los nativos musulmanes y judíos fueron considerados individuos franceses, pero no ciudadanos franceses. No obstante, en 1865 Napoleón III brindó la nacionalidad francesa a los judíos únicamente, generando un limbo social a los musulmanes que eran argelinos, individuos franceses, pero no ciudadanos franceses. No solo su ciudadanía sino también su identidad era espectral, evanescente. En medio de la segunda guerra mundial y sin nazis en el territorio argelino, los franceses continúan con un amplio colonialismo y un sistema de clasificación ciudadana diferenciado que se prolongó casi treinta años y que termina por la independencia de Argelia frente a Francia y el retiro de la nacionalidad francesa a los argelinos en 1962.

La imposición de la lengua, la nacionalidad y la cultura francesa durante más de 130 años y el retiro inesperado de dichos atributos generó una transformación de la comprensión de lo social en esta comunidad argelina. En el relato del texto mencionado, Derrida se dirige a *Metropole* desde Argelia afirmando una identidad espectral, evanescente. El tono de Derrida es tanto de denuncia como de perplejidad al señalar una epistemología cardinal en la cual, identificarse y construir una identidad subsisten.

Imagínalo, figúrate alguien que cultivara el francés. Lo que se llama francés. Y al que el francés cultivara. Y quien, ciudadano francés por añadidura, fuera, por lo tanto, un sujeto como suele decirse, de cultura francesa. Ahora bien, supón que un día ese sujeto de cultura

francesa viniera a decirte, por ejemplo, en buen francés: “No tengo más que una lengua, no es la mía”. Y aun, o, además: “Soy monolingüe”. Mi monolingüismo mora en mí y lo llamo mi morada; lo siento como tal, permanezco en él y lo habito. Me habita. El monolingüismo en el que respiro, incluso, es para mí el elemento. No un elemento natural, no la transparencia del éter, sino un medio absoluto. Insuperable, indiscutible: no puedo recusarlo más que al atestiguar su omnipresencia en mí. Me habrá precedido desde siempre. Soy yo. Ese monolingüismo para mí soy yo. [...] Pero fuera de él yo no sería yo mismo. [...] Ahora bien, nunca esa lengua, la única que estoy condenado así a hablar, en tanto me sea posible hablar, en la vida, en la muerte, esta única lengua, ves, nunca será la mía. Nunca lo fue en verdad. (1997, p. 2)

La evanescencia identitaria por reducción o desaparición de la nacionalidad es tanto un acto oficial jurídico, como socio-histórico y cultural. La lengua y la cultura continúan habitando en los sujetos. La presencia de ese francés que encarna Derrida apenas aparece y brilla, no solo es memoria, también es sustancia de una lengua y una cultura que no ha sido y nunca será la suya, aunque lo habite y lo defina. Tanto su nacionalidad como su identidad es insustancial, evanescente, pero, aun así, no se puede negar su presencia espectral. “¿En qué lengua escribir memorias cuando no hubo lengua materna autorizada? ¿cómo decir un “yo me acuerdo”, cuando hay que inventar la lengua y el yo? (1997, pp. 48-49). Esta existencia que queda después de lo sucedido, aunque es pérdida/ausencia, también es ausencia/creación. Un *sí mismo evanescente*.

Tanto una evanescencia de pérdida o de inacabamiento requieren de una hospitalidad, en primera instancia, de carácter epistemológico. La negociación de sentidos de la existencia no solo genera inquietudes sobre la identidad, sino diversas innovaciones sobre ella misma. Las transformaciones en la concepción socio-cultural de la construcción del género, en el despliegue del investimento político de los colectivos feministas, transexuales, de códigos no binarios, etc.; al igual, que el vacío que dejó el retiro de los colonialismos de

vieja data, en la imposición de la lengua y la cultura, permiten tanto la memoria herida por el desprecio social, pero también la posibilidad de las innovaciones en la construcción de nuevas identidades. ¿Qué tipo de ciudadanos han sido los argelinos de aquella generación que vivieron la transición de 1962? ¿de qué maneras se negocian las legitimidades y los derechos universales de aquellos que eligen de manera autónoma y generan innovaciones en la construcción socio-cultural del género?

La hospitalidad en Derrida, se centra en la relación del extranjero, recién llegado y del anfitrión. La hospitalidad para este autor significa, las maneras en que reaccionamos, negociamos y actuamos ante la llegada inexorable del otro y la conjunción entre ética y política como condición de la hospitalidad. De allí, que la hospitalidad no solo es condición, sino que es sinónimo de ética. Llama la atención la noción de inexorable o ineludible de la llegada del otro. Parece que subsistiera una epistemología cardinal en la recepción al otro. Pero, ¿qué sucede si se trata de nosotros mismos los que somos acogidos? ¿Acaso el sentido de anfitriones excluyera la calidad de vulnerabilidad en estos? Por ejemplo, la pobreza en algunos estados de la Unión Europea (UE) o en poblaciones vulnerables de ciudadanos de la UE. La condición de nacionales no les salva de las restricciones de acogida a causa de la vulnerabilidad que portan.

Es bien conocido que, en poblaciones rurales pauperizadas en África, India y América latina, es costumbre ofrecer al forastero, extranjero o nacional, más de lo que se posee, como gesto de hospitalidad. Aquí la capacidad de hospitalidad no estaría vinculada a los medios o recursos de propiedad con los cuales cuenta el anfitrión, sino de un interés legítimo y desmedido de excedencia en la recepción al otro.

La hospitalidad ordena, hace incluso deseable una acogida sin reserva ni cálculo, una exposición sin límite al arribante. Ahora bien, una comunidad cultural o lingüística, una familia, una nación, no pueden no poner en suspenso, al menos, incluso traicionar este principio de

hospitalidad absoluta: para proteger un “en casa”, sin duda, garantizando lo “propio” y la propiedad contra la llegada ilimitada del otro; pero también para intentar hacer la acogida efectiva, determinada, concreta, para ponerla en funcionamiento. (Derrida, 2005, p. 7)

Derrida identifica dos clases de hospitalidad: la incondicional y la condicional. La incondicional o imposible, que “supone que usted [en tanto anfitrión] no pida al recién llegado, al huésped que dé nada a cambio, incluso que no se identifique a sí mismo” (1998, p. 70-71). Una hospitalidad condicional impone algunos requisitos y restricciones a la bienvenida de los que recién arriban. El filósofo francés acepta que solo la hospitalidad incondicional es la única que podrá tener una coherencia ético-política. De allí, que se hace necesario tanto la autoridad irrestricta del anfitrión sobre su hogar y la renuncia de él mismo, como la exigencia de restricciones sobre los recién llegados y el reclamo de cualquier tipo de propiedad. Derrida señala que no puede haber hospitalidad sin la soberanía del anfitrión y sin límites y requisitos para el huésped; pero que es la hospitalidad incondicional la que permite encontrar un sentido de agenciamiento y de operatividad, pues tal hospitalidad excede el cálculo social, jurídico, político y cultural. Esta relación y naturaleza de la hospitalidad para Derrida entre lo condicional e incondicional permite que los roles de anfitrión y acogido se asuman en un acto de otorgamiento y renuncia se instaure el mecanismo de recepción y acogida ético-político.

Derrida propone pensar la hospitalidad incondicional por fuera de lo que denomina lógica de la invitación, comprendida en los límites del “yo te invito, yo te acoyo en mi casa con la condición de que tú te adaptes a las leyes y normas”; para afirmar que la hospitalidad justa e incondicional está de antemano abierta, a cualquiera que no sea esperado ni esté invitado, a cualquiera que llegue como absolutamente extraño, no identificable e imprevisible al llegar, un enteramente otro, como ocurre con los fantasmas o espectros. (Guille, 2015, p. 269)

Por otra parte, en la habitación de la ciudadanía universal, Benhabib (2006) afirma que la hospitalidad se desplaza más allá de las

epistemologías territoriales y de las regulaciones gubernamentales. Un universalismo interactivo sugiere una recepción y una responsabilidad mutua, donde anfitrión e invitado ejercen una hospitalidad epistémica simétrica y no servil (Benhabib, 2006; Basil, 2019). Es allí donde la hospitalidad entre dos sujetos no está fundamentada en una epistemología cardinal y dentro de la cual, no se genera ni la pérdida, deuda, culpa o subordinación. Más bien, representa un espacio social para ensayar la subjetividad e intersubjetividad de manera autónoma, conscientes que ambos sujetos comparten un mismo destino planetario. Como afirma Delgado (2017), es necesario conjugar “la conciliación entre los principios universalistas de los derechos humanos, la autonomía y la libertad con la identidad particular, concreta, como miembros de ciertas comunidades humanas divididas por el lenguaje, el origen étnico y la religión, entre otros” (p. 110).

Benhabib (2006) afirma la separación de la comunidad de normas y legitimaciones con la comunidad de necesidades y solidaridad. La primera vinculada al mundo público y la segunda al ámbito privado de los sujetos sociales. Benhabib coloca el universalismo interactivo como el puente entre la comunidad de normas y legitimación con la comunidad de necesidades y solidaridad, a través de los conceptos de justicia y vida buena.

La hospitalidad de Benhabib escapa a toda territorialidad presente en las epistemologías cardinales y más bien se interesa porque “cada uno tiene derecho a esperar y suponer formas de conducta del otro a través de las cuales el otro se sienta reconocido y confirmado como un ser individual concreto con necesidades, aptitudes y capacidades específicas” (2006, p. 183). Para Benhabib, la integración de justicia con la aspiración y ejercicio de una vida digna son los fundamentos del derecho a la hospitalidad social,

La hospitalidad no se entiende como una virtud de sociabilidad, como la bondad y generosidad que uno puede mostrar a forasteros que llegan a la tierra de una persona o que se vuelven dependientes de los actos de bondad de una persona a través de circunstancias na-

turales o de historia; la hospitalidad es un “derecho” que pertenece a todos los seres humanos en la medida en que los veamos como participantes de una república mundial. (Benhabib, 2006, p. 30)

Distante de Derrida, Benhabib enuncia una hospitalidad como derecho universal que le brinda responsabilidades no solo al recién llegado, sino también al anfitrión. En este sentido, la hospitalidad incondicional no es una situación extraordinaria de excedencia, sino una práctica social necesaria para una república mundial de derechos universales. La comunidad derechos y legitimidad unida a la comunidad de necesidades y solidaridad brinda el espacio epistémico y pragmático de la hospitalidad de Benhabib, que permite que una sociedad evanescente sea responsable por sus creaciones sociales, pero que también responda a necesidades y demandas verdaderas y concretas de una comunidad en particular.

La posibilidad de dialogicidad genera, dentro de prácticas de reconocimiento social justo y mutuo, una hospitalidad epistémica que debe resguardarse al interior de las pedagogías hospitalarias (Correa, 2019, 2021). En este tenor, las pedagogías hospitalarias constituyen, por un lado, las didácticas de formación ciudadana donde epistemologías hospitalarias promueven estados de paz y convivencia armónica, facilitando espacios de reflexión, debate, confrontación, conflicto y autonomía en el marco de los derechos universales. Se tratan de prácticas de formación que empiezan por el derecho a construir una historia propia donde el sujeto se pueda reconocer en el relato construido y permita el desarrollo de la subjetividad e intersubjetividad.

Por otro lado, dichas pedagogías deben estar fundamentadas en modelos y estilos de formación y aprendizaje de carácter hospitalario, permitiendo que estas historias se puedan poner en contacto con el otro, así como también recibir los relatos de los otros posibilitando la construcción de comunidad de prácticas. De esta manera, la creación e identidad narrativas de los sujetos se convierte en materia prima de hospitalidad, permitiendo la negociación de significados y

sentidos para la existencia, tanto del anfitrión como del huésped y del intercambio sucesivo de roles.

En la medida que el anfitrión pueda tener la capacidad de convertirse en huésped y viceversa, la hospitalidad tendrá la manera de construir una comunidad global de reconocimiento mutuo en instituciones y sociedades justas. Al recordar los postulados de Arendt (1958) sobre el nacimiento en la esfera social como razón para comenzar, es necesario, igualmente, echar mano a la afirmación de Vincent (2015), con respecto a que la hospitalidad permite el desarrollo de la capacidad de hacer nacer lo humano.

A modo de conclusión

Es posible afirmar que desde la antigüedad hasta el día de hoy trasegamos el cruzamiento entre la humanidad terrestre, líquida y evanescente. No obstante, cada época ha sido predominante sobre las otras. La antigüedad estuvo marcada por una humanidad terrestre vinculada a las epistemologías cardinales, pero ansiosa de lo evanescente. La sociedad líquida ha prevalecido desde el inicio del milenio hasta el final de la segunda década del mismo reconfigurando toda forma y estructura a cada momento y realizando una licuefacción del tiempo. Pero de manera muy reciente y luego del hito histórico de la pandemia por virus SARS-CoV-2 o COVID-19 y de la digitalización del mundo de la vida, una sociedad evanescente de pérdida y de incompletud ha iniciado su desarrollo en la construcción del mundo de la vida contemporáneo.

Si bien, los tres tipos de sociedades encuentran algún lugar de cruzamiento en nuestra actual existencia, donde el Smartphone, el *ghosting*, el *breadcrumbing* y el encuentro cara a cara se superponen en la comprensión de nuestra experiencia de vivir, la sociedad evanescente se abre paso en nuevas formas de existir y de emocionar sobre la existencia. Este cruzamiento y la predominancia de la sociedad

evanescente requiere un análisis subsiguiente de las categorías que hacen posible la presencia de los sujetos en el mundo social.

Por otro lado, las epistemologías hospitalarias aparecen como la vía privilegiada para el surgimiento y desarrollo de las pedagogías hospitalarias, ofreciendo la oportunidad a que anfitrión y sujeto de acogida puedan intercambiar de manera equitativa, sus roles, no necesariamente, en el lugar físico de acogida, sino en el lugar social de la acogida y en su autonomía política, a través, por ejemplo, de la escucha ética y hospitalaria, la dialogicidad y las negociaciones epistemológicas.

Nuestra sociedad evoluciona de una manera en que nos cruzamos a cada instante entre las sociedades terrestres, líquidas y evanescentes, generando desprecio social por la falta de fluir o por la pérdida de la evanescencia. No obstante, se presenta una oportunidad de grandes proporciones si somos capaces de valorar, reconocer y convivir con nuevas formas de expresión de la existencia social enmarcada en innovaciones sobre la aparición en el mundo de la vida que se amplía y ensancha a cada momento. Nuestra capacidad de ejercer una hospitalidad basada en los derechos universales será la condición de sociedades justas y democráticas de hoy y del futuro.

Bibliografía

Agamben, Giorgio (1998). *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pretextos.

Arendt, Hannah (1968). *The Origins of Totalitarianism*. Nueva York: Harcourt.

Arendt, Hannah (1996). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Arendt, Hannah (2007). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Paidós.

- Bacon, Francis (1625). *The essays or counsels, civil and moral*. Londres: Of Innovations.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Benhabib, Seyla (2006). Hospitality, Sovereignty, and Democratic Interactions. En *Another Cosmopolitanism*. Oxford: University of Oxford.
- Boorstin, Daniel (1997). *Los descubridores. Volumen I: El tiempo y la geografía*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Butler, Judith (2000). El marxismo y lo meramente cultural. *New Left Review*, 2(1), 109-121.
- Butler, Judith y Fraser, Nancy (2016). *¿Redistribución o reconocimiento? un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: New left review.
- Condon, John y Corkindale, Charles (2011). The correlates of antenatal attachment in pregnant women. *British Journal of Medical Psychology*, 7(1), 359-372.
- Correa-Arias, César (2019). La necesidad de un Giro Pedagógico al interior de las teorías sobre Justicia Social. La Educación ante el cultivo de la humanidad. En José Juan Sainz Luna, Aurora Cuevas Peña, Mónica Torres Sánchez y Ramón Ascencio Franco (coords.), *Inclusión Educativa y reconocimiento social* (pp. 61-80). Ciudad de México: Editorial Fontamara.
- Correa-Arias, César (2021). Literacy, Orality and Didactics. Teaching and Exclusion in Times of Uncertainty. En *Responsabilidad Social, Ética e Inclusión en los Procesos de Formación* (pp. 85-110). Barcelona: Octaedro.
- Delgado, María (2017). El concepto de libertad en Hannah Arendt para el ejercicio de los derechos humanos. *Tla-melaua*, 10(41), 6-25.
- Delgado, Parra, Concepción (2017). Hospitalidad y ciudadanía desde la perspectiva de Seyla Benhabib. En Evelia Arteaga, Mariela Oliva y Roxana Rodríguez (comp.). *Hospitalidad y ciudadanía. De Platón a Benhabib* (pp. 105-136). Ciudad de México: Ítaca.

- Derrida, Jacques (1997). *El Monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Derrida, Jacques (1998). Hospitality, Justice and Responsibility: A Dialogue with Jacques Derrida. En Richard Kearney y Marc Dooley (eds.), *Questioning Ethics: Contemporary Debates in Philosophy* (pp. 70-71). Oxfordshire: Routledge.
- Derrida, Jacques (2005). The principle of Hospitality. En *Paper Machine* (pp. 65-83). Stanford: Stanford University.
- Fraser, Nancy (2003a). *The Radical Imagination: Between Redistribution and Recognition* (pp. 291-293). Bratislava: Filozofia.
- Fraser, Nancy (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Boston: Polity.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2003b). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. Barcelona: Verso.
- Goodwyn, Samuel, Acredolo, Luis y Brown, Charles (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 2(24), 81-103.
- Guille, Gustavo (2015). Las aporías de la hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida. *Eikasía: Revista de Filosofía*, 64, 263-276.
- Han, Byung-Chul (2021). *Las no cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Ciudad de México: Taurus.
- Hellen, Agnes (1998). *Aristóteles y el mundo antiguo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, Axel (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Koessler, Rebeca; Kohut, Taylor y Campbell, Lorne (2019). When your boo becomes a ghost: The association between breakup strategy and breakup role in experiences of relationship dissolution. *Collabra: Psychology*, 1(5), 29-41.
- LeFebvre, Leah (2017a). Phantom lovers: Ghosting as a relationship dissolution strategy in the technological age. En Narissra Punyanunt-Carter;

- Jason Wrench (eds.), *Swipe right for love: The impact of social media in modern romantic relationships* (pp. 219-236). Lanham, Rowman y Littlefield.
- LeFebvre, Leah (2017b). Swipe me off my feet: Explicating relationship initiation on Tinder. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35, 1205-1229.
- Marías, Javier (1995). *Vida del fantasma*. Barcelona: Aguilar.
- Marías, Javier (2002). *Tu rostro mañana 1. Fiebre y lanza*. Madrid: Alfaguara.
- Marías, Javier (2004). *Tu rostro mañana 2. Baile y sueño*. Madrid: Alfaguara.
- Marías, Javier (2007). *Tu rostro mañana 3. Veneno y sombra y adiós*. Madrid: Alfaguara.
- Piaget, Jean (1977). *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y Narración. vol. 1: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2006a). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (2006b). *Caminos del reconocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Scribano, Adrián (2008). Fantasmas y fantasías sociales: Notas para un homenaje a t. W. Adorno desde Argentina. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 87-97.
- Vásquez, Adolfo (2008). Zygmunt Bauman, Modernidad Líquida y fragilidad humana. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19(3), 22-30.
- Vincent, Gilbert (2015). *Hospitality: La naissance symbolique de l'Humain*. Strasbourg: Press Universitaires de Strasbourg.

Repensando la pedagogía en la formación en enfermería: exploración de la hospitalidad pedagógica

Clara Inés Padilla García

Introducción

En un mundo dominado por el avance tecnológico y la creciente especialización en el cuidado de la salud, la enfermería se enfrenta a un dilema crítico: ¿cómo mantener viva la misión de dirigir sus acciones hacia el cuidado humano, en una práctica cada vez más dominada por la ciencia y la tecnología? Este dilema no solo cuestiona los métodos educativos vigentes en la formación de enfermería, también desafía la identidad misma de la profesión.

En el presente reto se busca equilibrar la innovación y el desarrollo tecnológico aplicado en las ciencias de la salud con el sentido mismo de su misión que consiste en el cuidado humano. En el contexto complejo y sensible de la enfermería, la formación de profesionales va más allá del mero dominio técnico y cognitivo. Detrás de cada procedimiento técnico y diagnóstico yace un ser humano con necesidades físicas, emocionales y sociales únicas. Por lo tanto, redoblar los esfuerzos para asegurar que la enfermería mantenga su orientación

humanista es fundamental, pues solo así podremos garantizar una atención de calidad que respete la dignidad y el bienestar integral de cada individuo, familia y comunidad. Surge entonces una pregunta crucial: ¿cómo transformar la educación en enfermería para cultivar en los estudiantes no solo conocimientos técnicos, sino también competencias éticas y afectivas necesarias para una práctica humanista? Este interrogante subraya la necesidad de repensar el modelo educativo de enfermería arraigado en las últimas décadas.

A través de una mirada reflexiva y crítica, se analiza cómo la hospitalidad como visión ética y pedagógica puede contribuir a superar las limitaciones de los enfoques educativos tradicionales, lo que permite que los educadores se conviertan en mediadores del crecimiento integral de los estudiantes. Y en esta condición ocupa un lugar importante la virtualidad tal como se ha impuesto en la vida cotidiana después de la pandemia. Pero como lo señala el Grupo de Trabajo Apropriación de tecnologías digitales e interseccionalidades “la producción de tecnologías es el resultado de un proceso humano inserto en (y efecto de) relaciones y dinámicas de poder” (CLACSO, 2023), lo que amerita reflexión. Ahora, los encuentros cara a cara ya no son solo presenciales, sino también virtuales, lo que remite a insistir en la mirada hospitalaria.

En el presente escrito se busca iluminar no solo los conceptos fundamentales de la hospitalidad pedagógica, sino también su aplicación práctica en el contexto específico de la formación en enfermería, preparando así a los estudiantes para enfrentar los retos de manera compasiva y humana en su práctica profesional.

Se requiere una comprensión de la humanidad en su esencia más íntima, donde la sensibilidad, la empatía y la ética se entrelazan con el conocimiento técnico para brindar cuidado compasivo y efectivo. En este contexto, surge la Pedagogía de la Hospitalidad como un enfoque que reconoce la necesidad de cultivar no solo habilidades técnicas sino también las dimensiones emocionales y éticas para una atención integral.

En el presente capítulo se aborda, en primer lugar, una descripción de la transformación de la práctica en enfermería y las consecuencias que tiene en la actualidad al regirse exclusivamente por una perspectiva biomédica. Posteriormente, se recurre a la reflexión ética para argumentar desde la singularidad, la vulnerabilidad y la actitud hospitalaria, toda vez que se consideran criterios orientadores en la formación en la enfermería. Aquí se entiende por ética, las reflexiones para actuar en la vida práctica, es decir, en la cotidianidad del profesional de la salud. Posteriormente, se exponen elementos necesarios en una pedagogía de la hospitalidad, buscando una formación integral que promueva una práctica compasiva y humana. El capítulo termina con una breve conclusión que sintetiza los puntos clave discutidos y destaca la necesidad urgente de un enfoque más humanizado en la enfermería para abordar los desafíos contemporáneos en el cuidado de la salud.

La transformación humanística de la enfermería

Si bien los conocimientos y habilidades técnicas son fundamentales en la práctica de enfermería, la atención de calidad y humanizada va mucho más allá de la mera ejecución de tareas y procedimientos, abrazando la atención integral que reconoce la dignidad y las necesidades individuales de los sujetos de cuidado. La verdadera base de la enfermería reside en el cuidado humano, que exige el desarrollo de competencias éticas, afectivas y de comunicación efectivas.

La enfermería ha experimentado una transformación significativa a lo largo de los años, influenciada en gran medida por los cambios en los modelos de atención dominantes. En su esencia más profunda, la práctica de enfermería encuentra sus raíces en un enfoque humanista que va más allá de la mera ejecución de procedimientos técnicos. Florence Nightingale, pionera de la enfermería moderna, trascendió su época al promover este enfoque, transmitiendo el principio fundamental de cuidar de uno mismo, del entorno y de los

pacientes (Naranjo Hernández *et al.*, 2016; Young *et al.*, 2011). Este enfoque se ha manifestado de diversas formas a lo largo de la historia.

En Colombia, la evolución de la formación de enfermería refleja esta tendencia. Antes de 1936, la formación era informal, impartida en instituciones hospitalarias y conventos. Sin embargo, en 1937 se introdujo la educación superior en enfermería, marcando un cambio significativo en el panorama educativo (Giraldo Molina *et al.*, 1993). En décadas posteriores, se produjo la transición de un enfoque administrativo y docente hacia uno más asistencial, enfatizando la formación en aspectos humanísticos (Velandia de Varela, 1988). Posteriormente, se observó una tendencia hacia una educación centrada en el estudiante y en las necesidades de las personas y comunidades (Rojas Reyes *et al.*, 2019). Este enfoque evolutivo refleja un movimiento hacia el cuidado humanizado y centrado en el individuo, alineado con los desafíos contemporáneos y el uso de nuevas tecnologías (ACOFAEN, 2020; Arandojo Morales, 2016).

Sin embargo, en el contexto actual, el modelo de salud se ha visto influenciado por un enfoque predominantemente biomédico, donde el cuerpo humano es fragmentado y analizado desde el punto de vista de sus partes. La enfermedad es el funcionamiento defectuoso de los mecanismos biológicos o químicos y la función de la práctica médica es intervenir física o químicamente para corregir las disfunciones de un mecanismo específico (Baeta, 2015), relegando otros aspectos importantes como los sociales, psicológicos y culturales. Esta perspectiva mecanicista del cuerpo humano y de la salud ha permeado la formación de los profesionales de enfermería, orientándolos hacia un modelo clínico basado en procedimientos técnicos y enfoques terapéuticos puramente biomédicos. En este contexto, la importancia de la empatía y la ética, pilares esenciales de la profesión, a menudo se relega a un segundo plano. Este desequilibrio socava los principios fundamentales de una atención humanizada, donde el cuidado se ve amenazado por la frialdad de un sistema que olvida el valor de la conexión humana.

Esta orientación hacia lo técnico ha dado lugar a una transformación del modelo educativo de enfermería, influido por paradigmas neopositivistas y científicos en las últimas décadas. Dicho cambio ha generado una pérdida de sensibilidad humana y un enfoque cada vez más centrado en la dimensión técnica (Ávila-Morales, 2017; Díaz-Rodríguez *et al.*, 2020; Marrujo Pérez y Palacios Ceña, 2016). La inclinación hacia lo técnico ha llevado a priorizar el desarrollo de habilidades cognitivas y psicomotoras en la formación de enfermería como resultado directo (Espinoza Aránzales *et al.*, 2015).

Esta deshumanización se ha exacerbado por una perspectiva predominantemente biologicista en la formación de enfermería, que prioriza el desarrollo de habilidades técnicas en detrimento de aspectos humanísticos, manifestándose de varias maneras.

En primer lugar, la orientación bajo el paradigma instrumental resulta en una atención fragmentada y centrada en objetivos técnicos, relegando al paciente a un papel pasivo y limitando la posibilidad de establecer vínculos significativos con él. Esta perspectiva, por ejemplo, tiende a priorizar procedimientos e intervenciones técnicas mientras que se presta menos atención a habilidades de comunicación, empatía y trabajo en equipo, características esenciales para abordar el aspecto humano y emocional del cuidado. Aunque la introducción de tecnología educativa en la formación ha sido una herramienta importante para mejorar el aprendizaje de habilidades técnicas y cognitivas, también ha llevado a una formación desequilibrada donde no se priorizan las habilidades humanísticas necesarias.

En segundo lugar, las actividades de enseñanza-aprendizaje de enfermería están íntimamente relacionadas con las demandas del mercado laboral y por los grupos dominantes del sistema educativo y de salud (Camacho Franco y Rodríguez Jiménez, 2010). La presión por formar profesionales altamente capacitados en términos técnicos ha llevado a una adquisición de habilidades cognitivas y psicomotoras con detrimento en competencias que permitan brindar un cuidado humanista. Ante ello, se promueve una visión reduccionista

de la enfermería, subestimando el valor del aspecto humano en su atención. Por ejemplo, se ofrece un tiempo mayor al desarrollo de competencias del conocer y hacer, limitando el tiempo para el desarrollo de habilidades necesarias para una atención con calidad y humanizada.

En tercer lugar, la discrepancia entre la teoría y la práctica evidencia una brecha entre el conocimiento académico y su aplicación en entornos reales (Camacho Franco y Rodríguez Jiménez, 2010; Piedrahita Sandoval y Rosero Prado, 2017). Las prácticas pedagógicas reducidas y rígidas dificultan la integración fluida de la teoría con la práctica, limitando la preparación de los estudiantes para afrontar los desafíos completos del cuidado humano y, en consecuencia, dificultando la formación de habilidades necesarias para proporcionar atención centrada en el paciente.

Por último, la falta de atención a aspectos fundamentales como la empatía y la ética en la práctica contradice el principio de una atención humanizada, como lo señala Watson (2007). Esta omisión en la formación puede resultar en una desconexión entre las necesidades emocionales y afectivas de los pacientes y la capacitación de los profesionales de enfermería, comprometiendo la integralidad en la atención, como sostiene Palacios Ceña (2007). Por ejemplo, al enfocarse en la ejecución de tareas técnicas, los estudiantes no reciben una alta formación de aspectos enfocados para el desarrollo de competencias socioemocionales.

Después de discutir las diversas manifestaciones de deshumanización en la formación de enfermería, es crucial reconocer que este problema se extiende más allá del ámbito educativo y tiene implicaciones directas para la práctica. La deshumanización en la práctica de enfermería se evidencia en una variedad de contextos de atención en salud. Por ejemplo, investigaciones realizadas en el área de ginecobstetricia, han documentado distintas formas de violencia, atención irrespetuosa y abusiva (Da-Silva-Carvalho y Santana-Brito, 2017; Dornelas *et al.*, 2022; Goli *et al.*, 2019). En Unidades de Cuidado Intensivo se han revelado casos de culpabilización, pérdida de

identidad, atención irrespetuosa, falta de empatía y comunicación efectiva (Basile *et al.*, 2021; Bautista Rodríguez *et al.*, 2016; Milani *et al.*, 2018; Wilson *et al.*, 2019). En el ámbito de la salud mental, se han documentado situaciones de despersonalización, violación de derechos del paciente, abuso físico y atención irrespetuosa (Aluh *et al.*, 2022; Husum *et al.*, 2019; Shojaei *et al.*, 2023). Además, estudios en el entorno hospitalario han identificado comunicación deficiente, tratos inadecuados y falta de empatía como formas de deshumanización en la práctica enfermera (González-Ruiz *et al.*, 2013; Milani *et al.*, 2018; Moreno Monsiváis y Interrial Guzmán, 2012). Estas investigaciones subrayan la importancia de abordar la formación de enfermería como parte integral de la solución a la deshumanización en la atención en salud.

En última instancia, la desconexión entre la formación técnica y los aspectos humanos y éticos de la atención de enfermería representa un dilema fundamental en la evolución de la profesión. Más allá de ser un desafío aislado, es un llamado a la acción para redefinir el paradigma de la enfermería y recalibrar nuestras prioridades educativas y prácticas. Este enfoque debe abrazar la totalidad del ser humano, reconociendo su dignidad intrínseca y sus necesidades más allá de lo físico. Solo así podremos aspirar a una práctica de enfermería auténticamente integral, arraigada en valores humanísticos, éticos y sociales (ACOFAEN, 2020; Watson, 2007) que no solo cure cuerpos, sino que también cure almas y que, en su esencia más profunda, encarne la humanización de cada interacción, convirtiendo el acto de cuidar en un símbolo de conexión, compasión y empatía.

En busca de la hospitalidad pedagógica en enfermería

La hospitalidad remite a aceptar al paciente como persona. Este es un concepto multifacético que se manifiesta en la atención centrada en el individuo, reconociendo sus necesidades reales o potenciales (Bhen *et al.*, 2002). Se materializa en una relación interpersonal,

donde el enfermero no solo responde a las necesidades del paciente (Brilowski y Wendler, 2005), sino que también le brinda herramientas para su recuperación y reintegración a su entorno (Burgos, 2013). Este enfoque promueve una relación transpersonal basada en el respeto mutuo (Báez-Hernández *et al.*, 2009), siendo un proceso profundamente humano y ético que resalta la importancia de relaciones basadas en el respeto y la consideración con el paciente (Watson, 2007).

La práctica de enfermería se caracteriza por una comunicación humanizada entre el profesional de enfermería y el paciente, adaptándose a las diversas etapas de la vida y a las situaciones de salud (Ley 911 de 2004). Esta aproximación integral allana el camino hacia una práctica humanizada que abarca la integralidad del individuo, la familia y la comunidad (Espinosa *et al.*, 2015).

Reconocer la vulnerabilidad humana

La compleja red de relaciones en la que se encuentran los seres humanos acontece de manera inesperada y nos pone ante la imposibilidad de un total control sobre nuestras acciones. Esta incertidumbre cotidiana es especialmente evidente en aquellos que dependen del cuidado de enfermería. Mèlich nos recuerda que “aunque tengamos nuestra vida plenamente planificada, en cualquier momento puede suceder algo que nos obligue a repensarlo todo” (2010, p. 130). La imprevisibilidad inherente a la vida se hace especialmente evidente en aquellos que dependen del cuidado de enfermería. La fragilidad y la necesidad de asistencia resaltan la naturaleza impredecible de la existencia y convierten cada momento de cuidado en un recordatorio constante de la incertidumbre que caracteriza nuestro transitar por la vida.

En el campo de enfermería, el acto de cuidar revela que la experiencia humana se enfrenta a situaciones inesperadas, ya que “todas las dimensiones de la vida contienen un componente no domesticable racionalmente” (Mèlich, 2010, p. 132). La contingencia es una

“realidad inevitable y sufrimos porque carecemos de control absoluto sobre nuestras vidas y no podemos evitar los afectos y las pasiones” (Mèlich, 2010, p. 19).

Sin embargo, según Nussbaum, “La peculiar belleza de la excelencia humana reside justamente en su vulnerabilidad” (2004, p. 29). Esta concepción, inspirada en la filosofía griega, posiciona la vulnerabilidad como una oportunidad, ya que la excelencia humana se manifiesta en la capacidad para enfrentarla (Nussbaum, 2004). Esta afirmación no solo señala un camino hacia la fortaleza y la resiliencia, sino también hacia el empoderamiento de cada individuo frente a su existencia.

En las acciones que cotidianamente se realizan en el campo de la enfermería y en su proceso formativo, se establece una interacción significativa entre profesionales y aquellos que buscan cuidado y orientación. Este encuentro humano va más allá de atender exclusivamente a personas con malestar afectivo, mental o corporal. Se extiende también a individuos que, aun gozando de buena salud, pueden requerir atención, escucha, acompañamiento, apoyo emocional, orientación, o educación en aspectos relacionados con la salud.

En el entorno de la enfermería, la interacción con individuos vulnerables abarca una diversidad de situaciones, desde el cuidado de pacientes en condiciones de salud complejas hasta la facilitación de la promoción de la salud en aquellos que buscan un bienestar óptimo. Este encuentro implica la comprensión profunda de las necesidades y contribuye así a una atención personalizada y centrada en el paciente. En este sentido, la enfermería como profesión, se convierte en un faro de apoyo y asistencia al ofrecer un espacio seguro para que los individuos expresen sus preocupaciones, obtengan información y participen en su propio cuidado.

El encuentro durante la práctica de enfermería trasciende barreras, no se reduce simplemente a auscultar e intervenir el cuerpo ajeno, incluso cuando se cuenta con el permiso formal que otorga el “consentimiento informado”. Más bien, se amplía hacia una comprensión profunda de las necesidades de cada persona. En este

contexto, el encuentro humano se configura como un espacio fundamental para reconocer la vulnerabilidad inherente de cada individuo y responder a sus necesidades de una manera integral.

En el encuentro hospitalario, las emociones afloran. Si bien ellas vienen mezcladas (Nussbaum, 2004), se pueden distinguir algunas como el miedo y la vergüenza. La primera consiste en una manifestación de que algo malo está sucediendo y podría empeorar. En algunos casos, se llega a considerar la muerte como el posible desenlace. La segunda es la vergüenza, una emoción que emerge porque se considera que la condición del cuerpo no cumple las expectativas que, por ejemplo, los seres queridos y los amigos más cercanos tienen de él. En algunos casos, también surge la vergüenza al exponerse al otro en la desnudez y la intimidad.

Otra emoción relevante es la culpa, un sentimiento que surge al constatar que no se ha sido suficientemente responsable con el cuidado de sí mismo. Este tipo de culpa puede manifestarse en situaciones donde se percibe una negligencia en la adopción de hábitos saludables o seguimientos de pautas médicas que afectan el autocuidado. En este punto, la labor de enfermería adquiere un rol crucial, ya que no solo se centra en la atención de necesidades físicas y mentales, sino que también aborda el autocuidado. Todo un magma emocional (Nussbaum, 2008), rodea los temas de salud.

Aquí la enfermería se convierte en un punto de apoyo vital. No solo se trata de intervenir cuando surgen evidentes problemas de salud, sino también de cultivar la conciencia y la responsabilidad en los individuos para que adopten medidas proactivas en su autocuidado. Este enfoque proactivo contribuye a prevenir situaciones que generan sentimientos de culpa y refuerza la importancia de la promoción de la salud en el ámbito de la enfermería.

La comprensión de la vulnerabilidad del otro se ve enriquecida al reflexionar acerca de nuestra propia vulnerabilidad. En un mundo globalizado y altamente competitivo, la pretensión de formar individuos invulnerables se presenta como una necesidad para afrontar los desafíos que se nos presentan. Sin embargo, este planteamiento

entra en conflicto cuando buscamos soluciones que requieren solidaridad y conexión humana. Este dilema entre la búsqueda de la invulnerabilidad individual y la necesidad imperante de solidaridad plantea una paradoja fundamental en nuestra respuesta a los desafíos contemporáneos. La obsesión por alcanzar la invulnerabilidad, como respuesta al entorno competitivo, conlleva el riesgo de deshumanizar las interacciones en enfermería. Existe el peligro de perder la empatía y la conexión con el sufrimiento ajeno, lo que genera un impacto negativo en la calidad de las relaciones humanas y contribuye a establecer una sociedad donde la compasión se ve amenazada.

La singularidad del otro

Este aspecto adquiere una dimensión vital en el contexto de la enfermería y no debe percibirse como una condición distante que nos convierte en meros espectadores. En este ámbito, no se trata de establecer simplemente un contacto desde una mirada objetiva, donde el otro sea considerado como un sujeto de intervención o estudio, susceptible de ser comprendido a partir de una generalidad cognitiva. El encuentro con el otro en el campo de enfermería va más allá. Es un encuentro con un ser humano que se expone en su ineludible corporeidad (Mèlich, 2010, p. 23). Esta proximidad no se limita a ser un estado de reposo, sino que es, en palabras de Lévinas (2003, p. 142), “inquietud, no lugar, fuera de lugar de reposo que perturba la calma de la no localización del ser que se torna reposo en un lugar”.

En la práctica de enfermería, reconocer la singularidad del otro implica entender que cada individuo no es simplemente un caso clínico, sino una entidad única con sus propias experiencias, emociones y necesidades. Este enfoque resalta la importancia de trascender la objetivación del paciente y abrazar una comprensión profunda de su individualidad. Así, en enfermería, el encuentro con el otro se convierte en una experiencia que va más allá de la aplicación de técnicas

y procedimientos, lo que permite una conexión auténtica y un cuidado centrado en la persona.

El rostro del otro se presenta como la expresión palpable de una humanidad corpórea, de “carne y sangre”, donde coexisten el “sufrimiento y gozo”. Esta representación no solo convoca, sino que exige una ética de la compasión en el entorno de enfermería. Es una ética que aborda “los afectos, la fragilidad y la vulnerabilidad” (Mèlich, 2010, p. 152) del individuo que busca cuidado y apoyo en el entorno hospitalario.

Lévinas al proclamar que “la relación con el otro es desde un principio ética” (1991, p. 81), nos insta a reflexionar acerca de la esencia ética intrínseca en la práctica de enfermería. Esta ética no se construye sobre principios universales predeterminados ni sobre normas establecidas por consenso, sino que surge de la respuesta adecuada ante la apelación del otro, ante sus miedos y vulnerabilidades.

En el cuidado de enfermería, esta ética se manifiesta en la interacción diaria con los pacientes. No se trata simplemente de realizar procedimientos, sino de responder a la demanda del rostro del otro. Aquí, la enfermería se convierte en un espacio donde, como lo refiere Mèlich (2010, p. 113): “Nadie se vuelve moral por buena voluntad ni por haber decidido universalizar las máximas de sus acciones, sino por responder a un mandamiento que emana del encuentro con el otro”, donde cada gesto de cuidado responde a la necesidad única de cada paciente, lo que convierte la enfermería en una práctica inherente ética y humana.

La ética desde la alteridad nos invita a distanciarnos de la orientación por principios abstractos, del reconocimiento del otro como mera reciprocidad o de justificaciones basadas en discursos argumentados. Tampoco se fundamenta en la conciencia de un deber ser para con el otro. En el contexto del cuidado de enfermería, esta ética adquiere una dimensión significativa al considerar que el encuentro con ese otro no se limita a su presencia física, como señala Lévinas (1991, p. 79): “Cierto es que la relación con el otro puede estar

dominada por la percepción, pero lo que es específicamente rostro resulta ser aquello que no se reduce a ello”.

En el ámbito de la enfermería, esto se traduce en una ética de la responsabilidad con el otro. Se va más allá de la responsabilidad consigo mismo, es como lo dice Lévinas (1991): “La responsabilidad es lo que, de humanamente de manera exclusiva, me incumbe y que, humanamente, no puedo rechazar” (1991, p. 96). Es una responsabilidad con el otro que supera la responsabilidad consigo mismo. Lévinas cita el pensamiento de Dostoievski: “Todos somos responsables de todo y de todos ante todos y yo más que todos los otros” (1991, p. 96).

Esta noción de responsabilidad toma un significado profundo en el contexto de la enfermería, donde cada encuentro con el paciente va acompañado de este valor, exclusivo, de brindar cuidado, alivio y apoyo. La enfermería se convierte así en un espacio donde la ética, desde la alteridad, se traduce en actos cotidianos de responsabilidad ineludible hacia el otro, superando las meras prácticas clínicas para abrazar una atención centrada en la persona.

En enfermería, la mirada relacional se erige en condición fundamental en la construcción de la subjetividad, reivindicando un sentimiento de humanidad. Esta perspectiva no se limita a que el profesional de enfermería se piense a sí mismo y utilice su imaginación para comprender al paciente, sino que propone la comprensión humana que se origina desde el ser para el otro. La presencia ineludible del paciente implica una responsabilidad. La alteridad en este contexto no solo interpela al otro, sino que despierta una responsabilidad, obsesión por el otro, ser-uno, experiencia qprevia al lenguaje articulado. En otras palabras, la relación con el paciente, es decir, con el otro es una manifestación, que va más allá de la mera interdependencia; es un compromiso arraigado en la experiencia misma que surge antes incluso de que se articule en palabras.

El paciente, en este escenario, no es simplemente un caso clínico o un conjunto de síntomas, sino una manifestación viva, un acontecimiento que convoca un profundo sentido de importancia. La enfermería, por ende, se transforma en un espacio donde la mirada

relacional no solo es un enfoque de atención, sino una filosofía que guía la práctica diaria. Cada interacción se convierte en un acto de responsabilidad y cuidado, en el que la comprensión humana se manifiesta a través del compromiso auténtico con el bienestar del paciente.

La mirada relacional y la construcción de la subjetividad adquieren una dimensión única y esencial en enfermería. La relación con el paciente representa, por un lado, un encuentro clínico y, por otro, un acto fundamental que trasciende la mera interdependencia. La alteridad, según la perspectiva de Lévinas, no solo interpela al profesional de enfermería, sino que también moldea su singularidad, afectando su ser en el mundo. Cada acto de cuidado contribuye a la configuración del sujeto enfermero, guiándolo en su constante proceso de ir haciéndose en el mundo del cuidado de la salud. La perspectiva de Lévinas, integrada en la práctica de enfermería, resalta la importancia de la alteridad y la sitúa como un elemento esencial en la configuración de la subjetividad del profesional. El cuidado, en este contexto, se erige como el puente que conecta la singularidad del enfermero con la responsabilidad por el otro, lo que marca un camino hacia una subjetividad enriquecida por el compromiso y la autenticidad en el cuidado.

Actitud hospitalaria

La hospitalidad es un término especialmente orientador para comprender la educación en salud, pues adquiere una dimensión ética orientadora en el encuentro con el otro, con el paciente o sujeto de cuidado. La responsabilidad ética se traduce en ofrecer una acogida genuina, estableciendo un ambiente de fraternidad, humanidad y hospitalidad (Derrida, 1998). En el campo de la enfermería, esta actitud se manifiesta en la disposición de una mirada cálida, la escucha y el cuidado dedicado, elementos relevantes en la estructura del encuentro.

La hospitalidad en enfermería va más allá de abrir las puertas de una institución de salud. Implica aceptar al paciente como un ser único con sus propias experiencias y perspectivas. El acto de invitarlo a recibir y acoger los cuidados de manera amable y generosa se convierte en un pilar esencial de la atención en enfermería. Desde el momento en que el paciente entra en la institución de salud, la hospitalidad se materializa al proporcionarle un entorno seguro y confortable para su estadía.

La actitud hospitalaria se manifiesta en la disposición para escuchar las preocupaciones, comprender sus necesidades y establecer una conexión empática. La hospitalidad se traduce en brindar apoyo emocional, ofrecer información clara y estar presente de manera genuina en cada paso del proceso de atención. Desde la bienvenida inicial hasta la despedida, la actitud hospitalaria crea un espacio donde el paciente se siente respetado, cuidado y valorado como un ser único.

Derrida, al citar a Levinas, señala que “el lenguaje es hospitalidad” (2006, p. 133). En enfermería, esta afirmación cobra vida en la forma como se comunica con el paciente. Un lenguaje empático, claro y comprensible, no solo facilita la comprensión mutua, sino que establece un ambiente de confianza y colaboración. La hospitalidad lingüística se refleja en la habilidad para transmitir información médica de manera accesible, responder a las preguntas del paciente y asegurarse de que se sienta escuchado y comprendido.

Elementos para pensar una pedagogía de la hospitalidad

El desequilibrio en la formación de competencias afectivas y éticas indispensables para una práctica de enfermería humanista se encuentra en desventaja respecto de la prioridad otorgada a los aspectos cognitivos, procedimentales y tecnológicos, por lo tanto, surge la necesidad de reconsiderar las prioridades de la educación en enfermería, que busquen un equilibrio tanto en las competencias

cognitivas y psicomotoras como en las competencias socioemocionales necesarias para ejercer una enfermería verdaderamente compasiva y humana.

En tal sentido, es necesario comprender cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñanza. Para lograrlo, se debe explorar la hospitalidad pedagógica. Un enfoque que consiste en que el educador asume la responsabilidad no solo de las reacciones que provoca en el otro, sino también de su biografía y de su pasado, es decir, hacerse cargo del otro, cuidar del otro (Bárcena y Mélich, 2000). La hospitalidad pedagógica, según Porta y Flores (2017) se fundamenta en una dimensión ética esencial para las buenas prácticas docentes, que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Implica la aceptación y comprensión profunda de la alteridad, equilibrando afecto e intelecto. A su vez, Rivera y Medina (2017), subrayan que este enfoque trasciende la mera transmisión de conocimientos y crea un ambiente en donde los estudiantes son vistos como sujetos protagonistas de su propia experiencia, con autoestima y confianza. Este enfoque, que abraza la inclusión, la empatía y la responsabilidad, emerge como una herramienta necesaria en la formación de enfermería, nutriéndola con la sensibilidad, la inclusión, el trabajo interdisciplinario y el diálogo de saberes.

A continuación, se presentan elementos orientadores de la pedagogía de la hospitalidad en la formación en enfermería.

Educar en la sensibilidad

En el área de la salud, especialmente en enfermería, cada encuentro con el “paciente” o “sujeto de cuidado” se convierte en una conexión intersubjetiva, donde uno despliega el acto de brindar cuidado, mientras que el otro busca atención. Para que la hospitalidad en la enseñanza florezca, se requiere cultivar la sensibilidad suficiente para aceptar la interpelación de la alteridad, en un interjuego complejo entre afecto e intelecto. Este tejido complejo se entreteje con

hebras de inclusión, empatía y responsabilidad (Porta y Flores, 2017), como si fueran delicadas puntadas en un tapiz pedagógico.

Como se mencionó anteriormente, resulta indispensable reconocer la vulnerabilidad, pues a medida que se explora la importancia de la hospitalidad pedagógica en la formación de enfermería, es fundamental hacer visible las barreras existentes en la educación universitaria convencional. A pesar de la tendencia actual en la enseñanza — que tiende a desplazarse hacia una mayor autonomía del estudiante y la adopción de tecnologías educativas innovadoras que buscan promover una enseñanza innovadora (Araújo-Girão *et al.*, 2021)— la enseñanza arraigada en patrones tradicionales ha impuesto restricciones significativas en la expresión de afecto, el contacto visual y el reconocimiento de la singularidad de los estudiantes.

Dichas limitaciones no solo han perpetuado un ambiente académico distante, sino que han contribuido a la invisibilidad de prácticas cotidianas esenciales para la construcción de un entorno ético que reciba, de manera acogedora, a los estudiantes (Freixas y Menchón, 2022). Esto se puede observar en la educación universitaria, donde existe una tradición que consiste en excluir la formación y los encuentros pedagógicos, para privilegiar que “debe haber una Ethos institucional de la hospitalidad” (Freixas y Menchón, 2022).

En este ámbito restrictivo, los educadores se ven constreñidos por un modelo que dificulta el establecimiento de conexiones más personales con los estudiantes, lo que impacta negativamente la calidad de la relación pedagógica. Sin embargo, es precisamente en este panorama desafiante donde la hospitalidad pedagógica emerge como un enfoque transformador, toda vez que propone abrirse a la dimensión sensible del género humano. No basta con el ejercicio de la razón para orientar la enseñanza, la emoción debe cultivarse en un entorno propicio para que la hospitalidad pedagógica florezca y convierta cada encuentro entre docentes y estudiantes en una valiosa oportunidad para la interacción empática y el crecimiento mutuo.

Educación en la inclusión

La orientación a la hospitalidad en la formación de enfermería es de suma importancia para explorar cómo la idea de acoger sin condiciones se traduce en prácticas concretas en el ámbito educativo. Gómez-Ramos (2021) destaca que este concepto implica prestar atención de manera adaptable a las necesidades de la situación, es decir, como lo refiere Bárcena y Mèlich (2000): “la atención al *otro*, la respuesta a su llamada, la *responsabilidad*, es lo que nos permite *humanizar la civilidad*”. Cuando aplicamos esta noción a la formación de estudiantes de enfermería, la atención al otro se traduce en la capacidad para tener en cuenta las necesidades, inquietudes y experiencias de los estudiantes hecho que produce la construcción de una relación auténtica y compasiva.

Las personas vulnerables son frecuentemente las más discriminadas, razón por la cual se crean ambientes de aprendizajes favorables para que los estudiantes reflexionen y actúen de acuerdo con la vulnerabilidad humana a la que se enfrentan. Con estas experiencias se espera que aprendan a tener sensibilidad y conocimientos para actuar en distintos escenarios: lugares deprimidos social y económicamente, niños, niñas, adolescentes y adultos mayores en condición de discapacidad, excluidos por motivos de género, color de piel y nacionalidad. Muchas de las condiciones de enfermedad son permanentes, lo que requiere un alto grado de comprensión. Aquí vale la pena valorar las distintas experiencias de aulas hospitalarias que con creatividad se han desarrollado en el mundo para atender a poblaciones que, por motivos de salud, no pueden estar escolarizados en aulas tradicionales.

Al cultivar un ambiente educativo hospitalario, los profesores deben ser sensibles y respetar las experiencias y percepciones de los estudiantes (Gómez-Ramos, 2021), puesto que pueden darse relaciones interpersonales negativas entre docentes, estudiantes y docentes-estudiantes (Tejada *et al.*, 2019).

Interacción pedagógica

En la formación, cada interacción puede generar incomodidad, extrañeza y constituir un desafío para los profesores a salirse de la zona de confort y afrontar la diversidad y la diferencia del otro. En sus reflexiones, Gómez (2018) destaca que la verdadera relación de respeto y atención se gesta en la incomodidad y la extrañeza generada por el estudiante durante el proceso formativo. Este desafío trasciende los ámbitos de la salud y la educación y resalta la importancia de enfrentar la diversidad para cultivar relaciones auténticas y significativas en cualquier contexto de formación interpersonal.

Según la perspectiva de Paulo Freire, la alteridad es clave en la dinámica pedagógica. Se destaca en ella la importancia de sostener un diálogo auténtico y horizontal entre educadores y estudiantes, reconociendo los saberes previos y abordando el propósito de esos saberes en relación con los contenidos educativos. Freire propone un enfoque educativo basado en la construcción colaborativa del conocimiento que respete la autonomía y la dignidad como imperativos éticos. Este enfoque implica mantener un diálogo auténtico donde los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diversidad, haciendo hincapié en el respeto (Freire, 1977).

En la presente reflexión se sostiene que los profesores, ante la perspectiva en donde el estudiante parece un extranjero, deben tejer desde el primer momento de su llegada una relación en la que se construya de forma conjunta un acto de donación, un don intangible, un ofrecimiento, una entrega, tal como lo refiere Argumedo (2021). Además, la vivencia y el compartir prácticas de cuidado impregnadas de valores como la confianza, el diálogo y el amor, capaces de rescatar la dimensión humana en el ser, el espacio y el tiempo (Tejada *et al.*, 2019).

Por otro lado, el profesor debe responder con empatía y facilitar el aprendizaje, ya que acoger a los estudiantes se traduce en ofrecerles seguridad y apoyo, brindándoles la confianza necesaria para avanzar en su proceso de formación. En este viaje hacia el cuidado

de la enfermería, los profesores asumen el papel de guías, en actitud solidaria con los estudiantes que buscan orientación. Se hace prioritario, entonces, que los docentes desarrollen la capacidad de comprender al estudiante, conectar esa experiencia de aprendizaje con los conocimientos y experiencia del docente y, de esta manera, ayudar a que reconozca las cualidades del cuidado de enfermería (Rivera Álvarez y Medina Moya, 2017). Esta acción lleva consigo confiar en el estudiante, lo que le genera seguridad a la hora de solucionar problemas propios de su ejercicio.

Trabajo interdisciplinario y diálogo de saberes

La atención en salud requiere profesionales con la capacidad de atender poblaciones en condición de vulnerabilidad física y emocional. Esta situación precisa de interacción con otras disciplinas del campo de la salud y de otras áreas (médicos de diferentes especialidades, psicólogos, trabajadores sociales).

De otra parte, los profesionales de la salud se enfrentan a diversos contextos y grupos diversos, lo que requiere una actitud de apertura para el diálogo intercultural que permita “reconocer las particularidades y necesidades de estos grupos, lo cual afecta la propia definición de intervenciones e indicadores que buscan evaluar la efectividad en el mejoramiento de la salud de estas poblaciones” (Organización Panamericana de la Salud). La apertura que se ha venido exponiendo implica también el campo de la epistemología. No solo los conocimientos validados en la tradición y discusión académica occidental deben ser reconocidos. En los saberes populares y de tradiciones culturales que poseen diversas comunidades, se encuentran alternativas con las cuales se previenen y solucionan problemas. Los futuros profesionales de la salud deben estar en capacidad de entender formas de vida y conocimientos distintos que convocan al diálogo y a la complementariedad epistémica.

Conclusiones

La construcción de una enfermería integral demanda un enfoque educativo holístico que entrelace armónicamente diversas dimensiones. Es así como las competencias cognitivas, técnicas y tecnológicas no pueden separarse de las competencias socioemocionales, que creen un tejido pedagógico completo.

La hospitalidad pedagógica, entendida como la aceptación profunda de la alteridad, se convierte en el cimiento sobre el cual se erige la formación. La sensibilidad en el tapiz pedagógico, tejida con inclusión y empatía, resalta la importancia de reconocer la vulnerabilidad humana en cada encuentro. La alteridad, al dar voz a aquellos que han sido silenciados, enriquece el diálogo pedagógico, promoviendo un ambiente donde cada estudiante se convierte en un sujeto protagonista de su experiencia.

La inclusión, como acto de acoger sin condiciones, crea un espacio de afecto y seguridad que potencia la conexión auténtica entre docentes y estudiantes. La compasión, al ponerse en el lugar del otro, eleva la calidad del acompañamiento en el proceso de formación. En suma, estas dimensiones entrelazadas dan forma a una enfermería humanizada que destaca la trascendencia de relaciones auténticas y significativas en el camino formativo.

Bibliografía

Aluh, Deborah Oyine; Ayilara, Olaniyi; Onu, Justus Uchenna; Grigaité, Ugne, Pedrosa, Barbara; Santos-Dias, Margarida; Cardoso, Graça y Caldas-de-Almeida, José Miguel (2022). Experiences and perceptions of coercive practices in mental health care among service users in Nigeria: a

- qualitative study. *International Journal of Mental Health Systems*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s13033-022-00565-4>
- Arandojo Morales, María Isabel (2016). Nuevas Tecnologías y nuevos retos para el profesional de enfermería. *Index de Enfermería*, 25(1-2). [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100009&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100009&lng=es&tyt=es)
- Araújo-Girão, Ana Lúcia; Silva-Nunes Cavalcante, Maria Lúcia; Costa-Lima de Oliveira, Isabella; Freitas-Aires, Samia; Paz de Oliveira, Sherida Karani y Fontenele-Lima de Carvalho, Rhanna Emanuela (2021). Tecnologías en la enseñanza en enfermería, innovación y uso de TICs: revisión integrativa. *Enfermería Universitaria*, 17(4), 475-489. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.4.763>
- Argumedo, Malvina (2021). *Educación hospitalaria: una aproximación al pensamiento filosófico de la hospitalidad desde la experiencia docente* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/128323>
- Asociación Colombiana de Facultades de Enfermería (2020). *Lineamientos mínimos de la calidad en la formación de Enfermería en Colombia*. https://acofaen.org.co/wp-content/uploads/2021/12/lineamientos_calidad_enfermeriaindividual_1-1.pdf
- Ávila-Morales, Juan Carlos (2017). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. *Iatreia*, 30(2), 216-229. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.v30n2a11>
- Baeta, María (2015). Cultura y Modelo Biomédico: reflexiones em el proceso de salud-enfermedad. *Comunidad y Salud*, 13(2), 81-83. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932015000200011
- Báez-Hernández, Francisco Javier; Nava-Navarro, Vianet; Ramos-Cedeño, Leticia y Medina-López, Ofelia (2009). El significado de cuidado en la práctica profesional de enfermería. *Aquichan*, 9(2), 127-134. <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1476>
- Bárcena, Fernando y Mélich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós Ibérica.

- Basile, Melissa.; Rubin, Eileen; Wilson, Michael; Polo, Jennifer; Jacome, Sonia; Brown, Samuel; Heras La Calle, Gabriel; Montori, Victor y Hajizadeh, Negin (2021). Humanizing the ICU Patient: A Qualitative Exploration of Behaviors Experienced by Patients, Caregivers, and ICU Staff. *Critical Care Explorations*, 3(6), E0463. <https://doi.org/10.1097/CCE.0000000000000463>
- Bautista Rodríguez, Luz Marina; Arias Velandia, María Fernanda y Carreño Leiva, Zury Ornella (2016). Percepción de los familiares de pacientes críticos hospitalizados respecto a la comunicación y apoyo emocional. *Revista Cuidarte*, 7(2), 1297-1309. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v7i2.330>
- Bhen, Verónica; Jara, Patricia y Nájera, Rosa María (2002). Innovaciones en la formación del licenciado en enfermería en Latinoamérica, al inicio del siglo XXI. *Investigación y Educación En Enfermería*, 20(2), 48-56. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105217997004.pdf>
- Brilowski, Gail y Wendler, María Cecilia (2005). An evolutionary concept analysis of caring. *Journal of Advanced Nursing*, 50(6), 641-650. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03449.x>
- Burgos-Saelzer, Cecilia Beatriz (2013). Nursing care from the perspective of ethics of care and of gender. *Investigación y Educación En Enfermería*, 31(2), 243-251. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105228089011.pdf>
- Camacho Franco, Eduardo Ricardo y Rodríguez Jiménez, Sofía (2010). Una mirada crítica de la formación del profesional de enfermería con perspectiva reflexiva. *Enfermería Universitaria* 7(1), 37-44. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632010000100005
- Da-Silva-Carvalho, Isaiane y Santana-Brito, Rosineide (2017). Formas de violência obstétrica vivenciadas por puérperas que tiveram parto normal. *Enfermería Global*, 16(3), 80-88. <https://doi.org/10.6018/eglobal.16.3.250481>
- Derrida, James y Dufourmantelle, Anne (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Díaz-Rodríguez, Mercedes; Alcántara Rubio, Lucía; García, David; Puertas Cristóbal, Esther y Cano Valero, Mercedes (2020). Orientaciones formativas para un cuidado humanizado en enfermería: una revisión integra-

- tiva de la literatura. *Enfermería Global*, 19(12), 657-672. <https://dx.doi.org/eglobal.392321>
- Dornelas, Adélia Cristina; Rodrigues, Lívia dos Santos; Penteadó, Marina Papa; Batista, Rosangela Fernandes; Bettiol, Heloísa; Cavalli, Ricardo; Grandi, Carlos y Cardoso, Viviane Cunha (2022). Abuse, disrespect and mistreatment during childbirth care: contribution of the Ribeirão Preto cohorts, Brazil. *Ciencia e Saude Coletiva*, 27(2), 535-544. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022272.01672021>
- Espinosa Aránzales, Ángela; Enríquez Guerrero, Carolina; Leiva Aránzales, Felipe; López Arévalo, Martha y Castañeda Rodríguez, Luz (2015). Construcción Colectiva de un concepto de cuidado humanizado en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 21(2), 39-49. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532015000200005>
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freixas, Javier y Menchón, Ángela (2022). Ausencias presentes en la Universidad. Reflexiones sobre el lugar de la hospitalidad en las didácticas de nivel universitario. *Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*. Mendoza: UNCU. <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=17692>
- Goli, Srinivas; Ganguly, Dibyasree; Chakravorty, Swastika; Siddiqui, Mohammad Zahid; Ram, Harchand; Rammohan, Anu; Acharya, Sanghmitra Sheel (2019). Labour room violence in Uttar Pradesh, India: Evidence from longitudinal study of pregnancy and childbirth. *BMJ Open*, 9(7). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-028688>
- Gómez, Daniel (2018). *Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro. Una investigación de la experiencia educativa* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/128494/1/DGR_TESIS.pdf
- Gómez-Ramos, Daniel (2021). The hospitality acts in the teaching profession. *Magis*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ghoe>

- González-Ruiz, Gisela; Oviedo-Córdoba, Haidy; Bedoya-Idrobo, Luz Marina; Benavides-Peñaloza, Gleinis; Dalmero-Arvilla, Neurobis y Vergara-Asciano, Claudia (2013). Cuidado humanizado de enfermería percibido por familiares de pacientes pediátricos, usuarios del Hospital Fernando Troconis. *Memorias*, 11(20), 31-39. <https://www.researchgate.net/publication/314079871>
- Husum, Tonje Lossius; Legernes, Elisa y Pedersen, Reidar (2019). "A plea for recognition" Users' experience of humiliation during mental health care. *International Journal of Law and Psychiatry*, 62, 148-153. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2018.11.004>
- Lévinas, Emmanuel (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Balsa de la Medusa.
- Lévinas, Emmanuel (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Madrid: Sígueme.
- Ley 911/2004, de 5 de octubre, por la cual se dictan disposiciones en materia de responsabilidad deontológica para el ejercicio de la profesión de Enfermería en Colombia; se establece el régimen disciplinario correspondiente y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial N ° 45.693*, 6 de octubre de 2004. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0911_2004.html
- Marrujo Pérez, Karina Jazmin y Palacios Ceña, Domingo (2016). Efectos de la tecnología en los cuidados de enfermería. *Cultura de Los Cuidados*, 20(46), 127-133. <https://doi.org/10.14198/cuid.2016.46.12>
- Mèlich, Joan-Carles (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Milani, Patricia; Lanferdini, Isabel Zamarchi y Alves, Valentina Bernardi (2018). Caregivers' Perception When Facing the Care Humanization in The Immediate Postoperative Period From a Cardiac Surgery Procedure / Percepção dos Cuidadores Frente à Humanização da Assistência no pós-operatório imediato de cirurgia cardíaca. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, 10(3), 810-816. <https://doi.org/10.9789/2175-5361.2018.v10i3.810-816>
- Moreno Monsiváis, María Guadalupe y Interrial Guzmán, María Guadalupe (2012). Percepción del paciente acerca de su bienestar durante la hospita-

- lización. *Index de Enfermería*, 21(4), 185-189. <https://doi.org/10.4321/s1132-12962012000300002>
- Naranjo Hernández, Ydalsys; Rodríguez Larrinaga, Miriam y Concepción Pacheco, José Alejandro (2016). Reflexiones conceptuales sobre algunas teorías de enfermería y su validez en la práctica cubana. *Revista Cubana de Enfermería*, 32(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192016000400021
- Natansohn, Leonor Graciela; Bianchi, Marta Pilar y Canales Reyes, Roberto (2023). *Presentación del GT Apropriación de tecnologías digitales e interseccionales (2023-2024)*. Buenos Aires: CLACSO. <https://www.clacso.org/apropiacion-de-tecnologias-digitales-e-interseccionalidades/>
- Nussbaum, Martha (2004). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Nussbaum, Martha (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Buenos Aires: Paidós.
- Palacios Ceña, Domingo (2007). La construcción moderna de la enfermería. *Cultura de los Cuidados*, (22), 26-32. <https://doi.org/10.14198/cuid.2007.22.04>
- Piedrahita Sandoval, Laura Elvira y Rosero Prado, Ana Lucia (2017). Relación entre teoría y praxis e la formación de profesionales de enfermería: revisión integradora de literatura. *Enfermería Global*, 16(3), 679-706. <https://doi.org/10.6018/eglobal.16.3.269261>
- Porta, Luis Gabriel y Flores, Graciela Nelida (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 16(30), 15-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173015311>
- Rivera Álvarez, Luz Nelly y Medina Moya, José Luis (2017). The student-nurse pedagogical relationship: A hermeneutic-phenomenological study. *Texto e Contexto Enfermagem*, 26(2). <https://doi.org/10.1590/0104-07072017000560016>
- Rojas Reyes, Jennifer; Rivera Álvarez, Luz Nelly y Medina Moya, José Luis (2019). Los currículos en enfermería y el desarrollo de las Competencias interper-

- sonales: el caso de Colombia. *Index de Enfermería*, 28(4), 223-227. https://scielo.iisccc.es/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1132-12962019000300013
- Shojaei, Amirahmad; Raziani, Yosra; Bernstein, Collen; Asgari, Ali; Alazmani-Noodeh, Farshid; Arab, Mohammadreza y Ranjbar, Hadi (2023). The experiences of psychiatric patients, their caregivers and companions in upholding patient dignity during hospitalization: A qualitative study. *Health Expectations*, 26(5), 1915-1922. <https://doi.org/10.1111/hex.13799>
- Tejada, Sonia; Ramirez, Esther. J; Díaz, Rosa Jeuna y Huyhua, Sonia (2019). Práctica pedagógica en la formación para el cuidado de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 16(1), 41-51. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.577>
- Velandia de Varela, Ana Luisa (1988). Tendencias en la Educación de Enfermería En Colombia en los Últimos 25 Años (1960-1985). *Investigación y Educación En Enfermería*, 6(1), 81-96. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.22263>
- Watson, Jean (2007). Watson's theory of human caring and subjective living experiences: carative factors/caritas processes as a disciplinary guide to the professional nursing practice. *Texto y Contexto Enfermagem*, 16(1), 129-135. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072007000100016>
- Wilson, Michael; Beesley, Sarah; Grow, Amanda; Rubin, Eileen; Hopkins, Ramona; Hajizadeh, Negin y Brown, Samuel (2019). Humanizing the intensive care unit. *Critical Care*, 23(32), 23-32. <https://doi.org/10.1186/s13054-019-2327-7>
- Young, Pablo; Hortis, Verónica; Chambi, María y Finn, Bárbara (2011). Florence Nightingale (1820-1910), a 101 años de su fallecimiento. *Revista Médica de Chile*, 139(6), 807-813. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000600017>

Análisis sociosemiótico de las modalizaciones en sociedades evanescentes: la escucha

Juliana Patricia León Suárez

Introducción

Algunas de las ideas de este capítulo se presentaron verbalmente en el V Seminario de Investigación Internacional “Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias” (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023), estas hacen parte de los resultados del proyecto de investigación “La conversación como género discursivo para la escucha ética en entornos escolares diversos”, durante los años 2020-2023, dirigido por la Dra. Gloria Rojas Álvarez, específicamente de la micro-investigación adscrita a ese proyecto y desarrollada por Juliana León Suárez y Paulina Avellaneda: “Escucha corp-oral, Asignatura de Improvisación Experienciación del Proyecto Curricular Arte Danzario — PCAD” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El lector encontrará alusiones directas a esa investigación, si bien sus resultados totales se encuentran en proceso de publicación y señalan otros aspectos de la escucha, distintos a los aquí presentados.

No hace mucho escribía a partir de las ideas de Heidegger (León-Suárez, 2024) y su sentencia sobre que “Solo un dios puede salvarnos” (Heidegger, 2009) frente a la técnica avasalladora que exilia al ser humano del mundo, de un lugar seguro de habitación. Con esa premonición sobre el fin de la filosofía y del pensamiento humano, el filósofo alemán dejó apenas una rendija por la que quizás se colara algo de esperanza: la invocación de la aparición de un dios, o la *disposición* frente a esa epifanía. El dios que menciona Heidegger es la poesía, el arte. Y la lectura que le di en esa ocasión fue la *disposición* hacia todo aquello que implica lo sensible que, en el caso particular de mi línea de investigación, es la escucha como disposición estética, ética y política.

Se le señala a Heidegger (2009) esa idea romántica en la que las artes y la poesía aparezcan en el ocaso de la humanidad como una posibilidad de salvar lo emplazado por la técnica, pero ¿qué le impediría a la técnica transformar también la esencia de ese dios, como lo ha hecho con todos los demás campos? Heidegger aún no conocía el *ciberespacio*, aunque, como muchos de los filósofos occidentales de su tiempo, comprendía las posibilidades de la tecnología y los problemas éticos y estéticos que ofrece el “progreso tecnológico”. Hoy, Byung-Chul Han (2015) vuelve al legado heideggeriano para comprender el mundo contemporáneo. Su propuesta de pensamiento es el eje articulador de este capítulo, tanto para la interpretación de resultados investigativos como para la contribución a una epistemología de la escucha en la ciberculturalidad.

El título de este capítulo es: “Análisis socio-semiótico de las modalidades en sociedades evanescentes”. Empecemos por comprender de qué va. Consideremos primero las “sociedades evanescentes”. Si volvemos a la posición romántica y apocalíptica de Han (2015; 2017; 2021), diremos que asistimos a la desmaterialización de las cosas y los cuerpos, a la vaporización de eso que nos hace humanos y, al fin, de la Historia; diremos que se inaugura una nueva era en la que las sociedades son menos empáticas, sin vínculos profundos, más consumidoras por el efecto de la mercantilización de sí mismos

y de los valores: el amor y la hospitalidad emplazados por Tinder o Airbnb, entre otras formas actuales de interconexión; es la disolución del otro, de la alteridad; el mundo de lo igual, la expulsión de lo distinto (Han, 2017) y la manifestación de lo liso, lo pulido, lo explícito y lo pornográfico (Han, 2015). En otras palabras, asistimos a la desaparición de lo poroso y lo erótico; de la textura y, por lo mismo, del texto tal y como lo conocimos, mientras asistimos a la era de la información y la posverdad.

Si echamos un vistazo a un diccionario etimológico (Online Etymology Dictionary), “evanescente” proviene «del latín *evanescentem* (nominativo: *evanescens*), participio presente *evanescere*, “desaparecer, desvanecerse, pasar”, figurativamente “ser olvidado, ser desperdiciado”»; también proviene del «verbo incoativo de *vanus*, “vacío, nulo”», es decir, de no permanencia. Una sociedad evanescente es una sociedad impermanente y esa no duración, esa eliminación de la distancia transformará para siempre sus modos de relacionarse, de comunicarse, de actuar ética y políticamente, en relación con sus maneras de pensar y de vivir.

Así que un análisis semiótico de nuestras sociedades implica el contraste, la transición y coexistencia de generaciones de dos milenios distintos y, por supuesto, una perspectiva epistemológica y metodológica. En lo epistemológico, las panorámicas dialógicas de Bajtin (2015) y, especialmente, de Lévinas (2000), nos ofrecen esa invocación del dios salvador; del otro lado, de la mirada semiótica y comunicacional que logra matizar el tono apocalíptico y nos ayuda a comprender la ciberespacialidad como cibercultura. Allí, Castells (2000) y Lévy (2007; 2004) completan la perspectiva.

En el marco de una macro-investigación de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO), dirigida por la Dra. Gloria Rojas Álvarez (2023), nuestra última investigación, “Escucha corp-oral” (Avellaneda y León, 2023), realizada con la maestra de improvisación en danza Paulina Avellaneda, ofrece una interesante conversación con las teorías desde algunos de los resultados, cuyo propósito fue responder a las preguntas: ¿qué es conversar corporalmente?, ¿qué

es y cómo se da una escucha corporal?, ¿qué perspectivas y relaciones didácticas se establecen en la asignatura para fomentar una escucha ética en el contexto de la danza (Nos referimos a la asignatura “Improvisación Experienciación” de la Facultad de Artes ASAB, del Proyecto Curricular Arte Danzario). También otras producciones culturales como las caricaturas y los videos se refieren a lo largo del documento para evidenciar esas modalizaciones de las sociedades efímeras y hacer saltar las relaciones, sus implicaciones.

El análisis sociosemiótico evidencia esos modos de relaciones e interacciones sociales en la cibercultura y su comprensión a través del lenguaje, en la modesta extensión explicativa que exige un capítulo de libro, por lo que es más una provocación. Por lo mismo, planteo una serie de cuestionamientos alrededor de los cuales se agrupan esas “modelizaciones” que analizar. Definimos las “modelizaciones” como las formas que toman las relaciones yo-tú-lo otro en las sociedades evanescentes. Esas preguntas son: ¿qué modos de relaciones intersubjetivas e interobjetivas se manifiestan en nuestros contextos? ¿Hasta qué punto puede configurarse una *comunidad ciberespacial*? ¿Qué impacto tiene la *desmaterialización* de los cuerpos en el pensamiento y en las formas colectivas de interacción e interactividad? ¿Cómo se transforma la ética y la estética en la ausencia de un cuerpo material y cuál es su incidencia en la interacción social?

Dado que las sociedades evanescentes hacen parte de lo que llamamos cibercultura, podemos deducir que no toda la cibercultura estaría llamada a la capitalización de lo efímero y que, por lo tanto, hay cierto margen de oposición contracultural en la que tal vez sean viables otras modalizaciones que contribuyan al mantenimiento de la esencia humana. Esa posición es posible en Lévy (2007), pero no en Han (2021) que contrapone lo analógico a lo digital. En la conclusión de esta conferencia abordaremos brevemente ese debate para hacer una apuesta propia.

El ciberespacio, una infoesfera

Detengámonos en las categorías de *ciberespacio* y *cibercultura*, acepciones que ya llevan más de tres décadas en uso para hacer una distinción. Tanto Scolari (2009) como Lévy (2007) refieren que el término ciberespacio se acuñó por primera vez en la novela de ciencia ficción *Neuromancer* de William Gibson (1984). No es la única vez que la ciencia ficción da en el clavo con las anticipaciones sobre el futuro de la humanidad. Un poco antes, *1984* de Orwell (2021) nos advertía sobre el control de los medios de comunicación y la disolución de la verdad, novelas distópicas que hablan de “lugares posibles” o mundos posibles del futuro cercano. Esos lugares distópicos se configuran en la actualidad como parte de los avances tecnológicos. Para Scolari (2008), “si consideramos al ciberespacio como un *lugar* donde pasan cosas (los usuarios chatean, juegan, reciben, envían e-mails, etcétera) estamos obligados a incorporar la dimensión temporal que esas actividades implican” (p. 277), este término alude a una temporalidad y espacialidad paralela al mundo material, tal vez sobrepuesta, establecida con sus propias lógicas ciber o *cyber* —apócope de cibernético— en donde todo puede ser matematizable, calculable y convertido en *data* o en información.

Para Han (2021), el ciberespacio es una infoesfera que sacrifica la verdad ante la eficacia, la inmediatez y la vertiginosidad de la información. La prevalencia de la información, la producción y consumo de ella deviene en una semiósfera (Lotman, 2000) en la que se dificulta encontrar algún sentido pues está sobreexplotada, derivando en una infomanía (Han, 2021) que quiere digitalizarlo todo, arrancarles las propiedades materiales a las cosas y a las personas para hipertextualizarlas. Han (2021) se pregunta: “¿En qué se convierten las cosas cuando prevalece la información?”: se convierten en *no-cosas*, según el filósofo.

Pierre Lévy (2007), en cambio, respondería que las cosas y las personas devienen en *cibercultura*, es decir, en el “conjunto de los

sistemas culturales surgidos en conjunción con dichas tecnologías digitales” (Medina, 2007, p. 12), por lo que afirma que la cibercultura no se puede reducir a sus componentes de carácter simbólico, sino que integra técnicas, artefactos y entornos materiales que se van desarrollando con el crecimiento del ciberespacio (Medina, 2007). Ello tendría varias implicaciones para nuestro análisis: i) el ciberespacio continúa en expansión y desarrollo tecnológico, estableciendo nuevas relaciones espaciotemporales; ii) esas particularidades de la *infosfera* propician el surgimiento de nuevas culturas digitales; iii) y el espacio de las cosas y el espacio de las no-cosas (Han, 2021) coexisten y se traslapan. Por lo tanto, la pregunta de Han (2021) ha de ampliarse: ¿Qué pasa con las personas cuando prevalece la información? Es necesaria una dialógica cibercultural, afirmamos.

Figura 1. No soy yo, es el algoritmo



Fuente: Tute, 2023.

Una sugerente caricatura de “Tute”, humorista gráfico argentino, expresa mejor la nueva dialógica cibercultural para describir las formas de relaciones intersubjetivas mediadas por las plataformas de las nuevas tecnologías. Los algoritmos de los infómatas o “actores que procesan información” (Han, 2021) nos dan una aparente sensación de libertad cuando en realidad construyen una cárcel simbólica e invisible de vigilancia, control y dependencia: toman decisiones por nosotros, aunque seamos quienes eligen las posibles opciones con solo un dedo. En realidad, “no soy yo, es el algoritmo” se convierte en el lema de entrega de la libertad y en la delegación de la responsabilidad única e intransferible de “ser yo” a un sistema cibernético que reconoce gustos, emociones, tendencias ideológicas y religiosas o ritmos de compra.

En la caricatura de Tute, aún prevalece un par de rostros, un frente a frente —a pesar de la no asunción de la responsabilidad del personaje—, existe un par de interlocutores que *se miran* y poseen gestos, cuerpo, distancia. Para Lévinas (2000), el poseer un rostro y mostrarlo desnudo ante otro es, ante todo, la presencia de un ser que asume su responsabilidad ante el mundo, que asume su autoría; la presencia no como lo que aparece o la percepción, sino “en el acceso al rostro...” “Cierto es que la relación con el rostro puede estar dominada por la percepción, por lo que es específicamente rostro resulta ser aquello que no se reduce a ella” (Lévinas, 2000, p. 71). Al mismo tiempo, es la exigencia del reconocimiento de su alteridad, de un otro que demanda “no matarás” porque le ofrece su cara, su mirada, su humanidad. Un rostro es, en definitiva, la prueba de la vulnerabilidad y esencia humanas. A esa vulnerabilidad Han (2017; 2021) la llama *negatividad*, fundamental para la experiencia y el aprendizaje: la frustración, el dolor, la herida; o lo corporal, pues la negatividad está en la verdad del cuerpo, sus vellos, sus sinuosidades, su *presencia*. La *negatividad* hace parte de la materialidad del mundo de la vida. Entonces, enfrentarse o enrostrarse es estar con el otro —en oposición—, se configura una dialógica, una necesidad

de coexistencia, vínculo, cooperación o contraposición, conflicto, en todo caso, interrelación.

Por el contrario, “la comunicación digital propicia una comunicación expansiva y despersonalizada que no precisa interlocutor personal, mirada ni voz” (Han, 2017, p. 122), pese a que la voz y la imagen se convierten en hipertextos a través de las video-llamadas, las plataformas y las redes. Justamente, la sobreproducción de imágenes y voces, su saturación exacerbada transformada en datos ocasiona la invisibilización y la imposibilidad de una escucha genuina. Han (2017) insiste en esta teoría de la positivización de los seres humanos, las cosas y el arte en la era digital donde la fórmula del éxito consiste en eliminar todo pensamiento negativo, tener una vida lisa y ligera en una cultura cuyo arte y literatura nos alejen del sufrimiento humanos, sin *nada* que cuestione, como en la novela de Bradbury: “La tecnología, la explotación de las masas y la presión de las minorías produjo el fenómeno, a Dios gracias. En la actualidad, gracias a todo ello, uno puede ser feliz” (Bradbury, 2020, p. 59).

Han (2021) alude a las no-cosas y la transformación del consumo material en consumo informacional que funciona como un gran espejo que nos hace mirar siempre hacia nosotros mismos, en la positividad de lo igual, y nos hace pensar que lo bueno y lo bello es la ausencia de la vulnerabilidad. La información y el aluvión de imágenes que “desmaterializa(n) y descorporeiza(n) el mundo” (Han, 2021, p. 10) lo convierten en datos, le restan estabilidad emocional, y potencian la ansiedad y la depresión, enfermedades mentales del neoliberalismo.

En las redes sociales como Facebook o Tiktok no pones la cara para otros ni miras a los ojos, ni enrostras, aunque te hagas una *selfie*. Son metapresencias, fragmentaciones de sí que estallan en múltiples planos a la vez, anulando la distancia; y sin distancia no hay alteridad, solo representaciones consumibles, reproducibles. Bajtin llama a la distancia intersubjetiva la extraposición, el *excedente de visión*. Al respecto dice:

Debido a mi posición única e irrepetible en el espacio y el tiempo, soy la única persona capaz de realizar mis actos concretos, que repercuten de una manera concluyente en el otro, pero, antes que nada, que están hechos para el otro, buscando su mirada y su sanción. (Bubnova, 2000, citando a Bajtin, 2020, p. 17)

Sin embargo, salta a la vista que la posición única espaciotemporal se complejiza: podemos estar aquí, en el ciberespacio y, al mismo tiempo, en el mundo material. ¿A cuál mundo atendemos? Nuestros actos se ven cooptados por el algoritmo. Además, la multiplicación de mi yo imagen y cuerpo en la infoesfera y la posibilidad de que otros realicen actos en mi nombre inciden en la concepción misma de una ética comunicacional.

Para Han (2021), las acciones están fundamentalmente realizadas por las manos, es la metáfora del hacer por antonomasia, porque la mano manipula y transforma las cosas, el mundo material y la naturaleza. La mano también toca al otro, es principio de solidaridad y ayuda: “echar una mano” no es un enunciado vacío. No así en el siglo XXI: aquí los dedos oprimen botones y teclean comandos, la mano no es necesaria para la acción. Los dedos cliquean el *like*, ese es su grado de compasión. También son los dedos los que se deslizan por las pantallas para acceder al *game*. El mundo es *gamificado* y las experiencias de aprendizaje con él. La ética se diluye entre los dedos. Se funda una ética del “me gusta” donde la navegación ciberespacial no precisa de acciones concretas dirigidas a otros. Se funda una metaexistencia de lo que puede ser digitalizable de uno mismo: la voz, la imagen en movimiento. Ya no soy yo, es el algoritmo (Cheney-Lippod, 2017).

Metodología de investigación-creación: lo dialógico toroidal

“Una de las propiedades esenciales de las cosas es que crean espacio”.

Byung-Chul Han

Pierre Lévy (2007) es menos determinista que Han (2021), al establecer que toda práctica cultural es híbrida, mediada, estabilizada, condicionada y articulada socialmente (León Suárez, 2021). La escucha es una práctica cultural mediada también por dispositivos cibernéticos. Un ejemplo de ello lo vivimos en la pandemia, en el Proyecto Curricular Arte Danzario de la Universidad Distrital, en Bogotá. Se tomaron las clases de danza y cuerpo a través de la pantalla, en nuestro caso las clases de Improvisación Experienciación, al final del confinamiento. Esta asignatura la cursé como observadora participante en el marco de una investigación sobre escucha *corp-oral* con la maestra Paulina Avellaneda, quien dirigió el espacio académico.

La cursada de la asignatura y la investigación de experimentación corporal se extendió durante un año y se desarrolló parte en el confinamiento a través de la mediación de las TIC y parte en presencialidad física con dos cohortes: 2021-3 y 2022-1 de estudiantes de distintos semestres. En la particularidad de esta carrera, era indispensable para maestros y estudiantes de danza tomar las clases sincrónicas a través de las plataformas *meet o zoom* con la cámara activada con el fin de observar los movimientos y las ejecuciones de las técnicas. En esto sugirió una comunidad ciberespacial interesante: había rostro, en el sentido levinasiano: “El rostro es, él solo, sentido. Tú eres tú. En ese sentido puede decirse que el rostro no es visto. Es lo que no puede convertirse en un contenido que vuestro pensamiento abarcaría; es lo incontenible” (Lévinas, 2000, p. 72), escucha digital, voz y mirada atenta en la mayoría de los casos, más allá, un saberse rostro, no porque se proyectara en la pantalla, sino porque se reconocía a los otros más allá del rol que se jugaba en la clase: había cuidado

y se protección, había una entrada ética y afectiva. Había interacción mediada por la tecnología, en lo extraño y novedoso que constituía una clase de cuerpo sin el cuerpo físico del otro.

En la clase de Improvisación Experienciación, contar con cuerpos presentes en la clase sincrónica se dio por la oportunidad del contacto de los participantes con otras materialidades que sí estaban a su alcance: cosas, frutas, flores, mascotas y la necesidad de una conversación profunda y permanente en la que, pese a la eliminación de la distancia espacial por la intervención digital, el vínculo se mantuvo por la construcción de un cronotopo, es decir, espacio-tiempo colectivo, intersubjetivo, afincado no en la información, sino en compartir la vivencia de la experimentación corporal.

La metodología de investigación que se llevó a cabo la llamamos Metodología toroidal (Avellaneda y León, 2023). Dada la complejidad fenomenológica y la propia experimentación que nos ofrecieron las aulas virtuales y presenciales, solo la figura geométrica de los círculos concéntricos del toroide podía recoger los niveles autorreflexivos de nuestra interacción dialógica: el mirarse uno mismo (profesoras, estudiantes); la mirada con y en el otro (colaboración entre pares); y la mirada externa como investigadoras participantes (profesoras), en los que el cuerpo *presente*, la sensación y la exploración fundan la escucha, el afecto y la confianza de una vivencia, de una clase que es, a su vez, laboratorio de investigación-creación. Las bitácoras de cada uno de los estudiantes y las profesoras se constituyeron en instrumentos fundamentales de observación y autoinvestigación.

El concepto de laboratorio de investigación-creación estuvo bajo el paradigma de la Investigación Basada en las Artes —IBA— (Borgdorff, 2006), que pretende desarrollar un método propio y distinto a las investigaciones convencionales, pues no es estructurado paso a paso, sino que apenas diseña unos marcos muy flexibles en los que es posible la improvisación, la experimentación y la incertidumbre de lo que surge, de lo creativo. También se recurrió a la sistematización de experiencias (Jara, 2018) como potencia de la reflexividad. Esta forma experiencial de investigar valora el proceso más que el

resultado, pues no hay un fin concreto más allá que el de la experimentación misma y establece una relación intrínseca con el acto de crear, porque “no se asume la separación entre el sujeto y objeto y no se contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística ya que esta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación” (Borgdorff, 2006, p. 10).

Discusión de resultados

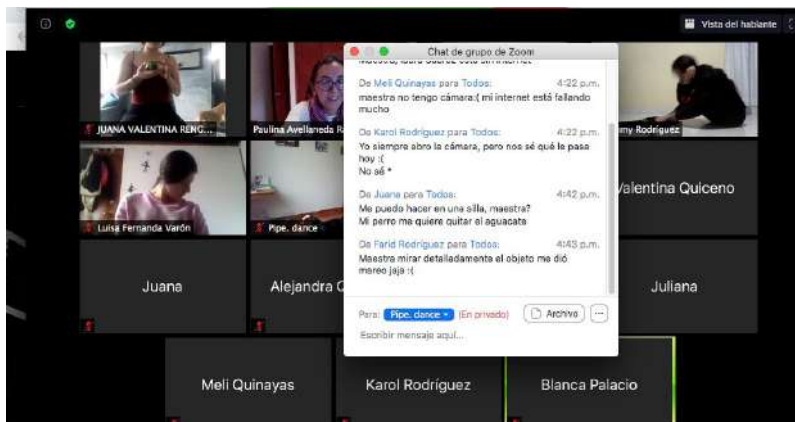
Acontecer de la presencia y creación del espacio: ¿hasta qué punto puede configurarse una comunidad de escucha ciberespacial?

Para Bajtin (1989) un cronotopo es la configuración de las relaciones espacio temporales que realizamos con los demás, que organizan el mundo de la vida de manera intersubjetiva e interobjetiva, en relación con las cosas. Es con otros con quienes constituimos y vivenciamos el espacio y el tiempo; el territorio, los lugares. Antes habíamos hablado de infoesfera (Han, 2021) como un “no lugar”, sí “un espacio” saturado de información. Luego, acudimos a la semiósfera (Lotman, 2000) para aludir a esas relaciones de producción de sentido de una comunidad. Podemos decir, entonces, que la clase de Improvisación configuró un *cibercronotopo*, en la hibridación de dos modalidades: la presencia material y la metapresencial informacional del ciberespacio.

Verbigracia, la maestra Paulina Avellaneda propuso un ejercicio que consistía en la vivencia de otro cuerpo-cosa: una fruta, una flor, un objeto. El ejercicio era que, en tiempo real de la clase sincrónica mediada por zoom, estudiantes tomaran una fruta —elegida previamente— con la cual experimentar sus formas, texturas, olores y volumen, entre otros, para apropiarse de tales características en la creación de una partitura de movimiento. En esto, la maestra

advirtió un acontecimiento que, en principio, fue bastante cómico y que quedó registrado en su pantallazo del chat de zoom:

Figura 2. Clase de improvisación-experienciación en pandemia



Fuente: Archivo de clase de Paulina Avellaneda, 2021.

“—¿Me puedo hacer en una silla, maestra? Mi perro me quiere quitar el aguacate”.

“—Maestra, mirar detalladamente el objeto me dio mareo, jaja”.

Las relaciones de los estudiantes con el mundo material intervinieron el mundo ciberespacial. Se traslaparon los cronotopos como se traslapan en una videoconferencia. Sin embargo, más allá de esa hibridación, el acontecimiento está en la *presencia* de la cosa, que irrumpe con fuerza: “De la cosa emana una fuerza gravitatoria que conjunta y enraíza las apariencias fugaces en torno a la presencia. La producción de presencia, presencia reforzada, intensa, constituye la magia de la cosa” (Han, 2022, p. 114). La presencia de la silla, el perro, el aguacate, el objeto elegido materializa y nos devuelve la estabilidad que la fugacidad del ciberespacio nos quita, nos ancla a la vida, a la existencia y a la relación concreta con los demás y lo demás.

Es curioso el último enunciado: mirar detalladamente el objeto produjo mareo. La tensión entre lo ciberespacial y lo presencial material se ofrece en el ejercicio de la contemplación y la mirada. Este tipo de ejercicios eran de profunda concentración y silencio, de compenetración con los objetos para *ser* ellos; para conversar con ese mundo inmediato que nos es tan prosaico, pero del que el arte se vale para su poética. En las clases presenciales, la manifestación de la escucha ética y la ética del cuidado fueron más evidentes, por cuanto el *toque*, el *contacto* de nuestras manos y de nuestro cuerpo con las manos y los cuerpos de otros; con sus rostros y miradas, exigieron de la confianza, el respeto y el cuidado del par, su atenta escucha.

“La existencia es cuidarse”, dice Han (2021, p. 16) recordando a Heidegger. Y si la existencia es cuidarse, la coexistencia es la emergencia de la ética del cuidado de sí y del otro. No podemos negarle a alguien nuestra mano si lo miramos a los ojos. Su mirada nos demanda una respuesta que no podemos eludir (Bajtín, 2000). Así, la coexistencia y encuentro físico material fundan el rito y el mito, la comunidad. En nuestra investigación, el hallazgo consistió en saber cómo nombrar ese acontecimiento de la presencia, ese fenómeno inefable del estar juntos danzando, nuestros cuerpos vibrátiles y la energía, en “esferas de conexión dialógica” (Avellaneda y León Suárez, 2023) que solo se experimenta colectivamente en la fluidez del movimiento físico presencial, analógico.

¿Es posible alcanzar ese grado de cuidado en el ciberespacio? Parece ser que las comunidades no son de masas, ni físicas ni cibernéticas. Para Pierre Lévy (2007), sí existen las comunidades virtuales si se trata de la existencia de *inteligencias colectivas* que se reúnen alrededor de afinidades e intereses de cooperación, con independencia de las proximidades geográficas y de las pertenencias institucionales. Pero Han (2021) no tiene la misma posición. Para él, no se puede equiparar la idea de *Community* a la comunidad propiamente dicha. Pues la primera tiene una razón neoliberal y mercantilista exacerbada, su esencia es informacional. Por eso, en la *Community*, la hospitalidad y la empatía no son probables, consecuencia de la dimensión temporal

que implican. Prácticas como la escucha y la contemplación —más que base de la creación artística y de la experiencia estética—, de la ética del cuidado y de la conversación, requieren de duración. La vertiginosidad del ciberespacio se opone a esas realizaciones: “también la verdad requiere mucho tiempo” (Han, 2021, p. 19).

¿Qué impacto tiene la desmaterialización de los cuerpos en el pensamiento y en las formas colectivas de interacción e interactividad?

Un video del colectivo “Casi creativo” responde a la pregunta que planteamos acerca del impacto de la desmaterialización de los cuerpos en el pensamiento. La descripción del enlace de Youtube del video dice: “¿Todavía le falta calle a la inteligencia artificial o ya tendríamos que empezar a preocuparnos? Cerebritito hace un esfuerzo por enseñarle lo mejor de ser humano, pero la Inteligencia Artificial (IA) se resiste” (Casi creativo, 2023). La irónica y particular forma de cuestionar la desmaterialización de lo humano frente al contacto sensible del mundo natural y de la cotidianidad se denomina “Le falta calle”. Esta expresión es una frase muy colombiana, que se usa para señalar la ausencia de experiencia concreta de una persona frente a la vida misma.

Han (2021) argumenta que la IA no puede pensar porque no se le pone *la carne de gallina*, porque “le falta calle”. Y esa “falta de calle” está dada en la afectividad, es decir, “le falta la dimensión afectivo-analógica” (Han, 2021, p. 53) que los datos no dan. Esa dimensión la experimentamos en la investigación sobre Escucha corporal. Constituyó un hallazgo y una reafirmación de la afectividad como posibilidad de afectación en lo otro y en lo otro, la provocación de pensamiento, propiciado por las sensaciones y las emociones del contacto y su posterior reflexión, como lo expresa una estudiante:

Puesto que en la improvisación mi danza hace filosofía, puede sonar absurdo, pero el momento de conexión real con el cuerpo y la liberación de la mente hace que haya más oportunidades para reflexionar

sobre lo que está pasando en mi cuerpo, o sobre lo que hay en los otros cuerpos. (Bitácora de una estudiante, 2022, citada en Avellaneda y León Suárez, 2023)

Para Han (2021), “la *debilidad metafísica por el otro* es constitutiva de la ética del escuchar como ética de responsabilidad” (p. 94). Coincide con Bajtin (2015) y con Buber (2006), los padres de la dialógica, en que escuchar requiere de tiempo y de *disposición anímica* (Han, 2021, citando a Heidegger) ante el llamado de los demás y del mundo de la vida. Interesarse por el otro. La escucha se establece como ética del cuidado y de la responsabilidad, en tanto fundamento del pensamiento. Pensamos y existimos por los otros y por lo otro. El pensamiento es un hacer y un acontecimiento que una máquina no puede llegar a experimentar: “el pensamiento oye, mejor, *escucha y pone atención*. La IA es sorda” (Han, 2021, p. 55); el pensamiento ofrece respuestas a preguntas y recoge del pasado los enunciados que transmite, imitando lo nuevo.

En contraste, Castells (2000) afirma que el determinismo tecnológico probablemente es un falso problema porque “la tecnología es sociedad y esta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas” (p. 30). Y Lévy (2007) se pregunta muchos años antes que Han (2021): “¿Puede considerarse la digitalización una desmaterialización de la información?” Para él, lo que hace la digitalización es virtualizar, no desmaterializar y nos insta a recordar:

El algoritmo es un producto cultural, es decir, un producto de la humanidad, hay gente que los fabrica, gente que los mejora y gente que decide que tal o cual algoritmo ya no sirve y hay que crear otro. Para quienes nos sentimos humanistas, solo el ser humano cuenta, el factor humano y la experiencia humana. (Lévy, 2021)

Y agrega en esta entrevista que ya éramos muy malos como especie antes del internet, el progreso de la técnica no es el problema ético en sí. Por eso, no habla tanto de Inteligencia Artificial como de Inteligencia colectiva, llevándola al lugar del “modo de la realización de

la humanidad” (Lévy, 2007, p. 106), siendo el ciberespacio una herramienta de comunicación para que el pensamiento colectivo humano sea posible, porque quienes hacemos parte de la cibercultura nos organizamos en torno a los mismos intereses, frívolos o no, en comunidades ciberespaciales. Para Lévy (2007, 2004, 2021), la inteligencia colectiva es una apertura de la alteridad a una *ciber-alteridad otra*, la *ciberalteridad*, cuya naturaleza técnica es algorítmica o informacional, forja nuevas dimensiones éticas y estéticas.

Algunas provocaciones no concluyentes

“La Posmodernidad juega con el Apocalipsis y desdramatiza el fin”.
Scherpe, 1998, p. 354 (citado por Roche, 2009, p. 135)

Es verdad que desde antes hemos sido malos y que la potencia de la infoesfera multiplica las condiciones de lo humano de manera exponencial. Las particulares formas de ser de la cibercultura ya las experimentamos en el confinamiento de la Pandemia y esas ciberalteridades se potencian, sí, en la inteligencia colectiva como redes de conocimiento, así como en las *ciberalteridades* de lo efímero. El cuerpo, el territorio, la posibilidad de establecer un vínculo espiritual afectivo en la materialidad de una cosa que nos evoca a alguien; el abrazo, la mirada, no son propias de las sociedades evanescentes; la comunicación e intercambio de conocimientos y saberes desde diferentes lugares del mundo que antes no estaban al alcance; la cierta democratización del acceso a los libros —condicionada por el mismo acceso a las tecnologías y al internet—, convergen en las tensiones propias de ese tránsito entre lo digital y lo analógico y traen de nuevo la pregunta central que atravesó esta conferencia: ¿cómo se transforma la ética y la estética en la ausencia de un cuerpo material y cuál es su incidencia en la interacción social, en la escucha?

El amor, los valores, la verdad y la conciencia “han quedado convertidas en valores de cambio, en mercancías puestas en venta” (Roche, p. 140) y eso ha sucedido casi siempre, solo que ahora la virtualización de ese consumo exacerbado ha reforzado la superficialidad del pensamiento y la vida. La ética que es prevista por Lévy (2004) y que defiende en su texto “Inteligencia colectiva” como una “utopía de lo inestable y lo múltiple” es una “ética de lo mejor más que a una moral del Bien” (p. 140). Para él, “el bien está fuera de contexto, se impone a priori, por encima de las situaciones, mientras que lo mejor (lo mejor posible) es situado, relativo, dinámico y provisorio”. Es una *ciber-ética* de lo efímero, en el relativismo de lo evanescente, aberrante, en la que el borrado de las oposiciones diluye al otro:

El Bien no varía, lo mejor difiere en todas partes. El Bien se opone al mal, lo excluye. Sin embargo, lo mejor comprende al mal ya que, por lógica equivalente al mal menor, se conforma con minimizarlo. (Lévy, 2004, p. 140)

Los principios del Bien, en los que son indispensables la negatividad, como hemos visto a lo largo del capítulo, se mantienen en cualquier contexto para hacer posible la escucha, el vínculo, la hospitalidad en los matices y texturas de la vulnerabilidad humana que le da sentido a la existencia. Por eso, una *ética de lo mejor*, una ética de la positividad y de la evanescencia, que se transforma con sus contextos y colectivos, es una ética peligrosa, pobre, lisa y vana. Realmente excluyente de toda alteridad, adaptable y no determinante.

¿Qué nos queda? Sostener la bisagra entre lo analógico y lo digital. Convocar a la formación ética o de las ciencias del espíritu, cuya sustancia analógica se contrapone a la evanescente; situar a la técnica como producto cultural, comprender la cibercultura sin abandonar la cultura analógica del mundo de la vida. Por cultura analógica entendemos la del mundo de la vida concreta, del mundo de las cosas, material, mecánica, corporal, entre otras acepciones. Es el mundo natural en el que existimos y construimos la cultura antes de la desmaterialización provista por la tecnología del ciberespacio. Su convergencia es la “*reanimación de lo otro*” (Han, 2021, p. 72), su escucha.

Bibliografía

- Avellaneda, Paulina y León Suárez, Juliana Patricia (2023, en prensa). Escucha corporal. La clase de Improvisación Experienciación. En Gloria Rojas Álvarez (ed.), *La escucha ética en diversos contextos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Borgdorff, Henk (2006). *El debate sobre la investigación en las artes*. Ámsterdam: Amsterdam School of the Arts. http://blogs/fad.unam.mx/asi-gnatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2015/01/El-debate-sobre-la-investigaci-n-en-las-artes-2.pdf
- Bradbury, Ray (2020). *Fahrenheit 451*. Barcelona: Editorial Minotauro.
- Buber, Martín (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Buenos Aires: Ediciones Lilmod.
- Bubnova, Tatiana (2000). Prólogo. En Mijail Bajtin. *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)* (pp. 11-26). Buenos Aires: Egodot.
- Casi creativo (2023). *IA; te falta calle*. <https://www.youtube.com/watch?v=gYGi9iDbHtM>
- Castells, Manuel (2000). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cheney-Lippold, John (2017). *We are Data. Algorithms and the Making of our Digital Selves*. Nueva York: New York University Press.
- Han, Byung-Chul (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, Byung-Chul (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, Byung-Chul (2021). *No cosas. Quiebras del mundo actual*. Bogotá: Taurus.
- Heidegger, Martin (2009). *La autoafirmación de la Universidad alemana: el rectorado, 1933-1934. Entrevista del Spiegel*; estudio preliminar, traducción y notas de Ramón Rodríguez. Madrid: Editorial Tecnos.
- Jara, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

- León Suárez, Juliana Patricia (2019a). La escucha en la educación. *Lenguaje*, 47(2), 268-305.
- León Suárez, Juliana Patricia (2024). *Salvar la escucha: didáctica de lo bello. Configuraciones didácticas para la formación de sujetos discursivos escuchantes*. Colección Tesis doctoral 13. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/salvar_la_escucha_didactica_de_lo_bello_configuraciones_didacticas_para_la_formacion_de_sujetos_discursivos_escuchantes.pdf
- Lévinas, Emmanuel (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Lévy, Pierre (2004). Inteligencia Artificial. Por una antropología del ciberespacio. *Biblioteca Virtual em Saúde*. <https://ciudadanosconstituyentes/files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropologc3ada-del-ciberespacio-2004.pdf>
- Lévy, Pierre (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa.
- Lévy, Pierre (2021). Aunque muchos no lo crean, ya éramos muy malos antes de que existiera internet. *El País*. https://elpais.com/eps/2021-06-27/pierre-levy-aunque-muchos-no-lo-crean-ya-eramos-muy-malos-antes-de-que-existiera-internet.html?event=goyevent_log=goyprod=REGCRART-CLByo=cerradoclb
- Lotman, Iuri (2000). *La semiosfera III. Semiótica de las artes y la cultura*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Online Etymology Dictionary (s/f). Etymology of evanescent. *Online Etymology Dictionary*. [buscado en agosto de 2023]. <https://www.etymonline.com/word/evanescent>
- Orwell, George (2021). 1984. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad), GT-ATDI-CLACSO (Grupo de Trabajo: Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades); DES (Doctorado en Educación y Sociedad) (2023). V *Seminario de Investigación Internacional: Sociedades evanescentes entre oralidades y*

literacidades hospitalarias. <https://www.youtube.com/watch?v=Vsfeip-GKcbY>

Roche, Juan (2009). *La sociedad evanescente*. Barcelona: Ánthropos.

Rojas Álvarez, Gloria (2023, en prensa). *La escucha ética en diversos contextos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Scherpe, Klaus R. (1998). Dramatización y des-dramatización de “el Fin”; la Conciencia apocalíptica de la modernidad y la postmodernidad. En José Ramón Picó i López (coord.), *Modernidad y postmodernidad*. Madrid: Alianza.

Scolari, Carlos (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Tute (2023). No soy yo, es el algoritmo. *Twitter*. <https://twitter.com/Tutehumor/status/1552234401655816193>

Sociosemiótica de la interacción digital en el podcast como género discursivo oral

Eddy Johana Guerrero-Medina y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Introducción

Este capítulo presenta un análisis sociosemiótico de la interacción mediada por el podcast y establece un diálogo con las dimensiones ética (de la escucha), estética (del cuerpo) y política (formas colectivas de interacción) desarrolladas por León Suárez en el capítulo de esta obra titulado “Análisis sociosemiótico de las modalizaciones en sociedades evanescentes: la escucha”. Con ello, se destaca la relevancia de explorar otros modos de relacionamiento intersubjetivo e interobjetivo en la era digital, en particular la manera en que determinadas comunidades digitales significan y construyen sentido. De esta manera, se resalta la relevancia de otros modos de relacionamiento intersubjetivo e interobjetivo en la era digital, específicamente, comprender las formas de significar y construir sentido de ciertas comunidades del contexto digital.

La digitalización de la vida ha abierto un campo de estudio de la interlocución inédito. Por un lado, los encuentros de las personas a través de los medios digitales nos han puesto la tarea de indagar

sobre las posibilidades reales de interacción, la importancia de entender la relación entre interacción e interactividad en torno a saberes y prácticas sociales, en otras palabras, cómo emergen y se entablan formas de relacionamiento de subjetividades individuales y colectivas, sus posicionamientos, modos de significar y producir sentido (Landowski, 2014, 2012; Scolari, 2008). Por otro lado, la reconfiguración de las prácticas letradas en el espacio digital o las literacidades multimodales que integran imagen, audio, diseño, gesto, espacio, etc. como otros recursos semióticos disponibles y sus implicaciones en determinados contextos de situación (Magadán, 2021; Jewitt, 2008; Bezemer y Kress, 2010; Halliday, 1978).

Desde estos estudios, tomamos como punto de partida la literacidad multimodal en las pantallas y en el papel (digital y analógica), específicamente, sus usos vernáculos o autogenerados, los cuales incorporan prácticas letradas institucionalizadas (Magadán, 2021; Zavala, 2009). Esto con el fin de identificar la complejidad de formas de interacción y específicamente, los variados recursos semióticos que despliegan las audiencias digitales, las cuales no dependen del uso exclusivo de la oralidad o la escritura. Aquí entra en tensión el sentido de situación (estar en relación con), o de “situación pertinente” y “tipo de situación”, nociones que propone Halliday (1978, pp. 42-43) para sugerir lo que debemos focalizar en un contexto de situación. Sin embargo, cuando se trata de un archivo sonoro y visual alrededor de una interacción oral, es inevitable que confluyan todas las imágenes, las voces, los sonidos, silencios y cuerpos que rodean el discurso que se está produciendo.

Por lo anterior, la interpretación de los modos de ser, estar y sentir que caracterizan a la interacción humana y a los procesos sociales puede realizarse desde la modalización en perspectiva sociosemiótica como la plantea Landowski refiriéndose a

distintas maneras de ser, que corresponden a diferentes modos de concebir el sentido de la vida, se traducen en estilos de conducta di-

ferenciados por el tipo de interacciones que se entablan con los objetos, con el otro y consigo mismo. (2012, p. 142)

Pensar en un análisis sociosemiótico sobre las modalizaciones implica reconocer desplazamientos, variaciones, discordancias y aperturas que caracterizan la interacción. Estos cambios reflejan nuevas formas de actuar, pensar y convivir con sus dimensiones éticas, estéticas y políticas.

Desde una perspectiva sociosemiótica, las interacciones son susceptibles de ser analizadas en el mundo *online* y *offline* y son distintas por su ocurrencia en contextos de situación presencial y digital. Cabe acotar que, la interacción *online* ocurre en el mundo digital, a través de plataformas en línea, redes sociales y otros espacios virtuales, mientras que, la interacción *offline* ocurre fuera de internet en el mundo físico y presencial. Esta dicotomía subraya las características distintivas de las experiencias y comportamientos en estos dos entornos, lo que contribuye a la complejidad de entender y dar significado a la vida y las interacciones humanas, entre objetos físicos, tangibles, acciones, relaciones y símbolos.

El análisis sociosemiótico de este tipo de interacciones es disímil por los modos de concebir el sentido de la vida y las conductas diferenciadas que entablan las personas entre los objetos, los otros, el contexto y consigo mismos. En efecto, hemos constatado que se trata de un acervo de múltiples formas y modos de interacción *online* y *offline* con una enorme variedad de cronotopos y conexiones entre cronotopos (Gutiérrez-Ríos y Hernández Rincón, 2023; Blommaert, 2021).

Por consiguiente, los estudios sobre interacción permiten entrever que su presencia en la vida humana consiste en performances o representaciones teatrales, lo que implica un acto social a través del uso de gestos, expresiones y símbolos para producir sentido (Goffman, 2006). Aun cuando la interacción ofrece aperturas para el andamiaje de diversas maneras de comunicar, modelar comportamientos, ofrecer sugerencias, brindar *feedback* y la construcción de

significado compartido, está plagado de tensiones que surgen de discrepancias entre el rol representado y la identidad real, con riesgos asociados a la aceptación social o a los modos de interacción desde un rol determinado. En efecto, la interacción analiza la dinámica de roles, las tensiones emocionales, los riesgos sociales y las oportunidades de interacción intencionada y sensible en la representación interactiva de los modos de interacción en un contexto determinado.

A partir de este marco, se desarrolla una investigación doctoral centrada en los modos de interacción en las prácticas de escritura multimodal en contextos híbridos (Guerrero-Medina, 2024), la cual analiza géneros discursivos y repertorios que emergen en comunidades educativas diversas, desde una perspectiva sociosemiótica y a partir de múltiples dimensiones de análisis (discursiva, tecnológica, relacional y cultural). En este punto se nutre de las dimensiones ética (de la escucha), estética (del cuerpo) y política (formas colectivas de interacción) y los modos de relaciones intersubjetivas e interobjetivas abordadas por León Suárez (2023) en el V Seminario de investigación internacional “Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias” (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023). Se trata de una contribución que permitió reconocer el nivel de complejidad de las interacciones en la escritura y cómo es posible comprender los modos de relacionar-se en distintas situaciones de contexto.

Para entablar este diálogo, decidimos realizar un recorte de algunos datos recolectados en diferentes comunidades de cibernautas, específicamente en la comunidad de Instagram que ha potenciado un modelo de interacción digital con unos modos de ser y estar en el mundo desde diferentes narrativas digitales (ciencia, política, educación, etc.) y concepciones no tan rígidas y apegadas a las construcciones historiográficas, sino a realidades presentes (Guevara Rodríguez, 2022). Se realizó un análisis sociosemiótico del podcast “Shots de ciencia”, dedicado a la comunicación y al periodismo de ciencia, al cual la audiencia tiene acceso a la investigación que se hace en la

universidad y, por tanto, constituye una manera para comunicar y divulgar el conocimiento.

A continuación, se presentan dos apartados que encaminan la ruta del análisis sociosemiótico sobre las interacciones, en primer lugar, “De los modos de relaciones y vínculos intersubjetivos e interobjetivos en el ciberespacio” y “Análisis sociosemiótico del podcast ‘Shot de ciencia’”.

De los modos de relaciones y vínculos intersubjetivos e interobjetivos en el ciberespacio

En la actualidad, la proliferación de tecnologías de la información y la comunicación en contextos híbridos han transformado drásticamente la forma en que nos relacionamos. Por esto, los vínculos intersubjetivos, es decir, las relaciones entre las personas se ven influenciadas por plataformas digitales, redes sociales y nuevas formas de comunicación. Por su parte, los vínculos interobjetivos se presentan en la manera como los objetos, artefactos tecnológicos y culturales participan en estas interacciones, afectando la construcción de significado, la producción de sentidos y la percepción compartida. De esta manera el cambio dinámico de la sociedad actual ha afectado los modos y medios que disponemos para construir significado y van más allá del modo verbal (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Para Han (2021), estamos viviendo una transición de la era de las cosas a la era de las no cosas, dado que las cosas se constituyen de información, la cual determina al mundo actual. Es por ello que corremos detrás de ella sin alcanzar el saber, nos comunicamos todo el tiempo sin formar parte de una comunidad, acumulamos amigos y seguidores sin encontrar al otro y nos hemos vuelto cautivos de la información y el procesamiento de los datos. En esa línea León Suárez (2023), pone en tensión el impacto que tiene la desmaterialización de los cuerpos en el pensamiento y en las formas colectivas de interacción e interactividad. Evidentemente, la fragilidad e instantaneidad

en los modos de relación en el espacio-red (sincrónicas o asincrónicas) generan inquietudes frente a la autenticidad y la percepción de la realidad. Además, la percepción de las no cosas en la integración entre la interacción intersubjetiva e interobjetiva mediadas por lo digital tiene un carácter dialógico que nos da pistas para pensar la dimensión ética y política en las formas colectivas de interacción (León Suárez, 2023).

Los modos de relaciones intersubjetivas e interobjetivas, según León Suárez (2023), están dotados de la mirada técnica que ofrece el progreso tecnológico, por ello, el actuar ético, estético y político es necesario para inaugurar otras formas lingüísticas de organización colectiva. En los modos de relacionamiento nos constituimos y vivenciamos el espacio y el tiempo, no solo desde la dimensión constitutiva de la praxis humana, sino también desde formas alternativas de interacción comunicativa, situación que supone un cambio social sobre el conocimiento de los participantes y sus modos de relacionar en ámbitos y contextos diversos y a través de la multimodalidad, entendida como el uso de variados sistemas semióticos que se complementan e interactúan para construir significados (Kress y Van Leeuwen, 2001; Goffman, 2006; Parodi, 2010; Ortiz, 2021; RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023).

Interacciones andamiadas en la era digital

El reto de equilibrar la influencia de la tecnología con la experiencia humana que enfrentan los educadores, resalta la importancia de la emoción y el pensamiento crítico y el andamiaje que puede proporcionar la escuela para el desarrollo de ciertas capacidades y valores sociales en un marco de apoyo estructurado. Las interacciones andamiadas son, por lo tanto, aquellas en las que se incluyen medios y mediaciones dentro de la situación de aprendizaje para lograr afrontar la tarea y requieren de su esfuerzo a la hora de alcanzar el dominio de conocimiento (Vygotsky, 1979).

La humanidad en el mundo digital se caracteriza por las interacciones, experiencias y comportamientos que están siendo moldeados y mediados por la tecnología, lo cual ha logrado efectos exacerbados en la configuración de contextos en el ciberespacio y sobre la necesidad de retomar, reavivar los encuentros en las interacciones digitales (Han, 2021; Levy, 2021). Por ejemplo, cuando las personas interactuamos con una intención determinada, esto indica que subyace el propósito de actuar con, para, o en contra de alguien más. De esta manera, somos conscientes de la otra persona, de comprender sus acciones, escucharla o verla. Así, comprendemos que el discurso es una forma de acción e interacción social que pretende ir más allá de del sentido común (Van Dijk, 2019).

Ahora bien, en la escritura multimodal, los autoresinternautas buscan la manera de entretener diversos contenidos con plataformas digitales, recursos multimedia y redes sociales para mediatizar el conocimiento. De ahí que la multimodalidad tiene como principio una intencionalidad determinada y su ejecución implica “el mutuo reconocimiento de los participantes en la interacción como actantes sujetos dotados de “competencias modales” (tales como creer, querer, saber, poder), las cuales están constantemente en cambio” (Ladowski, 2012, pp. 142-143).

Por ello, el estudio sociosemiótico de las modalizaciones de la literacidad en comunidades digitales favorece la convergencia de distintos sistemas semióticos (géneros discursivos escritos, digitales, orales, sonoros, corpóreos, pictóricos, espaciales, entre otros). Esto conduce a entablar posiciones y oposiciones entre el sujeto, el objeto y el interobjeto del mundo en red, cuya construcción simbólica carece de lugar y tiempo definido, no obstante, permiten, reconfigurar la sociedad y la educación (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023; Ortiz, 2021; Parodi, 2010; Kress, 2010).

Análisis sociosemiótico del podcast “Shot de ciencia”

El “shot” es una publicación digital con contenido breve a través de un video o una historia o mensaje de audio, que se comparte con los seguidores de una red social de manera rápida y que permite interacciones *online* y *offline*. De esta manera, “shot de ciencia” nace como un medio digital e independiente dedicado a la comunicación y al periodismo mediante plataformas digitales y presenciales en formato de podcast (episodios que cubren temas específicos de ciencia y pueden incluir entrevistas, debates, narraciones o monólogos) para Spotify, Youtube; y *reels* (videos verticales de hasta 60 segundos de duración y suelen ser más breves y visuales que los podcast) para Instagram, en los dos formatos “shots de ciencia”. Este proyecto genera contenido científico con pretensiones de democratizar el conocimiento de manera entretenida, precisa y fácil de comprender. En redes sociales como Instagram y Facebook, ha logrado establecer un puente efectivo entre la comunidad científica y el público general. Al utilizar formatos visuales atractivos, como imágenes, videos cortos y gráficos explicativos logran captar la atención del espectador y transmitir información científica de manera accesible.

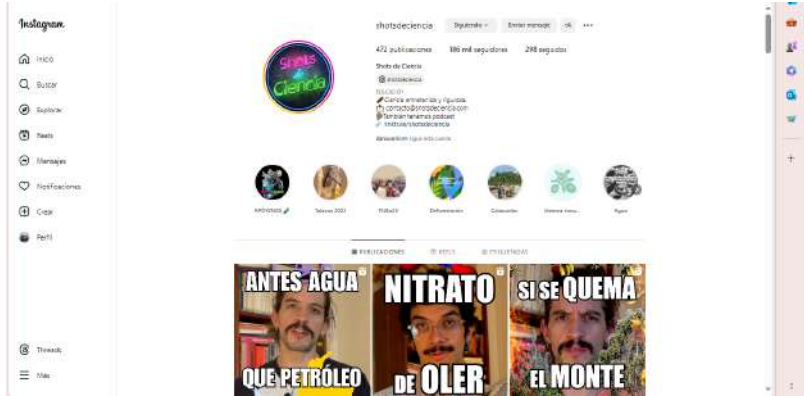
Desde una perspectiva sociosemiótica, el reel “Shots de ciencia” puede comprenderse como un género discursivo oral que no se define exclusivamente por la materialidad de sus signos ni por la estructura formal del texto, sino por su intencionalidad comunicativa de establecer un circuito dialógico en el que cada enunciado parte de un sujeto y se orienta hacia otro. Tal como plantea Bajtín (1982), todo enunciado está configurado por la voluntad discursiva del hablante y por su orientación hacia un destinatario concreto o potencial, lo cual implica que su sentido no reside únicamente en lo dicho, sino en la relación viva que establece con otros enunciados y con las respuestas que anticipa o provoca. Entonces, las personas son interdependientes y al mismo tiempo singulares, interactúan, no como un acontecimiento aislado, sino como un eslabón en la cadena de

enunciados, aquí el espacio semiótico hace posible la simultaneidad histórica de los significados y nos obliga a considerar condiciones sociales, históricas, culturales, ideológicas y lingüísticas en que ocurre dicha interacción.

Los creadores del “shots de ciencia de Instagram” (Rincón, 2018) seleccionan un tema y lo anclan al mundo de la ciencia *online* y *offline*. Efraín Rincón, Esteban Pardo e Ignacio Galán son jóvenes colombianos, cuyo interés es aportar herramientas para entender el campo de la ciencia que muchos consideran lejano y aburrido. Los contenidos del “shot de ciencia” son piezas en las que se aborda un tema científico de forma corta, precisa, inspiradora y con humor explicándolo como si se tratara de una conversación casual. Para citar algunos ejemplos, se han tomado dos de aquellos *shots* que tienen mayores reproducciones: *sesgos y algoritmos* con 8.843 reproducciones y *las formas del color* con 10 mil reproducciones, interacción sostenida (Conteo y visibilidad de los Shots a enero de 2024.).

Desde 2019, cada *shot* también se presentan en formato digital en reels, esta es una herramienta con la que cuenta *Instagram* como red social para que sus usuarios creen videos cortos, que aseguran que la duración sea adecuada y mantenga la atención de la audiencia. De esta manera, cada “shot de ciencia” (ver Figura 1) presenta el contenido de interés científico en aproximadamente 60 segundos, a partir de un formato con una macroestructura que da inicio al tema, desarrollo del contenido con datos y fuentes primarias o secundarias de la temática y un cierre como invitación a indagar en profundidad sobre lo abordado, en general, invitando a la audiencia a dar *share*, *like* y seguir sus otras redes sociales y plataformas.

Figura 1. Composición visual del entorno de Instagram en @shotsdeciencia



Fuente: tomado de Instagram, @shotsdeciencia.

En general, el contexto de producción y recepción de contenido de cada *shot* indica una métrica, sumado a los efectos que la narrativa persuasiva por parte de sus creadores ha tenido por cada *reel* en Instagram señala si funcionó y gustó a la audiencia. En efecto, el número de *likes* que se han conseguido, los comentarios que se han dejado en el *chat*, las veces que han guardado el *reel* y el número de visualizaciones y la cantidad de *shares*, genera que sea uno de los contenidos con más visualizaciones en la red social (472 publicaciones, 186 mil seguidores, 298 seguidos).

Macroestructura del shot

El análisis semiótico de un “shot” implica descomponer y examinar los elementos semióticos (signos, símbolos, texto oral, visual y sonoro) en términos de la ciber-oralidad del shot, es decir, el “shot” puede hacer referencia a cómo la comunicación oral, que tradicionalmente se llevaba a cabo de manera presencial, se traslada al ámbito digital

y se adapta a las características y limitaciones de los medios electrónicos. Por ejemplo, en Instagram, un “shot” puede ser un video corto que cuenta una historia o una conversación que captura un momento específico donde la incorporación y combinación de variados modos discursivos, se entrelazan con el ejercicio de escritura multimodal que provoca la interacción digital. En este caso, la comunicación se basa en la brevedad y la inmediatez, lo que refleja una forma de “ciber-oralidad” caracterizada por la rapidez y la informalidad.

Aquí, notamos los potenciales de las formas de modalización, incluyendo la macroestructura, el uso de metáforas, representaciones del cuerpo, acciones, discursos, persuasión, entre otros. En particular, la forma modal de los lenguajes presentes en voces, textos y acciones, como elementos de audio o visuales creados por cibernautas y los creadores del contenido. A continuación, se presenta el caso del *shot* “Sesgos y Algoritmos”.

Hace unos años, una de las empresas más grandes del planeta tuvo un chasco con su sistema automatizado de selección de aplicantes. Se dieron cuenta que el programa tenía un sesgo en contra de las candidatas mujeres. Los modelos de Amazon estaban diseñados para que revisaran las hojas de vida que habían recibido en la última década. Como hay una sobre-representación masculina en la industria tecnológica, la mayoría venía de hombres. En pocas palabras, el algoritmo aprendió —por el sesgo en los datos— que los aplicantes hombres eran preferibles. El algoritmo estaba haciendo lo contrario a lo que se quería: eliminar la parcialidad de los humanos. Estos sistemas de decisión automatizada están más cerca de lo que usted cree. Por ejemplo, aquí en Colombia, instituciones oficiales utilizan, por lo menos, 113 herramientas de este tipo. Y el sesgo de los datos con los que entrenamos la inteligencia artificial es solo una de las capas. Nosotras, las personas, le agregamos otra. Los sesgos humanos, que también juegan un papel importante. Como el llamado “sesgo de automatización. (Voz de Efraín Rincón)

... (intervalo de sonido, transición de imágenes y texto)

Que significa que cuando los seres humanos nos encontramos con un computador o con algo, que hace algo automático, tendemos a creer en ese resultado. Nuestra primera impresión es creerle. Entonces nos cuesta mucho, como, criticarlo. Nos cuesta mucho pensar en que puede estar equivocado y por qué está equivocado. (Voz de Claudia López Moncada, experta en inteligencia artificial según fuente del shot)

... (intervalo de sonido, transición de imágenes y texto)

Si me lo dice usted, me genera suspicacia, si me lo dice un robot, le creo. Y encima los sesgos sistémicos le suman a esta maraña. Pero acá no nos da tiempo de desenredarla. No se pierda el cuento completo en el último episodio del podcast. (Voz y cierre de Efraín Rincón). (Shotsdeciencia, 2023)

Desde la macroestructura de texto, este se compone de diferentes voces que desempeñan roles específicos, por una parte, la voz narrada de Efraín Rincón, quien presenta el relato de los incidentes en el caso específico de Amazon, destacando los sesgos de género y exclusión que un sistema automatizado. Rincón contextualiza la situación y presenta la cercanía de los sistemas de decisión automatizada en la vida cotidiana. Por otra parte, la voz incorporada de Claudia López Moncada, quien agrega una percepción de experticia en inteligencia artificial, enfocándose en el “sesgo de automatización”. Simultáneamente, van apareciendo imágenes estáticas, otras en movimiento, símbolos y entrecruces de texto.

Desde una perspectiva semiótica, es posible señalar que la expresión más recurrente (sesgo) está estrechamente relacionada con la microestructura como construcción de sentido, la cual se compara en relación con el algoritmo en los sistemas de decisión automatizada, que al parecer han tenido incidencia en ciertas decisiones para el caso en particular.

En efecto, la expresión *sesgo*, se utiliza para tipificar y diferenciar *sesgo de los datos*, *sesgos humanos*, *sesgos de automatización* y *sesgos sistémicos*, términos que se entrecruzan para resaltar y problematizar la deducción a la noción *sesgo de género* en procesos automatizados que han modificado la parcialidad en la revisión de hojas de vida de mujeres respecto a hombres, lo que supone un cambio en la percepción y aprendizaje de la inteligencia artificial. Aquí, la dimensión ética puede problematizar las dinámicas de control y poder en la sociedad que profundizan la discriminación de género, las preocupaciones por la equidad y la imparcialidad en las decisiones automatizadas. En virtud del debate entre la ética y la falta de credibilidad de un sistema de decisión automatizada que amplía *sesgos* existentes en la sociedad.

Figura 2. Composición de la interfaz de entrada al shot



Fuente: tomado de *Instagram*, @shotsdecencia.

Personificación y metáforas

El *algoritmo* se presenta como si aprendiera y tuviera preferencias, humanizando su funcionamiento, como se declara en el *shot*: “*En pocas palabras, el algoritmo aprendió —por el sesgo en los datos— que los aplicantes hombres eran preferibles. El algoritmo estaba haciendo lo contrario a lo que se quería: eliminar la parcialidad de los humanos*”. Al decir que el algoritmo consideraba a los aplicantes hombres como preferibles, se presenta un sesgo de género de orden ideológico, cultural y social que humaniza aún más al atribuirle una supuesta preferencia, como si fuera una decisión consciente, aunque en realidad es el resultado de la programación y los datos con los que fue entrenado. En la perspectiva ética, se destaca la responsabilidad de quienes diseñan y entrenan los *algoritmos*, ya que la introducción de sesgos como lo demuestra el *shot* perpetua y amplifica discriminaciones existentes en la sociedad. En efecto, la ética exige un análisis crítico y una consideración consciente de los posibles impactos discriminatorios de los algoritmos en diferentes grupos de personas.

La metáfora de la *maraña* es usada en el *shot* para describir la complejidad de los sesgos de género sistémicos y automatizados, sugiriendo que desenredarla es una tarea difícil. Sin embargo, este tipo de expresiones puede resultar confusa para cibernautas que desconozcan su uso o pertenezcan a otros territorios, pues, como advierten Jewitt y Kress, “los modos no son universales: lo que puede parecer una representación transparente para unos, requiere competencias culturales específicas para ser interpretado por otros” (Jewitt y Kress, 2003, p. 15). Esta perspectiva permite comprender que las metáforas multimodales, lejos de ser descontextualizadas, están ancladas en marcos socioculturales que pueden facilitar u obstaculizar la construcción de sentido.

Otra expresión bastante popular es *chasco*, que para el *shot* se utiliza para describir la situación de Amazon y su sistema de algoritmos como desagradable o decepcionante.

De alguna manera, “*maraña*”, “*chasco*”, “*están más cerca de lo que usted cree*”, “*si me lo dice usted, me genera suspicacia, si me lo dice un robot, le creo*”, “*no se pierda el cuento completo*”, tienen un efecto persuasivo en la medida que son connotaciones emocionales y evaluativas, porque con estos términos no solo comunican y dan sentido al mensaje, también poseen una carga negativa en la percepción de la audiencia.

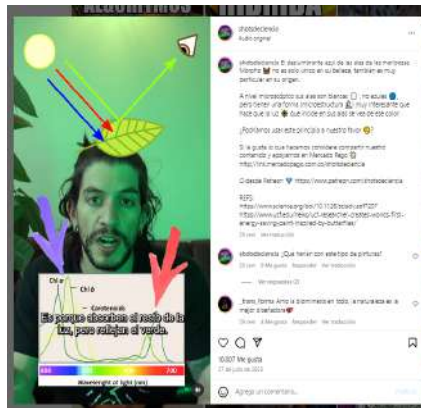
En la Figura 2, el uso de *palabras abreviadas*, *emojis*, *shares*, *likes*, *avatares*, *memes*, gráficas u otro texto discursivo multimodal que refiera sentidos, son determinantes para la invitación mediática instantánea o fortuita. Por ejemplo, el *meme* en la imagen de Jeff Besos como creador de *Amazon* descalifica y evalúa porque va acompañando del discurso y el texto a partir de un sesgo de género, son aspectos que determinan la posición del sujeto (internauta), su interacción con el (cibernauta) y su postura ético-política en la red.

Abordar las múltiples y nuevas interacciones con el otro, con lo otro, en un entorno digital en constante cambio, cuestiona la era digital y su efecto en sociedades efímeras en el ciberespacio, la forma cómo se relacionan y configuran en una comunidad ciberespacial y la evanescencia de cuerpos y materialidades. En este sentido, Lévy (2021) cuestiona este distanciamiento entre la deshumanización progresiva y el mundo digital, al señalar que “el algoritmo es un producto cultural”, es decir, un producto de la humanidad, que hay gente que los fabrica, gente que los mejora y gente que decide que tal o cual algoritmo ya no sirve y hay que crear otro, por ende, el ser humano y la máquina han generado una interdependencia y se relacionan entre sí. Toda vez que el mundo digital, es producto de la experiencia humana, además que impacta la desmaterialización de los cuerpos en la construcción de identidades, subjetividades y en la búsqueda de significado en un entorno donde la conexión tangible con los otros, con lo otro, se desvanece (León Suárez, 2023).

Modos de relacionar y significar

En esta parte del análisis, tomaremos como ejemplo la composición de la pantalla de entrada del *shot* titulado *las formas del color* con 10 mil reproducciones (ver Figura 3) que tiene similitud con la Figura 2. Desde la semiótica, cada “shot” impacta las formas sonoras de la escucha, textual y gestual al proporcionar información científica de manera accesible y envolvente, que paralelamente, se genera con música, edición, filtros, variación de escenas, términos científicos y transcripción simultánea.

Figura 3. Composición de la interfaz de entrada al *shot*



Fuente: tomado de Instagram, @shotsdeciencia.

Como se evidencia en las figuras 2 y 3, la narrativa persuasiva está constantemente acompañada con variación de textos, signos, símbolos, gráficos, edición, sonidos y los comentarios del chat, para los cuales es preciso desplazar el cursor o dar clic en el ícono en forma de globo de diálogo para comentar. Aquí la creatividad del generador de contenido puede superar las expectativas de la audiencia, debido a que en este espacio simbólico en el contexto digital los modos de

relacionar transitan por los cuerpos y la imaginación; lo que se ve, se siente, se expresa, se piensa, se enuncia, se mueve. Entonces, la corporalidad se convierte en un elemento que se posiciona o desmaterializa ese espacio simbólico, dando lugar a cambios en la percepción del espacio y tiempo, las relaciones sociales, la identidad, la intimidad y la comunicación (Han, 2021; Ortiz, 2021; León Suárez, 2023)

Las formas del color presentan el contenido como una conversación casual entre creador de contenido y audiencia, promueve la empatía y la comprensión de una alternativa sostenible sobre un pigmento azul, producto de una investigación científica sobre el principio de la sustancia *VantaBlack* (sustancia más oscura). Hasta aquí, el efecto persuasivo puede ser interesante, pero limitado a la audiencia, carece de una propuesta clara y sugiere a los cibernautas seguir ahondando en el tema.

El *shot* en su formato *reel*, también comparte fuerza con la composición de la interfaz de entrada al *shot* (ver Figura 3), la cual es una descripción central del tema como otro modo de relacionar con la audiencia, así:

El deslumbrante azul de las alas de las mariposas *Morpho* no es solo único en su belleza, también es muy particular en su origen.

A nivel microscópico sus alas son blancas , no azules , pero tienen una forma (microestructura) muy interesante que hace que la luz que incide en sus alas se vea de ese color.

¿Podríamos usar este principio a nuestro favor ?

Si le gusta lo que hacemos considere compartir nuestro contenido y apoyarnos en Mercado Pago <http://link.mercadopago.com.co/shots-deciencia>

O desde Patreon <https://www.patreon.com/shotsdeciencia>. (Shots-deciencia, 2023)

La mixtura de pictogramas y grafías presenta la incorporación de elementos semióticos del repertorio disponible del creador de contenido

que son usados para las prácticas de escritura del género discursivo multimodal, aunado con los modos de relacionar (social y digital, explícitos) mediados por la interacción con la audiencia y los textos, imágenes, recursos sonoros y visuales, indicios, íconos, hipertextos y carga simbólica de los cuerpos que transitan en el espacio digital.

Los textos discursivos multimodales escritos presentes, configuran propuestas directas a la audiencia, el primer enunciado *deslumbrante azul de las alas de las mariposas Morpho*, sugiere que el azul se convierta en un signo visual que comunica por su apariencia estética y *deslumbrante* parece que evoca conexión emocional; el segundo enunciado *¿Podríamos usar este principio a nuestro favor ?*, al respecto, el verbo “podríamos” es modal y condiciona el dominio del “nuestro”, además, la pregunta es abarcadora y manipula el propósito ético; y el tercer enunciado, *Si le gusta lo que hacemos considere compartir nuestro contenido y apoyarnos en Mercado Pago*, son intenciones estratégicas que implican una relación simbólica entre el creador de contenido y la audiencia, porque los verbos “gustar” y “compartir” se convierten en símbolos de aprecio y apoyo, así como la posibilidad de generar durante la reproducción del shot la filiación con *likes*, *shares*, *emojics*, comentar o dirigirse a las fuentes y seguir las redes sugeridas. Además, con *apoyarnos en Mercado Pago*, se hace explícito el apoyo financiero.

En los tres enunciados seleccionados, es evidente la carga de elementos simbólicos y de manipulación ética con expresiones condicionantes “podríamos”, “si le gusta”, “a nuestro favor”, “considere compartir”, lo que sugiere un acto deliberativo que pone en juego la ética (la de la escucha y del cuerpo) en la configuración de un saber, conocimiento, significado, sentidos (direcciones, percepciones y significados); experiencias e interacciones dialógicas que se establecen entre lo otro objetivo (lenguaje en cuanto objeto de conocimiento) y los sujetos (yo-tú-nosotros) (León Suárez, 2023).

En cuanto a la dimensión política (formas colectivas de interacción), estas piezas multimodales presentes en las figuras 1, 2 y 3 establecen un puente entre el interés científico y la audiencia. Los variados

sistemas semióticos que se complementan (íconos, indicios, signos, símbolos, imágenes, hipertextos, escritura multimodal) convergen con la intención comunicativa, social e informativa del “*shot*”, lo que puede considerarse, una forma de apertura a la inclusión y participación de audiencias diversas en conversaciones científicas. Sin embargo, esta democratización del conocimiento no siempre contribuye a la formación de una comunidad digital que genera *shares* y *likes*, ya sea porque puede considerarse sin validez teórica o epistemológica como en el caso de algunos comentarios sobre los *shots de ciencia*: “*estaría bueno que pudieran revisar conceptos como: Capa Freática, Rocas permeables y no permeables...*”, “*También hay estudios en artrópodos donde...*”; “*Uf! ¡Ustedes hacen que me haga muchas preguntas !*”, “*Esto ya hablaba Rudolf Steiner hace cien años.*”; o porque obedece a sesgos culturales y lingüísticos, personas con limitado o nulo acceso al contenido y desigualdad educativa que comprenden mínimamente el contenido de los *shots*.

De esta manera, la humanidad en el mundo digital se caracteriza por las interacciones, experiencias y comportamientos que están siendo moldeados y mediados por la tecnología, lo cual ha logrado efectos exacerbados en la configuración de las sociedades evanescentes en el ciberespacio, lo que ha de llamar la atención sobre la necesidad de retomar, reavivar la ética y la estética ante esta progresiva deshumanización de la existencia humana a propósito de los autores que fundamentan sus aportes (Han, 2021; Levy, 2021).

Así, la escucha que también es interdependiente de la ética, la estética y el cuerpo, interactúan, porque “no se configuran en tipos, sino que se metamorfosea de acuerdo con la situación comunicativa o discursiva en la que se halla” (León Suárez, 2022, p. 86), se encuentra inmersa en el accionar de los modos de interacción que se suscitan en el ciberespacio. Para el caso que nos convoca de los “*Shots de ciencia*”, no solo cumplen un papel informativo en la divulgación de información, sino que también tienen un impacto significativo en las formas deliberativas de comunicar, exacerbar emociones y cuestionar situaciones de la vida cotidiana, esto, hace que se incorporen sesgos de participación, de uso de los términos científicos, de

contenido o temáticos, reputación del autor, validación social y cultural conforme a ciertas perspectivas.

Los modos de relacionar de cada *shot*, además del vínculo interobjetiva e intersubjetiva la construcción de identidades, la percepción del espacio y el tiempo. Esto es, la omnipresencia digital que moldea la experiencia humana, a partir del género discursivo multimodal con un carácter socioestético y semiodiscursivo que permite acercarnos a una interacción dialógica del escritor e interlocutor y a “la exigencia de una hermenéutica de la sensibilidad para la escucha de sí, del otro y de lo otro se hace patente” (León Suárez, 2021, p. 82).

Valoración del “yo-tú-otro” en las interacciones de los “shots de ciencia”

Cada *shot* presenta, en primer lugar, una disposición afectiva sobre un acto de enunciación orientado a interactuar con una audiencia en un ambiente de red social con cierta conciencia de la ausencia de corporalidad e intersubjetividad (yo-tú-otro) y con un fin disímil (entretener o aprender o ampliar un conocimiento científico). Es decir, la multimodalidad del *shot* cuenta con unas disposiciones previamente construidas para representar, conocer, comunicar y articular dos o más modos semióticos (Kress, 2010). Preparar esta disposición es lo que Heidegger (1989) considera como un paso fundamental para pensar, es decir, la disposición anímica tiene un carácter comunitario.

En segundo lugar, la estrategia discursiva que utilizan los creadores de contenido se combina con distintas dinámicas sonoras, pictográficas, imágenes, textos, transición de colores que acompañan durante aproximadamente un minuto al ciber-usuario. Cuando el mensaje está en pantalla, el desafío se evidencia en cómo la audiencia capta rápidamente y de manera eficaz el mensaje emitido por la estrategia discursiva del creador de contenido, quien mediatiza el conocimiento sobre el establecimiento de ciertos elementos lingüísticos y no lingüísticos como las palabras, los gestos, las imágenes, la música y frases o la mixtura de todos ellos para crear significados y transmitir mensajes.

Esto puede ser comparado con algunos ámbitos sociales en que las prácticas letradas y géneros discursivos están regulados por convenciones, normas sociales y formas relacionales que son reconocibles por los participantes de una determinada comunidad o cultura, por ejemplo: las formas inmanentes de enseñanza y aprendizaje en un aula escolar regular para abordar un tema específico han marcado la forma de relacionar y conectar con otros modos que proporciona la sociedad. Posibilitar una apertura a los ritmos, al ritual, pensando la escuela como un lugar de reposo para “dejarse estar” y tratar de comprender el mundo que nos rodea (León Suárez, 2023; Neira, 2023).

En cuarto y último lugar, el reto final como usuario de la red social dentro del ciberespacio es que se dispone de una alfabetización digital en el marco de las modalizaciones e interacciones entre las personas, entre géneros discursivos multimodales, entre el contexto híbrido con la plataforma digital o la red social y entre sistemas semióticos que se combinan para re-crear, pensar, relacionar, retomar y reavivar la multidimensionalidad de las prácticas letradas como prácticas sociales en la manera de leer, escribir e interactuar.

En efecto, es posible reiterar algunos de los cuestionamientos de León Suárez (2023) cuando señala que los modos de relaciones intersubjetivas e interobjetivas que se manifiestan en nuestros contextos impactan en la configuración de una comunidad ciberespacial, en la desmaterialización de los cuerpos, en el pensamiento y en las formas colectivas de interacción e interactividad, porque ahí se gesta una reconfiguración de las dinámicas sociales. La interactividad y las interacciones mediadas por plataformas digitales no solo han transformado la manera en que nos relacionamos, sino que también han influido en la construcción de identidades y en la percepción del espacio y el tiempo, es decir, la omnipresencia digital moldea la experiencia humana de maneras complejas y supone la re-creación de nuevos géneros discursivos multimodales y los modos de interacción.

Una de las modalizaciones más comunes en Instagram es el uso de emoticonos o *emojis*, *likes* o *shares*, múltiples reproducciones o compartir a otros usuarios el contenido de un *reels* como reacción divertida y

rápida de contenido entretenido. Estos sistemas semióticos gráficos, textuales y sonoros expresan emociones y actitudes y nos permiten añadir matices a nuestros mensajes. Otra forma de modalización utilizada en la era digital es el uso de mayúsculas y signos de puntuación, en algunos casos puede tener un tono entusiasta mientras que en otros puede sonar sarcástico. Además de ver en el *shot* cientos de comentarios compartidos que dejan los participantes para visibilizar mediante la práctica de escritura una reacción entre usuarios.

Aunque no hay una interacción cara a cara, las identidades se performatizan haciendo que los modos de relacionarse intersubjetivamente se manifiesten a través de la plataforma. Algunas reacciones se popularizan haciendo las opiniones y valoraciones explícitas. Estas modalizaciones nos permiten expresar nuestra postura hacia un contenido, ya sea de aprobación, desacuerdo, sorpresa, entre otros.

En términos de la identidad, la valoración del “yo”, se convierte en una construcción intersubjetiva e interobjetiva mediada por los contextos culturales, sociales, políticos y educativos, resultado de la experiencia tanto individual como colectiva, abierta a la temporalidad, desde las relaciones del espacio-red (Ortiz, 2021). En otras palabras, la manera en que valoramos y entendemos quiénes somos (nuestra identidad) está influenciada por cómo interactuamos con otras personas, con los objetos, las no cosas y los textos en nuestro entorno. Esta construcción de identidad se da a través de experiencias personales y compartidas con la comunidad. Además, esta construcción de identidad está en constante cambio a lo largo del tiempo y es moldeada por nuestras relaciones en el mundo digital, presencial e híbrido.

Entonces, el yo “cibernauta”, es el resultado del yo con el mundo, con el otro, con el texto. A partir de esa concepción de vida real e ilusoria, de vida *online* y *offline* que se manifiesta en los microtextos del *shot de ciencia* como un género discursivo multimodal, porque el “lenguaje se actúa, se ejercita como acción y valoración en la interacción de los usos de las expresiones multimodales” (Ortiz, 2021, p. 139).

El podcast como género discursivo oral y multimodal en prácticas letradas

En efecto, las prácticas de escritura emergente en los géneros discursivos son multimodales y presentan interacciones con otros sistemas semióticos, con fines múltiples y con relacionamientos disímiles, pensados más allá de su vivencia de la escritura. Por consiguiente, la variable para comprender la participación, mediación, negociación y contribución del uso de las prácticas letradas y prácticas orales en la cibernsiedad se puede ver en términos de superar estos desafíos y aunar esfuerzos en el componente social y situar las prácticas letradas y su uso esencialmente social, es decir, “no solo en las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos” (Zavala, 2009, p. 74).

Los podcasts “*shots de ciencia*” en el escenario virtual de la red social *Instagram* constituyen una práctica letrada emergente porque configuran producción de sentidos, significados de la realidad y conductas diferenciadas que pueden estar organizadas desde el punto de vista de la forma de su contenido, de su semántica y con un sistema semiótico variable (verbal, gestual, sonoro, corporal) que se complementan e interactúan. Adicionalmente, son prácticas de escritura multimodal por sus variados modos discursivos de relacionar y significar a través del uso de *palabras abreviadas, emojis, shares, likes, avatares, memes*, comentarios de *chat*, la polifonía de voces y la convergencia de textos discontinuos y continuos en su contenido.

Por ejemplo, los podcast, a través de la interacción en cada uno de los *shots*, representan una evolución significativa en las prácticas de escritura multimodal y oral; *multimodal*, al integrar una variedad de recursos semióticos, como texto, imágenes, sonidos y gestos, en un único formato de comunicación digital. Y la *oralidad*, al transmitir emociones y matices mediante la voz y la entonación, facilitando una conexión más íntima y auténtica con la audiencia y enriqueciendo la experiencia comunicativa y educativa de una manera que la escritura sola no puede lograr, es decir, se encuentra una reconfiguración e interdependencia de la escritura y de la oralidad como prácticas sociales.

Esta convergencia de modalidades comunicativas no solo enriquece la experiencia del usuario, sino que también amplía las posibilidades de expresión y comprensión dentro del contexto digital. Al explorar la interacción entre estas modalidades, se revela una dimensión oral en la práctica de escritura, que va más allá de la mera transmisión de información escrita. Dicho enfoque, más holístico, permite una comunicación más dinámica y accesible, al tiempo que promueve una mayor participación e interacción entre el creador de contenido y la audiencia. Además, permite el análisis de los *shots* desde una perspectiva sociocultural y tecnológica en la producción y recepción de este tipo de contenido, así como en su impacto en la formación de identidades digitales y la construcción de comunidades en línea.

De esta manera, el componente social de las prácticas letradas emergentes transita por la disposición de los sujetos, los objetos, los textos y sus intenciones, lo que les permiten construir significados y comunicar en contextos sociales. Aunque es preciso reconocer que cada pensamiento, indicio y acción pasan por la mente humana en la interacción de estas prácticas de escritura emergente, el ciberespacio se convierte en el escenario de vínculos intersubjetivos e interobjetivos que determinan cómo se posicionan los cuerpos (reales o ilusorios), se asumen los pensamientos, y se toman las decisiones o se dejan las señales (mano arriba, aplauso, corazón, mano abajo, fuego, comentar).

Para el análisis semiótico se han citado los *shots*: “Sesgos y Algoritmos” con 8.843 reproducciones, “Formas del Color” con 10.000 reproducciones, que se constituyen como parte de los géneros discursivos multimodales conforme a los modos de relacionar y los sistemas semióticos que interactúan, en general, emergen características del mundo *online* y *offline*, que se han venido configurando durante el documento. A través de estos ejemplos, es posible explorar cómo ciertos temas, enfoques visuales o tipos de contenido pueden re-crear diferentes niveles de interacción. A continuación, se presenta la Tabla 1, que recoge información relevante en diálogo con el análisis semiótico recabado.

Tabla 1. Análisis del “shots de ciencia”

| Shot de ciencia | Interacción con la audiencia | | Contenido explícito en la introducción ¿Qué aspectos específicos del tema se destacan? | Género discursivo multimodal “shot” |
|-----------------------------------|------------------------------|---|---|---|
| | Reproducción | ¿Cómo ha respondido la audiencia a este “shot”? | | |
| Análisis de “Sesgos y Algoritmos” | (8.843 reproducciones) | Mayor respuesta a comentarios de chat. La audiencia cuestiona la realidad de un “hack” aprendido en el algoritmo. Otros, la capacidad de entrenamiento del algoritmo. | Inteligencia artificial Sesgo de la automatización Predisposición para confiar en las decisiones de sistemas automatizados. Computadores y robots . | Reels: formato video, visual y sonoro. Audible: música de fondo y edición, polifonía de voces, incorporación de podcast. Visual: filtros, imágenes estáticas y en movimiento, números, gráficos, colores, términos científicos, transcripción simultánea. Práctica escrita multimodal: transcripción simultánea, números, reacciones <i>shares</i> , <i>likes</i> o <i>emojics</i> , <i>memes</i> mensajería. Se genera constantemente transición entre texto discontinuo y continuo. |
| Análisis de “Formas del Color” | (10.070 reproducciones) | Los comentarios del chat y las reacciones son variables, la adquisición por el gusto de la temática se evidencia con los símbolos, signos y señales que la audiencia genera. Es uno de los <i>shots</i> con más reproducciones, <i>shares</i> y <i>likes</i> . | El deslumbrante azul de las alas de las mariposas Morpho Investigación (microestructura) de las alas blancas , no azules , la luz incide. Alternativa sostenible con pigmentos, libres de tóxicos. | |

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso particular del *shot de ciencia* titulado “Sesgos y algoritmos”, los 95 comentarios reaccionan con emoticones (aplauzo, corazón, mano arriba, fuego, comentario, entre otros.), además de interpelar con mensajes que amplían la explicación dada en el *reels*. En algunos casos esto puede llevar a la polarización en el discurso en línea y a que las personas se agrupen en torno a opiniones similares o se dificulte el diálogo respetuoso entre diferentes perspectivas. De ahí que, un solo enunciado, entonces, contiene variados registros y modalidades que inciden en su escucha (León Suárez, 2021). Adicionalmente, en la escritura del *shot* están imbricadas las modalizaciones e interacciones (intercambio de ideas, sentidos, estímulos y significados) la producción de sentido, pero no en su intención de práctica social.

Conclusiones y desafíos

Hoy tenemos la responsabilidad de analizar y comprender cómo la tecnología está transformando los sistemas de educación y las dinámicas sociales. Esto implica develar no solo los beneficios evidentes de la tecnología en términos de la información académica, sino también los posibles riesgos y desafíos que surgen, como las problemáticas del contexto, la falta de acceso a la alfabetización digital, las brechas tecnológicas en los territorios, la divulgación de la información que sesga, discrimina y amplía cuestiones sociales y culturales.

Por otra parte, pensar en un análisis sociosemiótico de las modalizaciones en comunidades de participantes en un *shot de Instagram* como podcast dentro de un género discursivo oral, implica analizar las expresiones, identidades, corporeidades y sentires en relación con la pertinencia de la situación. Esto con el fin de comprender la dinámica de la vida que transita en contextos híbridos (corporeidades, formas de escucha y de relación y roles) y producción de nuevos géneros discursivos.

En el análisis sociosemiótico de los shots “Sesgos y algoritmos” con 8.843 reproducciones y “Formas del color” con 10.000 reproducciones, se pudo establecer que efectivamente el podcast es un género discursivo multimodal por su carácter múltiple en la configuración de sistemas semióticos que interactúan, pero que, además, proporciona otros elementos que determinan posicionamiento y relación entre los sujetos, los objetos y los textos y sus entornos. Por ejemplo, el análisis de los shots “Sesgos y algoritmos” y “Formas del color” en Instagram revela la complejidad del género discursivo multimodal, escrito y oral y su impacto en las dinámicas sociales y culturales. Estos shots no solo funcionan como vehículos de información, sino que también influyen en la construcción de identidades, relaciones y percepciones dentro de la comunidad en línea.

En primer lugar, los podcasts como género discursivo oral desde el análisis de los shots son formas de comunicación visual y oral efímera que se insertan en un entorno digital caracterizado por la inmediatez y la brevedad. A través de la combinación de imágenes, textos, audio, signos multimodales (memes, emojis, *shares*, *likes*) y posibilidades de conversación, estos shots tienen el potencial de transmitir mensajes complejos en un espacio reducido de tiempo y atención. Por ejemplo, en el shot “Sesgos y Algoritmos”, podríamos encontrar imágenes que representan situaciones de discriminación algorítmica junto con breves textos y modos discursivos explicativos o provocativos que incitan a la reflexión sobre este tema.

En segundo lugar, los podcasts como género discursivo oral y multimodal a partir de los *shots* determinan visibilización y ocultamientos en la manera como se construyen las identidades y relaciones sociales entre los creadores de contenido y los cibernautas, entre los mismos cibernautas y entre las personas y el código. De esta manera, los usuarios pueden compartir shots que reflejen sus intereses, opiniones o experiencias, lo que puede contribuir a la formación de comunidades virtuales basadas en afinidades compartidas. En el caso de “Formas del Color”, los usuarios podrían compartir imágenes

de arte visual junto con comentarios que revelen sus preferencias estéticas o su interpretación personal del significado del color.

En tercer lugar, para la interacción entre los sujetos, los objetos y los textos, los podcasts “shots de ciencia” proporcionan un espacio para la negociación de significados y la construcción de discursos colectivos. Por ejemplo, en los comentarios de los shots, los usuarios pueden expresar acuerdo, desacuerdo, dudas o ampliaciones sobre el contenido presentado, lo que genera un diálogo y una co-construcción de conocimiento dentro de la comunidad. Esta interacción dinámica entre los usuarios y los contenidos contribuye a la emergencia de nuevos géneros discursivos adaptados a las particularidades del entorno digital y en contextos híbridos.

En suma, el podcast se configura como género discursivo oral y multimodal, toda vez que los *shots* en Instagram, como insumo del podcast son mucho más que simples mensajes visuales y orales; están revestidos de lenguaje, subjetividades y son herramientas de construcción de identidades y espacios de interacción social que influyen en la configuración de las dinámicas sociales y culturales *online* y *offline*. Su análisis sociosemiótico nos permite sospechar de una emergencia en términos de la construcción de una escritura multimodal y una multimodalidad oral. Además de la configuración de estos géneros discursivos multimodales en la era digital.

Es preciso aclarar que el análisis pudo destacar modos de relacionar (digital, informativo, comunicativo) que se relacionan entre sí, es decir, la interrelación entre lo digital, lo informativo y lo comunicativo en los shots de Instagram, subraya cómo estos contextos de uso se complementan y se entrelazan para configurar las dinámicas sociales y culturales en la plataforma. Entender esta interconexión permite una mirada más del impacto de la tecnología en la educación y las dinámicas sociales contemporáneas. Estas interacciones son andamiadas porque al ser diversas maneras de comunicar, modelar comportamientos, ofrecer sugerencias, brindar *feedback*, también construyen significado compartido en la producción de prácticas letradas emergentes y multimodales. Las tensiones surgen de

discrepancias entre el rol representado y la identidad real, la propia valoración del “yo”, con riesgos asociados a la aceptación social o a los modos de interacción en un rol determinado.

Frente a los planteamientos aportados por León Suárez (2023) y las dimensiones ética (de la escucha) estética (del cuerpo) y política (formas colectivas de interacción), se pudo analizar que la dimensión ética se destaca desde su ontología como en el marco social en que se envuelven las interacciones, donde transitan indicios y estímulos de la información a través de creadores de contenido como audiencia, estos, recaban, eliminan, comparten y reproducen información con el riesgo de ser transformada. Cuando esa desmaterialización de los cuerpos tiene un profundo impacto en el pensamiento y las formas colectivas de interacción e interactividad, dando lugar a cambios en la percepción del espacio y tiempo, las relaciones sociales, la identidad, la intimidad y la comunicación, esto conlleva a desafíos éticos y morales en la cultura digital, lo que puede conducir a la reflexión sobre la veracidad de la información personal, lo que somos, sentimos y cómo interactuamos con otros.

Se presentan las ideas fuerza y argumentos que analizan los dos ejemplos tomados de los *shots de ciencia* con la idea de los modos de interacción que se manifiestan en el ámbito educativo y social, así como el lugar de los géneros discursivos multimodales en el pensamiento y en las formas colectivas de interacción e interactividad que tienen incidencia o que están mediatizadas en la era digital en contextos híbridos.

En el podcast “shots de ciencia”, las interacciones son diversas y se manifiestan a través de elementos semióticos que van más allá del lenguaje escrito. La multimodalidad se despliega en sonidos, imágenes, textos y colores y crea una experiencia completa para la audiencia. La interacción digital se vuelve esencial, ya que implica comprender y responder a artefactos culturales digitales tales como: el mensaje instantáneo, video corto en formato reel, memes, GIFs, emojis y la misma función de los “Stories”. Estos y otros contenidos digitales que se comparten y consumen a través de los “shots” son

productos de la intersección entre la cultura y la tecnología y reflejan las dinámicas sociales, tendencias y expresiones creativas de la sociedad contemporánea en el contexto digital, lo cual supone la re-creación de nuevos géneros discursivos multimodales, cuyo estudio y comprensión son fundamentales para analizar la forma en que la cultura se manifiesta y cómo las personas se presentan con presencias y ausencias reales e ilusorias que nos hacen creer, querer, saber y poder (Landowski, 2012, 2014).

Las modalizaciones, como el uso de emoticonos, *likes* y comentarios, permiten expresar emociones y posturas frente al contenido. La interacción no se limita a la visualización del “shot”, sino que se extiende a los comentarios, donde los usuarios comparten reacciones, amplían la información o la cuestionan y, en ocasiones, generan debates.

Como aspecto clave, el análisis sociosemiótico del podcast “*shot de ciencia*” revela la presencia de interacciones andamiadas por la escritura multimodal, donde la combinación de sistemas semióticos, como texto, imágenes, gráficos y sonidos, se entrelazan para construir significados complejos. Este enfoque multimodal no solo democratiza el contenido científico, haciendo que sea accesible y atractivo para un público amplio en plataformas como Instagram, sino que también genera formas de significar y construir sentido de ciertas comunidades del contexto digital a través de la interconexión de elementos diversos.

La escritura multimodal en los podcasts “*shots de ciencia*” se convierten así en un vehículo poderoso para la comunicación y la comprensión, trascendiendo nuevos desafíos respecto de la investigación en las prácticas letradas y, particularmente, en estudios sociosemióticos de los modos cómo interactúan las comunidades de escritores en contextos híbridos como apertura formas de interacción en el ciberespacio.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (Trad. T. Bubnova). México: Siglo XXI Editores.
- Bezemer, Jan y Kress, Gunther (2010). Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. *Designs for Learning*, 3(1-2), 10-29.
- Blommaert, Jan (2021) [2017]. Comprender la sociedad a través del lenguaje: una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración (Trad. de L. Eisner). *Enunciación*, 26, 37-54. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16908/16649>
- Goffman, Erving (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerrero-Medina, E. y Gutiérrez-Ríos; Y. (2024). Modos de interacción y prácticas de escritura multimodal en contextos híbridos: revisión de la literatura científica. En *Teorias e práticas de linguagem: resultados da internacionalização do currículo* (pp. 55-106). São Paulo: Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99987.2>
- Guevara Rodríguez, María (2022). *Prácticas comunicativas digitales y construcción de subjetividades: el uso del podcast en la escuela*. [Tesis de doctorado]. Universidad de La Salle, Bogotá. <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/bc-1bbadd-8fa5-4571-9fb4-a3e53ec74d81>
- Gutiérrez-Ríos, Mirta y Hernández Rincón, Marleny (2023). *Aportes a la resignificación del concepto de interacción en la educación remota de emergencia*. En M. Y. Gutiérrez-Ríos et al., *Desafíos del pensamiento crítico en la educación remota de emergencia* (pp. 19-53). *Educación y Pedagogía*, 31. https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_educacion-pedagogia/31
- Halliday, Michael (2001) [1978]. *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Han, Byung-Chul (2021). *No cosas. Quiebras del mundo actual*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, Martin (1989). La autoafirmación de la Universidad alemana. *Aréte*, 1(2), 205-214.
- Jewitt, C. y Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. Berna: Peter Lang.

- Jewitt, Carey (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo (2001). Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. *Language in society*, 3(1), 115-118. <https://doi.org/10.1017/S0047404504221054>
- Landowski, Eric (2012). ¿Habría que rehacer la semiótica? *Contratexto*, 20, 127-155.
- Landowski, Eric (2014). Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galáxia*, 27, 10-20.
- León Suárez, Juliana (14-19 agosto de 2023). Análisis sociosemiótico de las modalizaciones en sociedades evanescentes [conferencia]. V *Seminario de Investigación Internacional "Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias"*. RIEO Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, México.
- León Suárez, Juliana (2021). *La salvación de la escucha: didáctica de lo bello. Configuraciones didácticas para la formación de sujetos discursivos escuchantes* [Tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD.
- León Suárez, Juliana (2022). Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad. *Enunciación*, 27(1), 81-96. <https://doi.org/10.14483/22486798.19042>
- Lévy, Pierre (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Madrid: Anthropos.
- Magadán, Cecilia (2021). Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Enunciación*, 26, 102-119. <https://doi.org/10.14483/22486798.16801>
- Ortiz Sánchez, Luz Marilyn (2021). *Enredados en el mundo de la fragmentación: ¿Ciberculturización o barbarie?* Cali: Redipe.

- Parodi, Giovanni (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70.
- RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES (Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad; Grupo de Trabajo Apropriación de tecnologías digitales e interseccionalidades y Doctorado en Educación y Sociedad) (2023, agosto). *V Seminario de investigación internacional: sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias*. Bogotá, Colombia. <https://redoralidad.com/>
- Rincón, Efraín (2018). *Shots de ciencia [podcast]* [Tesis de maestría]. Universidad de Los Andes, Facultad de Artes y Humanidades, Centro de Estudios en Periodismo.
- Scolari, Carlos (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Shots de Ciencia [@shotsdeciencia] (2023). *Formas del color* [Reel de Instagram]: <https://www.instagram.com/reel/CvN0yKjKyjf/?igsh=bHNsbnp1-c21wcWkx>
- Shots de Ciencia [@shotsdeciencia] (2023). *Sesgos y algoritmos* [Reel de Instagram]: <https://www.instagram.com/reel/CvxXGrIqE9o/?igsh=M-npxaWI4dzk4cXR6>
- Shots de Ciencia [@shotsdeciencia] (s/f). *Ciencia entretenida y rigurosa* [Página de Instagram]: <https://www.instagram.com/shotsdeciencia/>
- Van Dijk, Teun (2019). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Zavala, Virginia (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47(1), 71-79.

La praxis docente como formación en el ejercicio del diálogo epistemológico

Damaris Madrigal López y Ronald Rivera Rivera

Introducción

Las apreciaciones presentadas en este capítulo surgen de la sistematización investigativa realizada durante la Experiencia profesional docente en la Carrera de Enseñanza del Castellano y la Literatura de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, la cual es cursada por los estudiantes próximos a convertirse en profesores de la asignatura de Español en la educación secundaria, esto en el cuarto año de bachillerato, durante el séptimo ciclo de un total de ocho ciclos para la conclusión del plan de estudios. En este contexto, converge con las apuestas de la RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES (2023) respecto de estudiar la práctica pedagógica desde la inclusión de lenguajes híbridos y nuevas formas de comunicación en su quehacer docente.

La experiencia se realizó bajo el entendido de que se exploraba la posibilidad de que los estudiantes eventualmente habrían desarrollado una identidad docente, nacida en su propia dinámica universitaria y en conjunción con la experiencia profesional, para ello se

abordó el concepto propuesto por Elías (2011, p. 4), quien la entiende de la siguiente manera:

La identidad docente como la definición que los individuos tienen de sí mismos como profesores. Es, en pocas palabras, la respuesta a la pregunta ¿Qué significa ser un docente? La identidad puede ser entendida al mismo tiempo como un conjunto de significados y representaciones descriptivas, prescriptivas y evaluativas asignadas por los docentes a los diferentes aspectos de su ocupación y también como un sentimiento interno de unidad, coherencia, membresía y diferenciación social.

Así mismo, nos apoyamos en “La primacía de la mediación reflexiva” de Paul Ricoeur (1996) como un requisito para la construcción de una identidad propia como docente. Esta mediación reflexiva se elaboró también en términos de una reconfiguración del imaginario del otro como sujeto del aprendizaje. Este espacio identitario es una zona en construcción, en el sentido en que este proceso es una reconfiguración de una identidad por medio de la praxis, de la mediación reflexiva y del relato; en donde muere una identidad (del estudiante universitario) que entiende el mundo a partir de un saber teórico del otro y surge una nueva identidad (como docente), con un saber práctico del otro en su dimensión humana.

Por lo anterior, la pregunta/problema de investigación que se formuló como guía de este estudio; a saber: ¿cuáles son los elementos que permiten el desarrollo de una identidad docente entre los estudiantes de la carrera de Bachillerato de la Enseñanza del Castellano y la Literatura, en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica? posibilitó una senda para acercarse al conocimiento de la forma en que se vinculan el saber teórico y el saber construido a partir de la experiencia vivencial en la conformación de la identidad docente, de manera que se busca la forma de vincular las bases epistemológicas de la formación docente universitaria con los entornos sociales escolares y extraescolares.

En este ejercicio se realizó un grupo focal donde participaron ocho estudiantes. Se les solicitó a los estudiantes mediante una guía de entrevista en profundidad que reflexionaran y recordaran su experiencia por la que habían pasado vivencialmente y la relacionaran con el conocimiento teórico construido durante el desarrollo del curso seminario con el propósito de realizar un balance entre el conocimiento teórico, y el conocimiento construido a través de la experiencia vivencial.

Se revelaron varios hallazgos por parte de los estudiantes, entre ellos, que esta experiencia de interacción con los estudiantes de secundaria en el centro educativo provocó un proceso de reconfiguración de su identidad como docentes, así como una revaloración de lo que significa la praxis pedagógica más allá de la formación en el ámbito académico de su especialidad en Lengua y Literatura.

Un camino hacia el (auto)conocimiento

Para lograr un acercamiento en el ejercicio de la reflexión sobre la praxis docente se interrelacionan tres categorías básicas. Es necesario vincular tres dimensiones, las cuales no solamente resultan valiosas por sus propuestas teórica, sino también porque representan puntos de encuentro en la historia de los estudios pedagógicos; a saber: i) la narración oral de su experiencia personal, ii) la praxis pedagógica, y iii) la reconfiguración de una identidad docente.

En apego a lo propuesto por Ferry (1997), se comprende que la formación de la identidad docente es un proceso relacional con fuertes implicaciones en el plano intelectual y en el afectivo; porque parte de la socialización misma de docente en formación, y se alimenta de las experiencias comunes que viven los estudiantes, en donde se crean las imágenes de los tipos ideales de docente a los que pueden aspirar; es decir, modelos ideales de profesionalización que dictarán las pautas de los profesores que idealmente debe ser, el trabajo que deben hacer, y las formas en que deben conocer su campo intelectual.

Adicionalmente, la identidad profesional posee un ámbito de carácter individual, se trata también de una construcción única en cada sujeto, que está en relación directa con su historia de vida personal y con sus múltiples vinculaciones sociales, tanto las del pasado como las del presente, ligados a los eventos de naturaleza familiar, educativo o profesional que hayan podido significar un espacio especial de aprendizaje y que hayan dejado huella en su identidad. Al respecto, Ferry (1997) propone que se trata del “resultado de una negociación entre una identidad heredada del pasado y una identidad dirigida por el individuo o impuesta por la situación presente”

Finalmente, se toma en cuenta también que la identidad docente, como cualquier otro proceso de creación de una identidad, es de naturaleza relacional; tanto del sujeto consigo mismo como con los otros, en donde la definición identitaria queda dada por la forma en que los demás perciben al sujeto, y el aporte que esa mirada le proporciona al individuo para que reconstruya y realmente la forma en que se ve a sí mismo. Ahora bien, esa mirada es cambiante de acuerdo con las características de la época y la posición que ocupe el docente en el entorno educativo, su edad, su condición en la jerarquía académica, solo por mencionar algunas variables, por lo que hay que recordar que esta identidad es una construcción dinámica, realizada constantemente, pero permanente en el sentido en que el docente siempre se sabe docente.

La narración oral de su experiencia personal

La noción de identidad narrativa, si bien Ricoeur la propone como mediación entre el relato histórico y el de ficción, se utiliza en este estudio como mediación entre el conocimiento teórico de la disciplina frente al conocimiento de la vivencia de la praxis docente. Esta noción en *Temps et récit III* se plantea como:

La comprensión de sí es una interpretación; la interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, entre otros signos y símbolos, una

mediación privilegiada; esta última se vale tanto de la historia como de la ficción, haciendo de la historia de una vida una historia de ficción o, si se prefiere, una ficción histórica, entrecruzando el estilo historiográfico de las biografías con el estilo novelesco de las autobiografías imaginarias. (Ricoeur, 1996, p. 107)

En este sentido, se entiende la identidad narrativa, tal como lo señala Ricoeur, como “una estructura de la experiencia” a través de la cual el sujeto de la narración se afirma a sí mismo. El sujeto que dice encuentra en el acto de narrar una comprensión de sí mismo por medio del entrecruzamiento de saberes teóricos y experiencia vivencial, lo que le permite construir una narrativa de carácter autobiográfico imaginario de su ser docente.

La narración, que en este estudio se articula en el proceso de reflexión sobre la praxis, brinda un espacio a los estudiantes practicantes para resignificar su autopercepción como docentes. Este proceso de interpretación de sí mismos y de reflexión sobre su quehacer profesional es posible gracias a la mediación de la palabra; es decir, de lograr contar su experiencia. A la luz de lo que propone Ricoeur, la narración deviene en este proceso de formación en una valiosa herramienta que ayuda a comprender(se) e imaginar(se) desde el papel que se desempeña en la praxis en cada una de sus dimensiones; en otras palabras, la narración es el camino que posibilita la articulación de una autopercepción como docente.

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que este se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos. Esta búsqueda nos lleva a comprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidaria, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis.

La praxis pedagógica

La vinculación del concepto de narración según la piensa Ricoeur (1996) con el de praxis de Freire (1985) tiene que ver con la concepción de la palabra como acción; poder decir es poder hacer, el sujeto de la narración se piensa a sí mismo como sujeto de la acción. La praxis pedagógica tal como la concibe Freire lleva necesariamente a una reflexión crítica que produce un saber y una conciencia crítica sobre su papel en el ejercicio de intervención pedagógica en la realidad.

De ahí que sea primordial que el proceso de interpretación crítica que realizan los docentes trascienda el acto de contar su experiencia. Es decir, para impactar en la realidad es necesario otorgarle a la palabra el potencial de agencia que le atribuye Freire, mediante un potencial de agencia que se desarrolla en comunión, no solo en el acto de contar(se) a otros y sobre los otros, sino también en la dialogicidad que supone todo acto pedagógico al intervenir en la realidad del otro. Esta dimensión dialógica y comunitaria de la intervención en la realidad cultural se basa en la colaboración; es decir, la praxis, la reflexión y la palabra dialógica cobran sentido en un contexto cultural signado por la colaboración, por una interacción empática con el otro sujeto del acto pedagógico.

Desde una perspectiva teórica distinta y haciendo uso del término “competencia”, Jacques Delors (1994) en *Los cuatro pilares de la educación* hace referencia a las mismas dimensiones del quehacer docente como necesidades del Aprender a hacer, y llama la atención sobre cómo lograr que el estudiante ponga en práctica sus conocimientos en una dimensión comunitaria en donde la comunicación lleva al descubrimiento del otro, lo cual supone a su vez el descubrimiento de uno mismo, en una cultura hospitalaria. De manera que los componentes de la palabra, la reflexión, la acción y la convivencia hospitalaria a través del reconocimiento del otro se constituyen como elementos necesarios para intervención pedagógica. Como se verá más adelante, estas categorías están coincidentemente presentes como ejes estructurantes de las narraciones reflexiones que articulan los

estudiantes practicantes sobre su experiencia vivencial en el aula, las cuales se aglutinan como elementos constituyentes de lo que en este trabajo se denomina con la expresión de conciencia pedagógica.

Reconfiguración de una identidad docente

La identidad docente está en permanente configuración y reconfiguración a lo largo del ejercicio pedagógico, las experiencias del contexto y la interacción con los otros modifican su autopercepción y le permiten formular otras posibilidades de aprendizaje con respecto de sí mismo y de su relación con la comunidad en la que interviene, de manera que el docente puede integrar los distintos niveles de experiencias en lo que Edgar Morin llama la poli-identidad, la cual le permite la integración de otras identidades, la identidad del otro, “la sabiduría de vivir unidos” (p. 33). En sus palabras:

En realidad, cada uno puede y debe, en la era planetaria, cultivar su poli-identidad permitiendo la integración de la identidad familiar, de la identidad regional, de la identidad étnica, de la identidad nacional, religiosa o filosófica, de la identidad continental y de la identidad terrenal. El mestizo puede encontrar en las raíces de su poli-identidad una bipolaridad familiar, una bipolaridad étnica, nacional incluso continental que le permite constituir en sí una identidad compleja plenamente humana. (Morin, 1999, p. 33)

El sujeto busca a lo largo de su vida su identidad en cada narración autobiográfica de su ejercicio profesional por lo que de manera similar puede afirmarse que el estar ahí del docente es una constante búsqueda y reconfiguración de una identidad. En el caso de este estudio, los participantes señalan cómo esa interacción pedagógica los llevó a la contraposición de un saber academicista del otro a un saber vivencial del otro, lo cual les permitió una reconfiguración de su autopercepción como docentes.

Los principales retos en la formación docente ¿cómo lograr una conciencia pedagógica?

La dificultad para armonizar el saber teórico con el saber práctico es el principal reto que afrontan los estudiantes durante su práctica profesional. Las reflexiones académicas y los aprendizajes se muestran limitados si no se suman a las posibilidades de la construcción de conocimiento que se genera en la praxis docente y su puesta en valoración, tal como lo había propuesto Freire (1985), y que años más tarde Ricoeur llamará la primacía de la mediación reflexiva (1996). En el contexto anterior, se reconoce que es justamente por medio del lenguaje y la discusión con el sujeto mismo que se puede cumplir un requisito fundamental para la construcción de una identidad docente y una reconfiguración de la identidad del otro como ser humano del que puedo aprender; es este un camino para la construcción de lo que aquí denominamos la conciencia pedagógica en las personas docentes.

Descubrir la necesidad de desarrollar una conciencia pedagógica es tomar conciencia de su papel como sujeto que interviene en la realidad del otro, pero que al mismo tiempo es una identidad evanescente en tanto está en transformación. La conciencia pedagógica se basa en una necesidad de descubrir y desarrollar la pertinencia de aquello que se está realizando en el proceso de mediación, no solo en el plano académico, sino también en el humano, social y cultural; además, es importante que en este proceso se considere que siempre se trata de sujetos aprendientes, tanto quienes son vistos como estudiantes, como quienes se desempeñan como mediadores.

Durante la generación de ese proceso reflexivo, los estudiantes que formaron parte del grupo focal emplearon una analogía del ámbito de la danza para tratar de comprender cómo la praxis ayuda a desarrollar una conciencia pedagógica. Para aprender los movimientos rigurosos y exactos que exige la disciplina de la danza, el ejecutante debe en primer lugar adquirir “una conciencia corporal”. En esta disciplina artística el docente explica al estudiante a través de

la demostración y la explicación teórica la forma exacta en que, por ejemplo, debe mover el brazo para crear una interpretación correcta. No obstante la explicación teórica y la demostración del maestro, este proceso alcanza su plenitud de significado solamente en el momento en que el ejecutante toma conciencia de la disposición de su cuerpo para ejecutar el movimiento preciso; es decir, que es a través de la praxis como se llega a la conciencia corporal.

Algo similar ocurre con la conciencia pedagógica la cual solamente se adquiere en el momento de la praxis. Es en ese estar ahí del docente practicante cuando logra comprender su función como sujeto que interviene en la realidad del otro, y cómo esa realidad del otro interviene en la suya propia; este es el proceso de religazón o integración del que habla Edgar Morín (1999) cuando se refiere a las identidades terrenales.

Uno de los ámbitos de la conciencia pedagógica que mayor impacto tuvo en lo reconfiguración identitaria de los participantes fue el de experimentar la dimensión humana del proceso pedagógico, frente a la que concibe al otro (estudiante) solamente como objeto de estudio. Desde la perspectiva de los postulados de la hospitalidad, es importante considerar la *interacción directa* con el estudiante en su dimensión personal como sujeto único y particular, no como el objeto de estudio descrito en la formación teórica, sino que se rescata su dimensión humana durante la praxis pedagógica. Dicha acción sobrepasa la idea de que se trata de un material moldeable y se recuerda que es un ente pensante y sintiente, que cada uno de sus actos responde a situaciones específicas, no siempre conocidas por el docente, pero que en la generación misma de esa conciencia pedagógica, debe existir la posibilidad de imaginar otros escenarios de proveniencia de esa persona y ofrecerle un espacio mejor; es decir, ofrecerle la posibilidad de una pedagogía hospitalaria.

De tal forma que se exige una toma de conciencia y se distingue entre las habilidades que atienden más a la formación académica de aquellas que tienen que ver con la dimensión humana del proceso educativo, de manera que se entiendan los participantes en los

procesos pedagógicos más allá de sus dimensiones de enseñante o enseñando, para trascender a entenderse como personas, y no solo como sujetos de aprendizaje en alguno de los extremos del *continuum* que significa el ejercicio pedagógico.

Una vez que se han incorporado los dos ámbitos anteriores, se implica que a partir de ahí existen los recursos conceptuales para entender *las realidades de los estudiantes* y de la situación de los centros escolares, por lo que será más fácil ser más sensibles ante variables socioeconómicas, socioafectivas y emocionales que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Las ideas que nos mueven

El encuentro con el otro, el gesto hospitalario, siempre es un acontecimiento ético, en la medida en que se debe reconocer, acoger, sin condiciones y brindar compañía, aunque esta sea pasajera; de ahí que en el ejercicio pedagógico se encuentra siempre este eje presente (Bárcena y Mèlich, 2014). La situación ética exige que el docente sea capaz de escuchar, atender y cuidar del otro sin dejar de escucharse, atenderse y cuidarse a sí mismo, lo que convierte al ejercicio de la hospitalidad en una relación en la que se da, pero también se recibe; en una situación de tránsito.

Según Lévinas (1977), los vínculos sociales se sostienen justamente por la capacidad que tienen los sujetos por demostrar preocupación y ocupación por el prójimo, de forma que se puede encontrar el sentido de la propia existencia en la capacidad que se posee para cuidar del otro, la cual genera una sensación de responsabilidad capaz de estructurar la esencia y el fundamento de cada subjetividad, lo que se puede entender como una dimensión hospitalaria, esto sin perder la capacidad de asombro por cada elemento nuevo en el contacto y la relación con el otro, de manera que siempre se pueda ser sensible, vulnerable y receptivo a la experiencia afectiva y emocional que abre al yo frente al encuentro con la alteridad.

Para el caso de los docentes, Van Manen (2015) interpreta este ejercicio ético y hospitalario como una responsabilidad pedagógica que debe evidenciarse siempre en el momento mismo en que se entra en contacto con el sujeto aprendiente y de alguna forma significa ser consciente y responsable por la vulnerabilidad del otro; porque solamente en la sensibilidad de la fragilidad y de las incógnitas y de la palabra del otro; es decir, de su alojamiento educativo, se podrá generar una verdadera hospitalidad y se podrán alcanzar resultados positivos del ejercicio pedagógico, por lo tanto el docente debe ser capaz de ejercer un análisis de las claves éticas que nutren el sentido pedagógico de la hospitalidad, desde la perspectiva que propone Derrida (2007).

Al indagar, es posible describir algunas disposiciones, gestos y tonalidades que encausa la práctica del acogimiento en el ámbito escolar. Así, ser hospitalario exige una actitud receptiva, con capacidad de manifestar una apertura subjetiva ante la presencia del otro y de sus significados (Butler, 2009).

La presencia del otro debe significar para un educador una demanda de acogimiento incondicional, lejos de etiquetas y preconceptos, de esta manera se cumple con una verdadera ética de la pedagogía, en donde se respete la individualidad, en palabras de Van Manen (2010) “el misterio de su radical alteridad”.

Metodología

La tarea pedagógica es muy compleja de estudiar porque siempre es multifactorial, siempre incluirá elementos de naturalezas diferentes, a partir del hecho interrelacional se presentarán dimensiones emocionales, económicas, corporales, valorativas, históricas, contextuales y éticas. De ahí que este acercamiento se realiza con una metodología que parte de la investigación de la experiencia educativa con apoyo de la fenomenología y la hermenéutica; de manera que

se pueda apreciar la experiencia y producir sentido a partir de esta reflexión.

Si bien la información final de los datos se recogió a través de un grupo focal, se emplearon técnicas propias de la etnografía para lograr construir las categorías de análisis en cada uno de los participantes del grupo, quienes fueron docentes practicantes. De esta manera, se inició con una observación previa a cualquier proceso de intervención en la realidad del aula en donde se reunían docentes y estudiantes para el ejercicio pedagógico. Esta etapa es de naturaleza diagnóstica y le ayuda a la persona practicante a construir una disposición subjetiva en donde debe ser capaz de comprender cómo deberá ser su comportamiento al habitar el centro educativo que lo acoge, en sus dos dimensiones, tanto como sujeto recibido, acogido, hospedado; así como sujeto receptor de las dimensiones humanas de los otros, es decir, debe ser consciente de la alteridad.

De esta etapa de observación se pasa a una etapa de observación participante, en donde cada practicante se integra al mundo que lo acogió, sin perder sus particularidades personales, pero con una alta capacidad para atender y captar lo que acontece en el entorno, lo cual debe generar la sensibilidad propia de una inquietud educativa; debe desarrollar su propia consciencia pedagógica, hecho que despierta la conciencia de una significación mediante el pensamiento (Arbiol, 2018).

Luego de finalizada la etapa de la experiencia profesional en Castellano y Literatura, se realizó un proceso de reflexión de la praxis, fue posible realizar un grupo focal con los estudiantes que habían sido “hospedados” identitariamente como docentes a lo largo del semestre y justamente de esas reflexiones se alimenta este artículo.

Biesta (2017) propone que el acontecimiento de construcción de las ideas, y de la creación de sentido a partir de la realidad, debe entenderse como un punto de unión entre la experiencia y el pensamiento cuyo poder consiste en lograr asombro sobre aquello que se creía conocido, mover al sujeto pensante de su propio punto de vista, desestabilizar los presupuestos, y generar la duda, solo así se podrá

mover el pensamiento, con esto en cuenta se pretendió conocer en qué medida la praxis pedagógica impactó en la configuración identitaria de estos estudiantes como docentes.

Resultados: la construcción analítica del pensamiento

“Mis respetos para los docentes”.

La experiencia profesional permite una revaloración del rol del docente como mediador del proceso de aprendizaje en medio de la cantidad de variables que deben atender para guiar el proceso. Durante el desarrollo del proceso de reflexión, los estudiantes afirmaron que descubrieron que no se trata solamente de enseñar contenidos como el género literario, el cuento o la narración, sino que se debe formar en valores, en ciudadanía, en respeto, recordar que se están formando personas al final de cuentas, por ello es tan importante siempre contemplar la dimensión humana e interesarse por el otro.

Mediante la expresión “mis respetos para los docentes”, uno de los participantes quiso verbalizar la admiración que le produjo tomar conciencia de la multiplicidad de conocimientos y habilidades, fuera de los puramente disciplinares, que debe desarrollar un docente para poder intervenir en la realidad escolar de manera significativa y competente. Inmediatamente después de este asombro inicial viene una reflexión y una toma de conciencia de la complejidad que involucra el ser docente, según lo narra este estudiante practicante. Uno de los retos de la formación de educadores es precisamente lograr esta conciencia y propiciar que el estudiante practicante se perciba a sí mismo como un sujeto que está en el proceso de construcción de una identidad docente, lo cual implica en muchas ocasiones mirarse en el espejo del otro y entender que es en esa comunidad, y desde la solidaridad, como un proceso de esta naturaleza puede tener éxito.

La mediación pedagógica como un ejercicio de ética humana

En el ejercicio de narrar su experiencia, los participantes reflexionan sobre dos factores del ser docente que consideran relevantes en relación con la construcción de su identidad: su formación académica y su dimensión humana. A partir de la experiencia de aula, se preguntan a sí mismos cuál de estos dos factores es más relevante al proceso que experimentaron; es decir, una sólida formación académica o una ética de la hospitalidad con el otro, lo cual es solamente otra forma de preguntarse sobre papel que deben tener en la interacción con los otros en cuanto a su identidad: ¿soy un enseñante, o un ser humano integral?, ¿cuál de estas dos posiciones debo asumir en mi identidad profesional?

Luego de reflexionar entorno de este tema generador en la dinámica del grupo focal, los estudiantes consideran que la erudición pasa a un segundo plano frente a la humanidad del docente. Luego de su experiencia señalan que la capacidad de diálogo con el estudiante desde la perspectiva humana, y no desde la academicista, debe ser la habilidad fundamental; así como verificar formas no punitivas de resolver conflictos, porque finalmente están trabajando con personas adolescentes que en muchas ocasiones están pasando por situaciones para las cuales aún no han desarrollado las herramientas emocionales con las cuales puedan enfrentarlas.

Los participantes concluyen que la dialogicidad es una premisa que subyace a todo proceso pedagógico. Desde esta perspectiva, es necesario que el docente desarrolle esta competencia comunicativa la cual implica la posibilidad de reconocimiento del otro, no solo en su condición de estudiante, sino también en su condición de persona. La habilidad de escuchar al otro, de empatizar con su realidad, de solidarizarse con él, se juzga en esta experiencia con mucha mayor relevancia que el conocimiento teórico de la disciplina al que se da tanta importancia en su formación académica.

La condición de docente en formación consiste en una identidad que está en tránsito, evanescente. Por esa razón se registra una

mayor sensibilidad en el proceso de escucha, en la hospitalidad hacia los saberes de los otros, se está simultáneamente a ambos lados del espejo.

La interacción directa con el estudiante en su dimensión personal como sujeto único y particular, no como el objeto de estudio descrito en la formación teórica, aporta a la dimensión humana de la praxis pedagógica, así como el desarrollo de habilidades para liderar un grupo y gestionar aspectos de interacción como la disciplina.

Un proceso inverso de aprendizaje

Después de la experiencia de aula, los estudiantes conciben la práctica profesional como *un proceso inverso de aprendizaje significativo*. ¿Qué quiere decir esto? Cuando iniciaron el proceso pedagógico de la práctica profesional, ellos tenían la expectativa de poner en escena o ejecutar los saberes teóricos adquiridos durante su proceso de formación universitaria, se veían a sí mismos ante el reto de demostrar el dominio de unos contenidos disciplinares; en otras palabras, imaginaban la práctica profesional como una prueba de dominio de saberes académicos.

No obstante, conforme se fue desarrollando el proceso fueron comprendiendo que otras habilidades eran requeridas para lograr su cometido de construir conocimiento alrededor de unos contenidos especificados en el currículum escolar. De esta manera, el proceso debió invertirse, de imaginarse como enseñadores, pasaron a pensarse como aprendientes de nuevos conocimientos, actitudes y habilidades que no imaginaban necesarias antes de empezar. Los conocimientos se fueron adquiriendo en el desarrollo del proceso mismo, al interactuar con los otros agentes del ámbito escolar como los estudiantes, los padres y el personal administrativo.

En un primer momento los estudiantes pensaban el proceso como una puesta en escena o una ejecución de conocimientos teóricos, pero una vez en la realidad de aula, se reformularon el orden

de la praxis docente y afirman que es en la realidad de aula cuando realmente se adquieren los conocimientos y habilidades necesarios para un desempeño propicio.

De nuevo, estas reflexiones de las estudiantes consolidadas en el quehacer de la práctica coinciden con lo que propone la teoría pedagógica. Si bien los estudiantes suelen afirmar que estos saberes no se adquieren en la academia sino en la situación de aula, en ese sentido hay una reconciliación de saberes en cuatro dimensiones:

- Saber teórico (aprender a conocer)
- Saber empírico (aprender a hacer)
- Saberes de vida de los estudiantes (aprender a vivir)
- Saber de identidad docente (aprender a ser)

Diálogo epistemológico hospitalario

A pesar de que a impresión final de los estudiantes es que en los cursos de la especialidad de Castellano (Lengua, Literatura y Estudios clásicos) no se consideran variables socioeconómicas, socioafectivas y emocionales que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que se enfatiza y profundiza solamente en el contenido por enseñar, a partir de las reflexiones emanadas del ejercicio narrativo de los estudiantes, puede afirmarse que la práctica docente se percibe como un proceso de resignificación de los ejercicios académicos previos. Los nuevos docentes consideran que han logrado abstraer de su ejecución práctica una filosofía de comprensión de la realidad de los estudiantes que toma en consideración la formación académica previa y las nuevas experiencia de aprendizaje en la realidad del centro educativo, a la vez que han adquirido las categorías básicas para construir su identidad como docentes.

Las conclusiones a las que llegan los participantes en la actividad de recolección de datos a partir de su praxis y su reflexión son coincidentes con las posiciones filosóficas formalizadas en los escritos de Freire, de Jacques Delors, de Edgar Morin y Paul Ricoeur, respectivamente en los textos *La pedagogía del oprimido* (1985), *Los cuatro pilares de la educación* (1994), *Los siete saberes necesarios* (1999) y *Sí mismo como otro* (1996); concuerdan en que es en ese diálogo entre la praxis, la mediación reflexiva, y la narración que se construye un saber que resulta en una forma de hospitalidad pedagógica.

Lo anterior apunta a la idea de que existe un vínculo que establecen los estudiantes (practicantes) entre la hospitalidad epistemológica y la ética de la comprensión entre las personas, lo cual induce a una mejor comprensión del otro.

Los grupos culturales deben inter educarse, con igual valía entre ellos, uno no enseña al otro, cada uno aprende del otro; aquellos que se han establecido a sí mismos desde la cultura enseñante deben ubicarse en un espacio de una cultura que aprenda. Comprender es también aprender y reaprender de manera permanente.

Conclusiones

El propósito principal de este trabajo fue estudiar por medio de la narración de sus experiencias la forma en que los estudiantes reconfiguraban durante el proceso de construcción de su identidad docente las bases epistemológicas de la formación docente universitaria con los entornos sociales escolares y extraescolares de su práctica profesional.

En este ejercicio narrativo de mediación reflexiva se revelaron varios hallazgos por parte de los estudiantes que permitieron reconfigurar su identidad como docentes; se destacan algunas de estas valoraciones.

Uno de los principales retos que afrontaron los estudiantes se relaciona con la dificultad que representó en la praxis pedagógica

reconciliar los saberes académicos previos con los nuevos saberes necesarios para la convivencia en el entorno escolar. Al final del ejercicio dialógico, puede decirse que los estudiantes se vieron obligados a realizar un proceso de conciliación de conocimientos teóricos y prácticos y reformular la perspectiva con la que iniciaron el proceso de práctica profesional, de una imagen de enseñadores, a una imagen de sí mismos como aprendientes, esto es lo que se ha llamado el proceso inverso de aprendizaje significativo.

Uno de los hallazgos más significativos del proceso de reflexión, fue descubrir la necesidad de desarrollar una conciencia pedagógica en la cual el sujeto de la acción comprende el papel multidimensional que le toca ejercer en su intervención en el contexto escolar. Se puede decir que luego de la práctica profesional los estudiantes practicantes lograron un reconocimiento de sí mismos en una dimensión que no conocían, de manera que se autoperciben de una manera más integral en su dimensión humana a partir de la interacción directa con el estudiante de la institución de educación secundaria.

Por otra parte, a partir de la utilización de las tres categorías de narración oral, praxis pedagógica y reconfiguración de la identidad docente, se logró comprobar que durante este proceso de intervención en la institución escolar los practicantes construyeron una autopercepción como docentes desde una dimensión de la ética humana más integral de la que imaginaban desde su formación académica debido a la revaloración que realizaron del rol docente. Esta revaloración implicó entender la necesidad de una relación dialógica en el contexto escolar como sustrato necesario para toda acción de interrelación pedagógica.

Se percibe que la práctica docente es un proceso de resignificación de los ejercicios académicos previos. Los nuevos docentes consideran que han logrado abstraer de su ejecución práctica una filosofía de comprensión de la realidad de los estudiantes y que han adquirido las categorías básicas para construir su identidad como docentes, así como comprender mejor las condiciones humanas y materiales

de los estudiantes; del mismo modo que logran resignificar los elementos teóricos adquiridos en la preparación profesional.

Un dato valioso procedente del trabajo de campo realizado con los practicantes, es la afirmación de que en muchas ocasiones el sistema educativo subvalora las potencialidades de los estudiantes de secundaria, porque consideran que no manifiestan la madurez emocional e intelectual para desarrollar pensamientos más complejos; actitud que probable se replique en los niveles de educación superior. Véase, por ejemplo, la forma en que los participantes en este estudio se convencen a sí mismos de que ellos llegan por su propia reflexión a las conclusiones que se presentan en la actividad de recolección de datos; pero al realizar el análisis de esa información, se perciben las posiciones filosóficas formalizadas en los escritos de Freire, de Jacques Delors, de Edgar Morin y Paul Ricoeur.

Los estudiantes afirman que definitivamente el aula es el espacio para la construcción de conocimientos, pero que no necesariamente deben ser de orden académico, sino que también los valores y los fundamentos de la socialización y de la vida en comunidad deben estar presentes en todo espacio áulico, al punto que se inviertan de vez en cuando los roles, y sean los docentes los que puedan aprender de sus estudiantes.

Finalmente, de acuerdo con los datos obtenidos de este ejercicio de narrativo autobiográfico, se confirma que el proceso de práctica profesional brinda un espacio idóneo de aprendizaje, ya que propicia el binomio acción reflexión sobre el quehacer docente el cual permite una reconfiguración de la identidad docente más integral y acorde con los requerimientos del contexto real de intervención de los futuros docentes.

Bibliografía

- Arbiol, Clara (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. *Teoría de la Educación*, 30(2), 109-129.
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Biesta, Gert (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Butler, Judith (2014). *Vida precaria, vulnerabilidad y ética de cohabitación*. En B. Sáez (ed.), *Cuerpo, memoria y representación* (pp. 47-80). Barcelona: Icaria.
- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Ciudad de México: El Correo de la Unesco.
- Derrida, Jacques (2007). *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- Elías, Martín (2011). *Aportes para la construcción de una identidad docente*. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 9, 8 y 10 de agosto, La Plata, Argentina.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Lévinas, Emmanuel (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Traducción Mercedes Vallejo-Gómez). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad), GT-ATDI-CLACSO (Grupo de Trabajo: Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades) y DES (Doctorado en Educación y Sociedad) (2023). V

Seminario de Investigación Internacional: Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias. <https://www.youtube.com/watch?v=VsfeipGKcbY>

Van Manen, Max (2015). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

La responsabilidad profesional pedagógica en epistemologías de integración en las carreras de pedagogía en inglés

José Gabriel Brauchy

Introducción

En el marco de la línea de investigación “Didáctica del lenguaje y uso educativo de las tecnologías” del GT Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades se realiza esta discusión en el territorio Pedagogía en Inglés como Lengua Extranjera (FID Inglés de aquí en adelante), la cual es extensa y agrupa nichos de investigaciones que transitan entre: (1) la coherencia y argumentación curricular en los programas de formación de profesores (Saito y Heo, 2021; Agudo, 2020; Gómez y Walker, 2020; Aliaga-Salas, 2019; Lasekan, 2019; Martin y Rosas-Maldonado, 2019; Pérez, 2019; Goris, Denessen y Verhoeven, 2020; Hirmas, 2014); (2) los estándares de desempeño profesional de profesores en ejercicio (Cabrera Lanzo, Guardia Ortiz y Sangrà, 2022; Bellei y Muñoz, 2021; Lizasoain, 2021; Mineduc 2021, 2017, 2016; Vargas y Torres-Irribarra, 2021; Fernández, 2020; Lasekan, 2019; Perdomo, Rojas y Felmer, 2018); (3) el impacto de la

competencia investigación en profesores-en-formación (Burns y Westmacott, 2018; Darwin y Barahona, 2018; Abrahams y Silva, 2017; Aliaga-Salas, 2017; Burns, Westmacott y Hidalgo, 2016; De Florio, 2016; Vivanco-Torres, 2016, 2015; Smith, 2014) y más recientemente; (4) el impacto de los procesos de acreditación en los programas de formación (*Los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía*, CNA-Chile, 2023; Comisión Nacional de Acreditación-CNA-Chile, 2021; López *et al.*, 2020; Cabezas *et al.*, 2019; Barrientos-Oradini y Araya-Castillo, 2018; Domínguez y Mecked, 2011). *Los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía* (CNA-Chile, 2023) buscan develar/remediar esa distención identificando, “la evaluación de la progresión académica y del cumplimiento de Estándares de la Profesión Docente” (pp. 7-8).

Es así como el debate respecto de los estándares de desempeño y profesional e impacto de los procesos de acreditación de programas de formación de profesores se ha centrado, por un lado, en ofrecer certezas sobre el trabajo pedagógico de los nuevos profesores como en orientar el saber hacer o desempeños acertados, como en medirlo y sancionarlo de acuerdo con los marcos regulatorios vigentes (Barrientos-Oradini y Araya-Castillo, 2018; Bellei y Muñoz, 2021; Cabezas *et al.*, 2019; Cabrera Lanzo, Guàrdia Ortiz y Sangrà, 2022; Fernández March, 2020; Gómez y Walker, 2020; López *et al.*, 2020; Palacios *et al.*, 2023; Vargas, Narea y Torres-Irribarra, 2021). Por otro, las investigaciones han apuntado a relevar el nivel de cumplimiento de los programas y carreras de formación de profesores de inglés (*Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía*, 2022; *Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza*, 2021; Palacios *et al.*, 2023) y orientar o garantizar una formación de profesionales de la educación ajustada al siglo XXI con habilidades de trabajo colaborativo, pensamiento creativo y crítico.

Si bien la reflexión respecto de un profesorado preparado para dar espacio a una educación inclusiva y hospitalaria y expresamente consciente de la responsabilidad profesional social subordinada

al saber o desempeños en su ejercicio profesional, está aportando evidencia (Bagur y Verger, 2022; Barahona y Ibaceta-Quijanes, 2022; González Concha, Gajardo Rodríguez y Gallardo Gómez, 2022; Ramos Leiva y Riquelme-Sanderson, 2021; Simpson, 2019; Villar Varela et al., 2023), esta no ha abordado directamente la FID Inglés en la totalidad de la Red de Universidades del Estado de Chile.

Por su parte, el levantamiento de evidencia respecto de la responsabilidad pedagógica en epistemologías de integración intersubjetiva de los ciudadanos y sus comunidades (Aski, Jiang y Weintritt, 2023; Correa-Arias, 2023; Martin-Beltrán *et al.*, 2023) en la FID Inglés para la enseñanza pre-escolar, básica y media en las Universidades del Estado de Chile tiene todavía mayor importancia. Lo anterior retoma el concepto de pedagogía humanizadora, levantado tempranamente por Freire (1970), y a la vez indicado por Martin-Beltrán, Durham y Cataneo, (2023), el enfoque de una pedagogía humanizadora en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras pone el énfasis en la promoción de una consciencia crítica descrita como aprendizaje para percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas posicionándose en contra de los elementos opresivos el mundo (mi traducción: “*Humanizing pedagogy emphasizes critical consciousness, described as ‘learning to perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality’*” (párr. 7).

En primer lugar, releva el rol y principio del quehacer de las universidades estatales, cuya “finalidad es contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021, párrafos 4-5). En segundo lugar, refuerza la responsabilidad de las instituciones en tanto “deben colaborar como parte integrante del Estado en todas aquellas políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural” (Biblioteca del Congreso

Nacional de Chile, 2021, párr. 4-5). En tercer lugar, reconocen el trabajo de las carreras de FID Inglés, las que “necesitan formar a profesores que sean capaces de promover la aceptación de la diversidad y justicia social integrando en los currículos de formación discusiones sobre justicia social, inequidad y diversidad (mi traducción: *need to prepare language teachers who are able to promote acceptance of diversity and social justice [...] to work on social topics, such as social justice, inequity, and diversity, which should be addressed across the implementation of EFL TEP’s curricula* (Ramos Leiva y Riquelme-Sanderson, 2021, p. 2).

En este marco, este artículo muestra los hallazgos de un estudio cualitativo e interpretativo cuyos objetivos apuntaron a:

Identificar las conexiones entre la comprensión de la responsabilidad profesional pedagógica en epistemologías de integración intersubjetiva de los ciudadanos y sus comunidades en los perfiles de egreso y mallas curriculares en la FID Inglés de quince Universidades del Estado de Chile.

Caracterizar la comprensión de la responsabilidad profesional pedagógica en epistemologías de integración intersubjetiva de los ciudadanos y sus comunidades en los perfiles de egreso y mallas curriculares en la FID Inglés de quince Universidades del Estado de Chile.

Se examinaron entonces los perfiles de egreso, mallas curriculares y la información asociada entregada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) Chile (entidad encargada de la acreditación de los programas o carreras de pedagogía en el país) de la totalidad de las instituciones estatales que ofrecen programas o carreras de FID Inglés en el proceso de admisión a la Educación Superior del país (2024) a la luz de dos preguntas de investigación:

¿Qué conexiones se identifican entre la comprensión de la responsabilidad profesional pedagógica en epistemologías de integración intersubjetiva de los ciudadanos y sus comunidades y los

enunciados declarados en los perfiles de egreso y mallas curriculares en la FID Inglés de catorce Universidades del Estado de Chile?

¿Cómo se caracteriza la comprensión de la responsabilidad profesional pedagógica en epistemologías de integración intersubjetiva de los ciudadanos y sus comunidades en los perfiles de egreso y mallas curriculares en la FID Inglés de catorce Universidades del Estado de Chile?

La Educación Superior en Chile

El marco regulatorio chileno distingue la educación superior o terciaria con base en tres estamentos diferentes en especialización y títulos que entregan:

1. Centros de Formación Técnica que ofrecen una formación técnica y entregan títulos técnicos de nivel superior,
2. Institutos Profesionales que ofrecen una formación profesional, sin grados académicos y otorgan títulos profesionales,
3. Universidades, encargadas de la formación profesional y académica y autorizadas para otorgar títulos profesionales y grados académicos (Barrientos-Oradini y Araya-Castillo, 2018, p. 80).

Respecto de las trayectorias de formación en las universidades, se distingue el grado de licenciado/a del título profesional. El grado académico de licenciado

se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales [...] de una disciplina determinada (y el título profesional supone) el dominio de las aplicaciones prácticas del conocimiento, respondiendo a un modelo inductivo a partir de las actividades y problemas propios de un dominio profesional. (Ministerio de Educación, 2022, *Propuesta*

para la Actualización de la Estructura de Títulos y Grados de la Educación Superior Chilena, p. 15)

De acuerdo con los datos emitidos por la *Subsecretaría de Educación Superior* (2024), el “órgano colaborador del Ministro de Educación en la elaboración, coordinación, ejecución y evaluación de políticas y programas para la educación superior, especialmente en materias destinadas a su desarrollo, promoción, internacionalización y mejoramiento continuo, tanto en el subsistema universitario como en el técnico profesional” (parr. 1), existen en el país 58 universidades: 18 Universidades Estatales agrupadas en el Consorcio de Universidades del Estado de Chile, CUECH; 9 Universidades Públicas No Estatales que conforman el denominado G9; y 31 Universidades Privadas sin fines de lucro.

Los criterios y estándares de calidad para las instituciones formadoras vigentes consideran a la universidad como una institución compleja, la que debe contar con una acreditación en tres dimensiones, I. Dimensión de Docencia y Resultados del Proceso Formativo, Criterio 1. Perfil de egreso, Criterio 2. Plan de estudios y resultados del proceso formativo, Criterio 3. Formación práctica y Criterio 4. Cuerpo académico; II. Dimensión Gestión Estratégica y Recursos Institucionales, Criterio 5. Gobierno y gestión de recursos y III. Dimensión Aseguramiento Interno de la Calidad, Criterio 6. Capacidad de autorregulación y mejora continua (*Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía, 2022, p. 5*).

Consorcio de Universidades del Estado

Como lo indica Zurita (2022), las instituciones de educación superior estatales fueron “creadas para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión y vinculación con el medio, de acuerdo a la misión y a los principios que les son propios” (p. 25). Dicho de otro modo y con énfasis,

“deben contribuir a satisfacer las necesidades e intereses generales de la sociedad (y en) las regiones donde existen pueblos originarios, las universidades del Estado deberán incluir en su misión el reconocimiento, promoción e incorporación de la cosmovisión de los mismos” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021, parr. 4-5).

El reconocimiento de los aspectos socioculturales declarados en los denominados Modelos Educativos de las instituciones adquiere vital importancia al momento de evaluar la calidad de sus desempeños. Un estudio de Núñez-Valdés *et al.* (2022) destaca el Modelo Educativo en los procesos de acreditación de tanto instituciones como programas/carreras. Es entonces, el modelo educativo el “que orienta los paradigmas educativos que asume la Universidad como referencia para todas las funciones que cumple, a saber, formación, investigación, vinculación con la sociedad y gestión para el logro de su concepción educativa y calidad demandada (p. 72). Y ese referente que debe estar igualmente reflejado en los perfiles de egreso y mallas curriculares de los programas o carreras.

Dominios para la formación FID Inglés

Si las instituciones son evaluadas en el ejercicio de su rol o misión, la calidad de los programas o carreras de pedagogía queda asimismo establecida en “el cumplimiento de los perfiles de egreso”. Como lo sostienen Núñez-Valdés *et al.* (2022), la coherencia entre la declaración y puesta en marcha del “Modelo Pedagógico (en tanto) referente teórico-metodológico que orienta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la definición de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y psicológicos” (p. 74), lo que contribuye a dar garantía de los perfiles de egreso de las instituciones.

La formación vigente de futuros profesores apunta a alcanzar niveles de preparación teórico-práctica para enfrentar la diversidad de contextos educativos a lo largo del país. Como lo sostienen Peñalva Vélez y Leiva Olivencia (2019), las carreras y programas de pedagogía

deben formar a profesionales que puedan dar garantía de tres dominios. Uno, el saber pedagógico para no permitir ningún tipo de “exclusión educativa y social”, otro que promueva “la participación de todos en la comunidad educativa entendida como comunidad de aprendizaje” y, un tercer saber que dé cuenta de la “la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación”. Todos ellos constituidos y desarrollados a través de la formación inicial, apuntarían a promover una “educación inclusiva (centrada en) (a) la formación para la ciudadanía crítica, democrática y participativa, (b) la formación para la aceptación, valoración y atención de la diversidad y (c) la formación para la promoción de una nueva concepción de la educación (Peñalva Vélez y Leiva Olivencia, 2019, p. 145).

El marco regulatorio establece los lineamientos de los estándares de desempeño profesional de profesores de inglés en ejercicio. Y esa calidad de desempeño debe aparecer reflejada tanto en el perfil de egreso como en el diseño curricular (malla curricular) de la carrera o programa.

Tal como lo establecen los *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Inglés* (CNA, 2021), el dominio asociado a la responsabilidad profesional pedagógica corresponde a una categoría “clave del proceso de enseñanza y aprendizaje (y el estándar) representa “las expectativas de un buen desempeño docente asociado a cada dominio (p. 71). Y ese dominio se traduce en el fomento

de un ambiente propicio para el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (estableciendo) un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia. (CNA, 2021, p. 22)

Del mismo modo, el dominio de responsabilidad social debe ser abordado en el transcurso de la formación de los nuevos profesionales, esto es, los programas o carreras deben contar con hotos formativos cuyas

orientaciones curriculares definen la formación ciudadana como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para formar personas integrales, con autonomía, pensamiento crítico y principios éticos, que contribuyan a la construcción de una comunidad escolar y una sociedad sobre la base del respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. (CNA, 2021, p. 41)

Dicho de otro modo, los programas o carreras deben no tal solo declarar sino dar evidencia del dominio de la responsabilidad profesional pedagógica en epistemologías de integración intersubjetiva de los ciudadanos y sus comunidades en sus egresados.

La formación de profesores puede estar dirigida a cada uno de los niveles de la educación obligatoria en el país, siendo estos la Educación Parvularia que agrupa la Sala Cuna y Nivel Medio, 1° y 2° Nivel de Transición, Pre-Kinder y Kinder, la Educación General Básica que contempla ocho años de educación de 1° a 8° años y la Educación Media Humanística Científica de cuatro años de educación de 1° a 4° años (Biblioteca Nacional, 2024).

Metodología

Desde un estudio cualitativo e interpretativo que se desprende de la denominada *Teoría Fundamentada* (Bonilla García y López-Suárez, 2018), se seleccionaron quince instituciones que ofrecieron vacantes en el proceso de admisión a la Educación Superior 2024. Cabe mencionar, que una de las instituciones ofrece una formación de Pedagogía de educación media en asignaturas Humanista Científico. Cabe mencionar, asimismo, que una de las instituciones ofrece una formación en Pedagogía en Educación Media en asignaturas del área Humanista-Científica, la cual se completa en un período de dos semestres, tras haber finalizado la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas.

En los datos recogidos “se identifican sus atributos, es decir, las cualidades o las características del dato (recogidos) a partir de dos

fuentes: la pre-codificación y los códigos in vivo” (Bonilla García y López-Suárez, 2016, pp. 307-308). El análisis de los documentos, enunciados, declaraciones de los perfiles de egreso y asignaturas de las mallas curriculares se llevó a cabo identificando las similitudes temáticas. Se identificaron categorías similares tanto en la declaración de los dominios y saberes en los perfiles de egreso como en la oferta de las asignaturas de las mallas curriculares.

Resultados

La Tabla 1 muestra la totalidad de instituciones que ofrece la carrera de Pedagogía en Inglés. Los nombres de las carreras y perfiles de egreso son públicos y aparecen en las páginas de cada una de las instituciones. Los niveles de educación obligatoria en el país distinguen la Educación Parvularia que agrupa la Sala Cuna y Nivel Medio, 1° y 2° Nivel de Transición, Pre-Kinder y Kinder, la Educación General Básica que contempla ocho años de educación de 1° a 8° años y la Educación Media Humanística Científica de cuatro años de educación de 1° a 4° años (Biblioteca Nacional, 2024, *Establece la Ley General de Educación*).

Muestra igualmente una descripción de las instituciones que ofrecen carreras o programas, a saber, Pedagogía en inglés, Pedagogía en inglés para enseñanza pre-escolar, básica y media y Pedagogía en inglés para educación básica y media. Aparecen, asimismo, carreras o programas bajo el nombre de Licenciatura en educación y pedagogía en inglés y Licenciatura en educación con mención inglés y pedagogía en inglés que mencionan tanto el grado de licenciado/a en educación y el título profesional en tanto hitos de la trayectoria de la formación.

Se identifican en la Tabla 1 las asignaturas que podrían tributar al desarrollo de una pedagogía humanizadora, señalando el momento o semestre de formación de acuerdo con el plan de estudio de la carrera o programa. Finalmente, se destacan los elementos más representativos del perfil de egreso declarado del programa o de la carrera para el análisis de los hallazgos.

Tabla 1. Carreras o programas de pedagogía en inglés / Licenciatura del Consorcio de Universidades Estatales

| Nombre del Programa o Carrera | Asignatura(s) de la Formación | Perfil de Egreso declarado |
|--|---|--|
| Pedagogía en inglés | El Alumno y su Entorno Social (2°); Orientación, Mediación y Jefatura de Curso (4°); Literatura y Cultura (6°) | Organiza y crea un clima favorable para el aprendizaje, comunicando y organizando objetivos y contenidos en forma clara y precisa Establece un clima de relaciones interpersonales de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto [...] |
| Pedagogía en inglés para enseñanza pre-escolar, básica y media | Taller I: Roles, Funciones y Acciones del Educador (4°); Práctica de Valores y Competencias Socioafectivas (7°); Interculturalidad, Pueblos Originarios, Realidad Nacional y Transfronteriza (8°) | [...] educador que establezca puentes de comunicación internacional en un escenario globalizado; que promueva el respeto por la diversidad lingüística y cultural; que incentiva la integración humana fomentando el aprendizaje de la lengua extranjera y el respeto por los valores, actitudes, creencias y costumbres diferentes a las propias[...] |
| Pedagogía en inglés para educación básica y media | Estudios Culturales I (1°); Estudios Culturales II (2°); Educación para la Democracia (4°); Educación, Creatividad e Innovación (7°) | Desarrolla su amplio conocimiento sustentado en los fundamentos teóricos y prácticos del currículum escolar, reflexiona críticamente sobre las prácticas pedagógicas de forma individual y grupal como elemento central de su formación, emprende proyectos de investigación e implementa mejoras en el ámbito educativo. Posee un alto compromiso ético y social desempeñándose en entidades educativas públicas y privadas, actuando conforme a una visión de desarrollo sostenible, en concordancia con la globalización del mundo actual [...] |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Licenciatura en educación y Pedagogía en inglés</p> | <p>Orientación Educativa y Convivencia Escolar (5°)</p> | <p>[...] es un profesional que comparte los principios valóricos, éticos y morales de una sociedad democrática en el contexto regional y nacional. Es un profesional competente, responsable socialmente, comprometido con la gestión del conocimiento [...]</p> |
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Estrategias Psicoeducativas para la Atención a la Diversidad e Inclusión en el Aula (3°); Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas (9°); Educación y Formación Ciudadana (10°)</p> | <p>...posee conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para abordar la enseñanza del idioma inglés en articulación con la base de conocimiento profesional pedagógico, la formación y el desarrollo integral de los/as alumnos/as a su cargo [...]</p> |
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Enfoques Pedagógicos sobre los Saberes Disciplinarios (8°)</p> | <p>Promueven la relación del alumno y/o alumna con el conocimiento, el aprendizaje y el mundo cotidiano...</p> |
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Historia y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I (2°); Historia y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II (3°), Metodología de la Especialidad IV: Desde Perspectivas Socioculturales (8°); Ética profesional Docente (9°)</p> | <p>Orientar el desarrollo pedagógico a nivel personal y grupal entre los estudiantes, propiciando un desarrollo integral, sobre la base de redes de apoyo escolares y comunitarias [...]</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Licenciatura en educación con mención inglés y Pedagogía en inglés</p> | <p>Civilización y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I(1°); Civilización y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II (2°), Contextos Socioculturales de los Procesos Educativos (1°); Políticas Educativas y Relaciones de Poder (2°)</p> | <p>entiende el proceso de aprendizaje y enseñanza de idiomas como una práctica social, proponiendo acciones innovadoras, colaborativas y actualizadas, ajustándose a las necesidades socioculturales dinámicas del contexto chileno [...] se comunica de manera eficiente tanto en español como en un tercer idioma y establece relaciones de trabajo colaborativo con los diversos actores de la comunidad educativa en donde se desempeña, demostrando poseer competencias en el uso de diversos recursos tecnológicos para el mejor desarrollo de la docencia. El egresado es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, así como de desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y generación de oportunidades de aprendizaje significativo, pertinentes a los diversos contextos en los que actúa [...]</p> |
| <p>Pedagogía en inglés para enseñanza básica y media</p> | <p>Competencia intercultural (2°); Cultura de los pueblos de habla Inglesa (3°); Diversidad e Inclusión (5°); Convivencia Escolar (5°); Juventudes en Sociedad (5°); Identidad Docente en Orientación y Jefatura (5°); Clima de Aula y Competencias Socio-Afectivas (6°); Fortalecimiento de las Competencias de Egreso (9°)</p> | <p>Se busca formar profesionales innovadores (reflexivos/as y críticos/as). [...] a esto se suma una fuerte identidad y sentido social de la profesión y un alto nivel de consciencia intercultural que permitirá a estos profesores y profesoras atender a la diversidad cultural de sus aulas e integrar a sus estudiantes en los distintos contextos educacionales que enfrenten [...]</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Pedagogía en educación media en inglés</p> | <p>Aprendizaje del Inglés a través de Estudios Culturales I(1°); Aprendizaje del Inglés a través de Estudios Culturales II (2°); Comprensión de Contextos Sociales (5°); Comprensión de Contextos Culturales (6°), Ética y Responsabilidad Social (7°)</p> | <p>[...] estará habilitado para diseñar, planificar, gestionar, implementar y evaluar el proceso formativo por el cual los educandos desarrollan sus competencias y aprendizajes (cognitivos, procedimentales, actitudinales).</p> |
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Cultura y Civilización Anglosajona I (2°) ; Cultura y Civilización Anglosajona II (3°), Orientación Educativa y Convivencia Escolar (8°)</p> | <p>Es un profesional capacitado para responder a los requerimientos de los nuevos paradigmas educacionales [...] desarrolla progresivamente las competencias lingüísticas y comunicativas de sus estudiantes [...] en un marco de valoración y respeto a la diversidad...</p> |
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Cultura de los Países de Habla Inglesa I (2°), Cultura de los Países de Habla Inglesa II (3°); Formación Ciudadana (1°); Inclusión y Diversidad (3°)</p> | <p>[...] es un(a) profesional de la educación que interpreta crítica y reflexivamente el conocimiento y la cultura en el desarrollo de su función docente. Cuenta con capacidades para desempeñarse pedagógicamente en la gestión integral de la docencia [...] con la finalidad de participar activamente en los desafíos de su contexto socioeducativo local, regional y nacional [...]</p> |
| <p>Pedagogía en educación media en inglés</p> | <p>Conocimiento Cultural a través del Inglés en un Mundo Globalizado (2°); Ciudadanía para el Buen Vivir (2°); Contextos Educativos en el Mundo Actual (4°);</p> | <p>Es capaz de gestionar colaborativamente procesos pedagógicos [...] Asimismo, ejerce sus funciones profesionales en términos integrales incorporando para la toma de decisiones una visión pluralista, inclusiva y comprometida con su entorno.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Pedagogía en inglés para enseñanza básica y media</p> | <p>Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa (3°); Orientación y Educación para la Diversidad (2°); Identidad Ciudadana y Compromiso Social (6°); Inglés y Desarrollo Regional (9°)</p> | <p>El Profesor/a de Inglés, Licenciado/a en Educación, es poseedor de las claves teóricas y prácticas de la didáctica y el currículo del área de Inglés [...] Además, coordina y/o participa en actividades educativas complementarias con alumnos, directivos, profesores y apoderados que tienen lugar en la enseñanza.</p> |
| <p>Pedagogía de educación media en asignaturas Científico-Humanistas con mención</p> | <p>Aprendizaje y Desarrollo: Propuestas Pedagógicas para la Diversidad (2°); Sujeto Joven: Aspectos Socioculturales que lo Configuran (2°); Perspectivas en Formación ética y Ciudadana (2°)</p> | <p>El/La titulado/a del programa tendrá una formación que le capacitará para [...] ejecutar y evaluar aprendizajes que consideren el contexto socio-histórico y las necesidades de los y las estudiantes [...] proponer proyectos de acción hacia y desde la comunidad; mediar en una formación para la convivencia democrática y responsabilidad social, en una permanente investigación de la práctica, trabajo colaborativo y actitudes orientadas a una práctica con sentido ético y transformador[...]</p> |

Fuente: Elaboración propia.

La identificación de atributos, cualidades o características del dato recogido muestra similitudes en las caracterizaciones de un saber profesional pedagógico declarado en los perfiles de egreso examinados. Se han destacado los atributos mencionados y ello distingue la declaración de un saber pedagógico que se expresa en tanto dominio para establecer *un clima de relaciones interpersonales de aceptación, equidad, confianza, solidaridad que promueva el respeto por la diversidad lingüística y cultural*. Se identifica, asimismo, la preparación de profesionales para *participar en contextos locales, regionales y nacionales*. O, dicho de otro modo, profesionales cuya formación los ha preparado para contribuir *a la convivencia democrática y responsabilidad social*. Igualmente, se destaca el atributo de identidad

profesional declarado como el sentido de *fuerte identidad y sentido social de la profesión*.

Tabla 2. Responsabilidad Profesional Pedagógica declarada en el Perfil de Egreso 2024

| Nombre del programa | Perfil de egreso declarado |
|--|--|
| Pedagogía en inglés | Organiza y crea un clima favorable para el aprendizaje, comunicando y organizando objetivos y contenidos en forma clara y precisa. Establece un clima de relaciones interpersonales de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto [...] |
| Pedagogía en inglés para enseñanza pre-escolar, básica y media | [...] educador que establezca puentes de comunicación internacional en un escenario globalizado; que promueva el respeto por la diversidad lingüística y cultural; que incentive la integración humana fomentando el aprendizaje de la lengua extranjera y el respeto por los valores, actitudes, creencias y costumbres diferentes a las propias [...] |
| Pedagogía en inglés para educación básica y media | Desarrolla su amplio conocimiento sustentado en los fundamentos teóricos y prácticos del currículum escolar, reflexiona críticamente sobre las prácticas pedagógicas de forma individual y grupal como elemento central de su formación, emprende proyectos de investigación e implementa mejoras en el ámbito educativo. Posee un alto compromiso ético y social desempeñándose en entidades educativas públicas y privadas, actuando conforme a una visión de desarrollo sostenible, en concordancia con la globalización del mundo actual [...] |
| Licenciatura en educación y Pedagogía en inglés | [...] es un profesional que comparte los principios valóricos, éticos y morales de una sociedad democrática en el contexto regional y nacional. Es un profesional competente, responsable socialmente, comprometido con la gestión del conocimiento [...] |

| | |
|--|---|
| Pedagogía en inglés | [...] posee conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para abordar la enseñanza del idioma inglés en articulación con la base de conocimiento profesional pedagógico, la formación y el desarrollo integral de los/as alumnos/as a su cargo [...] |
| Pedagogía en inglés | Promueven la relación del alumno y/o alumna con el conocimiento, el aprendizaje y el mundo cotidiano... |
| Pedagogía en inglés | Orientar el desarrollo pedagógico a nivel personal y grupal entre los estudiantes, propiciando un desarrollo integral, sobre la base de redes de apoyo escolares y comunitarias [...] |
| Licenciatura en educación con mención inglés y Pedagogía en inglés | <p>Entiende el proceso de aprendizaje y enseñanza de idiomas como una práctica social, proponiendo acciones innovadoras, colaborativas y actualizadas, ajustándose a las necesidades socioculturales dinámicas del contexto chileno [...] se comunica de manera eficiente tanto en español como en un tercer idioma y establece relaciones de trabajo colaborativo con los diversos actores de la comunidad educativa en donde se desempeña, demostrando poseer competencias en el uso de diversos recursos tecnológicos para el mejor desarrollo de la docencia.</p> <p>El egresado es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, así como de desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y generación de oportunidades de aprendizaje significativo, pertinentes a los diversos contextos en los que actúa [...]</p> |
| Pedagogía en inglés para enseñanza básica y media | <p>Se busca formar profesionales innovadores (reflexivos/as y críticos/as).</p> <p>[...] a esto se suma una fuerte identidad y sentido social de la profesión y un alto nivel de conciencia intercultural que permitirá a estos profesores y profesoras atender a la diversidad cultural de sus aulas e integrar a sus estudiantes en los distintos contextos educacionales que enfrenten [...]</p> |
| Pedagogía en educación media en inglés | [...] estará habilitado para diseñar, planificar, gestionar, implementar y evaluar el proceso formativo por el cual los educandos desarrollan sus competencias y aprendizajes (cognitivos, procedimentales, actitudinales). |

| | |
|--|--|
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Es un profesional capacitado para responder a los requerimientos de los nuevos paradigmas educacionales [...] desarrolla progresivamente las competencias lingüísticas y comunicativas de sus estudiantes [...] en un marco de valoración y respeto a la diversidad [...]</p> |
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>[...] es un(a) profesional de la educación que interpreta crítica y reflexivamente el conocimiento y la cultura en el desarrollo de su función docente. Cuenta con capacidades para desempeñarse pedagógicamente en la gestión integral de la docencia [...] con la finalidad de participar activamente en los desafíos de su contexto socioeducativo local, regional y nacional [...] facilitando el mejoramiento de los aprendizajes y de los desempeños sociales, culturales e interculturales de la diversidad de sus estudiantes [...]</p> |
| <p>Pedagogía en educación media en inglés</p> | <p>Es capaz de gestionar colaborativamente procesos pedagógicos [...] Asimismo, ejerce sus funciones profesionales en términos integrales incorporando para la toma de decisiones una visión pluralista, inclusiva y comprometida con su entorno.</p> |
| <p>Pedagogía en inglés para enseñanza básica y media</p> | <p>El Profesor/a de Inglés, Licenciado/a en Educación, es poseedor de las claves teóricas y prácticas de la didáctica y el currículo del área de Inglés [...] Además, coordina y/o participa en actividades educativas complementarias con alumnos, directivos, profesores y apoderados que tienen lugar en la enseñanza. Actúa en consideración de las políticas y normativas vigentes, de acuerdo al nivel [...]</p> |
| <p>Pedagogía de educación media en asignaturas Científico-Humanistas con mención</p> | <p>El/la titulado/a del programa tendrá una formación que le capacitará para [...] ejecutar y evaluar aprendizajes que consideren el contexto socio-histórico y las necesidades de los y las estudiantes [...] proponer proyectos de acción hacia y desde la comunidad; mediar en una formación para la convivencia democrática y responsabilidad social, en una permanente investigación de la práctica, trabajo colaborativo y actitudes orientadas a una práctica con sentido ético y transformador[...]</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Las asignaturas organizadas en distintos niveles de la formación desde primer a décimo semestres y cuyos nombres permiten asociarlas al saber profesional pedagógico enfocado en la *relación profesor(a) y su entorno o contexto socio-histórico, cultural, formación ciudadana y de democracia, diversidades culturales y ética y quehacer profesional*.

Tabla 3. Asignatura(s) de la Formación Inicial Docente Inglés 2024, que tributaron al desarrollo de una responsabilidad profesional pedagógica o pedagogía humanizadora

| Nombre del programa o carrera | Asignatura(s) de la formación de cuatro a cinco años de duración |
|--|---|
| Pedagogía en inglés | El Alumno y su Entorno Social (2°); Orientación, Mediación y Jefatura de Curso (4°); Literatura y Cultura (6°) |
| Pedagogía en inglés para enseñanza pre-escolar, básica y media | Taller I: Roles, Funciones y Acciones del Educador (4°); Práctica de Valores y Competencias Socioafectivas (7°); Interculturalidad, Pueblos Originarios, Realidad Nacional y Transfronteriza (8°) |
| Pedagogía en inglés para educación básica y media | Estudios Culturales I (1°); Estudios Culturales II (2°); Educación para la Democracia (4°); Educación, Creatividad e Innovación (7°) |
| Licenciatura en educación y Pedagogía en inglés | Orientación Educacional y Convivencia Escolar (5°) |
| Pedagogía en inglés | Estrategias Psicoeducativas para para la Atención a la Diversidad e Inclusión en el Aula (3°); Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas (9°); Educación y Formación Ciudadana (10°) |
| Pedagogía en inglés | Enfoques Pedagógicos sobre los Saberes Disciplinarios (8°) |
| Pedagogía en inglés | Historia y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I (2°); Historia y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II (3°), Metodología de la Especialidad IV: Desde Perspectivas Socioculturales (8°); Ética profesional Docente (9°) |

| | |
|---|---|
| Licenciatura en educación con mención inglés y Pedagogía en inglés | Civilización y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I(1°); Civilización y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II (2°), Contextos Socioculturales de los Procesos Educativos (1°); Políticas Educativas y Relaciones de Poder (2°) |
| Pedagogía en inglés para enseñanza básica y media | Competencia intercultural (2°); Cultura de los pueblos de habla inglesa (3°); Diversidad e Inclusión (5°); Convivencia Escolar (5°); Juventudes en Sociedad (5°); Identidad Docente en Orientación y Jefatura (5°); Clima de Aula y Competencias Socio-Afectivas (6°); Fortalecimiento de las Competencias de Egreso (9°) |
| Pedagogía en educación media en inglés | Aprendizaje del Inglés a través de Estudios Culturales I(1°); Aprendizaje del Inglés a través de Estudios Culturales II (2°); Comprensión de Contextos Sociales (5°); Comprensión de Contextos Culturales (6°), Ética y Responsabilidad Social (7°) |
| Pedagogía en inglés | Cultura y Civilización Anglosajona I (2°) ; Cultura y Civilización Anglosajona II (3°), Orientación Educativa y Convivencia Escolar (8°) |
| Pedagogía en inglés | Cultura de los Países de Habla Inglesa I (2°), Cultura de los Países de Habla Inglesa II (3°); Formación Ciudadana (1°); Inclusión y Diversidad (3°) |
| Pedagogía en educación media en inglés | Conocimiento Cultural a través del Inglés en un Mundo Globalizado (2°); Ciudadanía para el Buen Vivir (2°); Contextos Educativos en el Mundo Actual (4°); |
| Pedagogía en inglés para enseñanza básica y media | Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa (3°); Orientación y Educación para la Diversidad (2°); Identidad Ciudadana y Compromiso Social (6°); Inglés y Desarrollo Regional (9°) |
| Pedagogía de educación media en asignaturas Científico-Humanistas con mención | Aprendizaje y Desarrollo: Propuestas Pedagógicas para la Diversidad (2°); Sujeto Joven: Aspectos Socioculturales que lo Configuran (2°); Perspectivas en Formación ética y Ciudadana (2°) |

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se identificaron las conexiones entre la comprensión de la responsabilidad profesional pedagógica en epistemologías de integración intersubjetiva de los ciudadanos y sus comunidades declarada en los perfiles de egreso y expresadas en las asignaturas de las mallas curriculares. Los atributos del perfil de egreso expresados en tanto dominio para establecer un clima de relaciones interpersonales de aceptación, equidad, confianza, solidaridad que promueva el respeto por la diversidad lingüística y cultural, una enseñanza ya aprendizaje del idioma ajustada a los contextos locales, regionales y nacionales que promueva la convivencia democrática y responsabilidad social parecen estar reflejados en los nombres de asignaturas.

Tabla 4. Conexiones entre atributos perfiles de egreso y asignaturas mallas curriculares 2024

| Nom- bre del programa | Dominio o áreas de formación declara- dos en la Malla Curricular/Semestre | Responsabilidad profesional pedagógica declarada en el perfil de egreso |
|---|---|---|
| Pedagogía en inglés | El Alumno y su Entor- no Social (2°); Orien- tación, Mediación y Jefatura de Curso (4°) | Organiza y crea un clima favorable para el aprendizaje, comunicando y organizando objetivos y contenidos en forma clara y precisa Establece un clima de relaciones interper- sonales de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto |
| Pedagogía en inglés para en- señanza pre-escol- lar, básica y media | Taller I: Roles, Fun- ciones y Acciones del Educador (4°); Práctica de Valores y Compe- tencias Socioafectivas (7°); Interculturalidad, Pueblos Originarios, Realidad Nacional y Transfronteriza (8°) | .educador que establezca puentes de co- municación internacional en un escenario globalizado; que promueva el respeto por la diversidad lingüística y cultural; que incentiva la integración humana fomentan- do el aprendizaje de la lengua extranjera y el respeto por los valores, actitudes, creencias y costumbres diferentes a las propias |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Pedagogía en inglés para educación básica y media</p> | <p>Educación para la Democracia (4°); Educación, Creatividad e Innovación (7°)</p> | <p>Desarrolla su amplio conocimiento sustentado en los fundamentos teóricos y prácticos del currículum escolar, reflexiona críticamente sobre las prácticas pedagógicas de forma individual y grupal como elemento central de su formación, emprende proyectos de investigación e implementa mejoras en el ámbito educativo. Posee un alto compromiso ético y social desempeñándose en entidades educativas públicas y privadas, actuando conforme a una visión de desarrollo sostenible, en concordancia con la globalización del mundo actual</p> |
| <p>Licenciatura en educación y Pedagogía en inglés</p> | <p>Orientación Educativa y Convivencia Escolar (5°)</p> | <p>...es un profesional que comparte los principios valóricos, éticos y morales de una sociedad democrática en el contexto regional y nacional. Es un profesional competente, responsable socialmente, comprometido con la gestión del conocimiento</p> |
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Estrategias Psicoeducativas para la Atención a la Diversidad e Inclusión en el Aula (3°); Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas (9°); Educación y Formación Ciudadana (10°)</p> | <p>...posee conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para abordar la enseñanza del idioma inglés en articulación con la base de conocimiento profesional pedagógico, la formación y el desarrollo integral de los/as alumnos/as a su cargo.</p> |
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Enfoques Pedagógicos sobre los Saberes Disciplinarios (8°)</p> | <p>Promueven la relación del alumno y/o alumna con el conocimiento, el aprendizaje y el mundo cotidiano</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Metodología de la Especialidad IV: Desde Perspectivas Socioculturales (8°); Ética profesional Docente (9°)</p> | <p>Orientar el desarrollo pedagógico a nivel personal y grupal entre los estudiantes, propiciando un desarrollo integral, sobre la base de redes de apoyo escolares y comunitarias</p> |
| <p>Licenciatura en educación con mención inglés y Pedagogía en inglés</p> | <p>Contextos Socioculturales de los Procesos Educativos (1°); Políticas Educativas y Relaciones de Poder (2°)</p> | <p>entiende el proceso de aprendizaje y enseñanza de idiomas como una práctica social [...] el rol docente, así como de desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y generación de oportunidades de aprendizaje significativo, pertinentes a los diversos contextos en los que actúa.</p> |
| <p>Pedagogía en inglés para enseñanza básica y media</p> | <p>Diversidad e Inclusión (5°); Convivencia Escolar (5°); Juventudes en Sociedad (5°); Identidad Docente en Orientación y Jefatura (5°); Clima de Aula y Competencias Socio-Afectivas (6°); Fortalecimiento de las Competencias de Egreso (9°)</p> | <p>Se busca formar profesionales innovadores (reflexivos/as y críticos/as). [...] a esto se suma una fuerte identidad y sentido social de la profesión y un alto nivel de consciencia intercultural que permitirá a estos profesores y profesoras atender a la diversidad cultural de sus aulas e integrar a sus estudiantes en los distintos contextos educativos que enfrenten</p> |
| <p>Pedagogía en educación media en inglés</p> | <p>Comprensión de Contextos Sociales (5°); Comprensión de Contextos Culturales (6°), Ética y Responsabilidad Social (7°)</p> | <p>[...] estará habilitado para diseñar, planificar, gestionar, implementar y evaluar el proceso formativo por el cual los educandos desarrollan sus competencias y aprendizajes (cognitivos, procedimentales, actitudinales)</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Orientación Educativa y Convivencia Escolar (8°)</p> | <p>Es un profesional capacitado para responder a los requerimientos de los nuevos paradigmas educacionales [...] desarrolla progresivamente las competencias lingüísticas y comunicativas de sus estudiantes [...] en un marco de valoración y respeto a la diversidad</p> |
| <p>Pedagogía en inglés</p> | <p>Formación Ciudadana (1°); Inclusión y Diversidad (3°)</p> | <p>[...] es un(a) profesional de la educación que interpreta crítica y reflexivamente el conocimiento y la cultura en el desarrollo de su función docente [...] con la finalidad de participar activamente en los desafíos de su contexto socioeducativo local, regional y nacional [...] facilitando el mejoramiento de los aprendizajes y de los desempeños sociales, culturales e interculturales de la diversidad de sus estudiantes</p> |
| <p>Pedagogía en educación media en inglés</p> | <p>Ciudadanía para el Buen Vivir (2°); Contextos Educativos en el Mundo Actual (4°);</p> | <p>Es capaz de gestionar colaborativamente procesos pedagógicos [...] Asimismo, ejerce sus funciones profesionales en términos integrales incorporando para la toma de decisiones una visión pluralista, inclusiva y comprometida con su entorno</p> |
| <p>Pedagogía en inglés para enseñanza básica y media</p> | <p>Orientación y Educación para la Diversidad (2°); Identidad Ciudadana y Compromiso Social (6°); Inglés y Desarrollo Regional (9°)</p> | <p>El Profesor/a de Inglés, Licenciado/a en Educación, es poseedor de las claves teóricas y prácticas de la didáctica y el currículo del área de Inglés [...] Además, coordina y/o participa en actividades educativas complementarias con alumnos, directivos, profesores y apoderados que tienen lugar en la enseñanza. Actúa en consideración de las políticas y normativas vigentes, de acuerdo al nivel.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Pedagogía de educación media en asignaturas Científico-Humanistas con mención</p> | <p>Aprendizaje y Desarrollo: Propuestas Pedagógicas para la Diversidad (2°); Sujeto Joven: Aspectos Socioculturales que lo Configuran (2°); Perspectivas en Formación ética y Ciudadana (2°)</p> | <p>El/La titulado/a del programa tendrá una formación que le capacitará para [...] ejecutar y evaluar aprendizajes que consideren el contexto socio-histórico y las necesidades de los y las estudiantes [...] proponer proyectos de acción hacia y desde la comunidad; mediar en una formación para la convivencia democrática y responsabilidad social, en una permanente investigación de la práctica, trabajo colaborativo y actitudes orientadas a una práctica con sentido ético y transformador[...]</p> |
|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Las investigaciones llevadas a cabo en el país respecto de la preparación de profesores de inglés apuntan a distinguir la noción de la responsabilidad pedagógica y profesional durante la FID Inglés (Barahona e Ibaceta-Quijanes, 2022). Identifican asimismo, las categorías de Agencia, Equidad, Igualdad, inclusión, responsabilidad social y Desempeños Profesionales ajustados a los contextos socioculturales de las comunidades (Ramos Leiva, Miranda y Riquelme Sanderson, 2021, Table 2), lo que parece ser abordado tanto en los perfiles de egreso como las asignaturas ofrecidas durante la formación.

La caracterización de los perfiles de egreso y mallas curriculares de las instituciones muestra atributos que apuntan a preparar a profesionales para hacerse cargo de los contextos locales, regionales o nacionales del siglo XXI, esto es, la diversidad sociocultural, la construcción y defensa de la democracia occidental y la convivencia social junto con la promoción de la equidad. Los perfiles de egreso muestran declaraciones similares cuyos relatos dan cuenta de un

saber pedagógico contextualizado en situaciones socioculturales definidas. Por otra, se observan las conexiones identificadas entre la comprensión de la responsabilidad profesional pedagógica en epistemologías de integración intersubjetiva de los ciudadanos y sus comunidades en los perfiles de egreso y mallas curriculares.

Conclusiones

La preocupación por abordar la responsabilidad pedagógica en epistemologías de integración, inclusión y aceptación y reconocimiento de las diversidades socioculturales en las carreras de formación de profesores en cada uno de los niveles de educación y contextos regionales y nacionales es una de las tereas de de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO). En el contexto local, las instituciones estatales formadoras del profesorado deben contribuir al desarrollo sustentable e integral y fortalecimiento de la convivencia del país.

La identificación de las conexiones entre la comprensión de la responsabilidad profesional pedagógica en epistemologías de integración intersubjetiva de los ciudadanos y sus comunidades en los perfiles de egreso y mallas curriculares destaca dominios de formación organizados en cuatro ejes, (1) el entorno social: *El Alumno y su Entorno Social, Ética y Responsabilidad Social*; (2) la dimensión política, entendida como la relación democráticas entre comunidades y ciudadanos: *Educación para la Democracia, Perspectivas en Formación ética y Ciudadana, Identidad Ciudadana y Compromiso Social, Ciudadanía para el Buen Vivir, Políticas Educativas y Relaciones de Poder*; (3) la relación horizontal entre comunidades de saberes, identidades y orígenes distintos: *Interculturalidad, Pueblos Originarios, Realidad Nacional y Transfronteriza, Aprendizaje y Desarrollo: Propuestas Pedagógicas para la Diversidad, Orientación y Educación para la Diversidad, Inclusión y Diversidad*; y (4) uno que da cuenta de las denominadas Habilidades del Siglo XXI: *Creatividad, trabajo colaborativo*

(Educación, Creatividad e Innovación, Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas como han sido establecidas en los *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las Carreras de Pedagogía en Inglés Educación Básica/Media* (CNA, 2021).

Si bien este capítulo levanta evidencia local desde Chile presentando un análisis general y sintético de la oferta de carreras a través de la observación de los perfiles de egreso y mallas curriculares, no aborda un examen específico de los programas de asignaturas ofrecidas (información que no es necesariamente pública como lo son los perfiles de egreso y mallas curriculares) durante la formación inicial docente de inglés. Parece ser necesario entonces, llevar a cabo un estudio que examine las mallas curriculares de las carreras de universidades estatales de modo de poder constatar si cumplen o no con la responsabilidad social que las constituye más allá de los informes o resultados de acreditación propio de los procesos de acreditación de las instituciones y sus carreras y programas.

Bibliografía

- Aski, Janice, Jiang, Xinquan y Weintritt, April (2023). The impact of explicit instruction in intercultural competence in the world language classroom. *Modern Language Journal*, 107(4), 1035-1056. <https://doi.org/10.1111/modl.12889>
- Barahona, Malba (2020). The potential of translanguaging as a core teaching practice in an EFL context. *System*, 95, 102368. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102368>
- Barahona, Malba, Delaporte-Raurich, Catalin y Ibaceta-Quijanes, Ximena (2021). "It is impossible to teach English in English": Preservice teachers'

- struggles to facilitate L2 comprehensibility in English. *TESOL Journal*, 12(2). <https://doi.org/10.1002/tesj.578>
- Barahona, Malba y Ibaceta-Quijanes, Ximena (2022). Chilean EFL student teachers and social justice: ambiguity and uncertainties in understanding their professional pedagogical responsibility. *Teachers and Teaching*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062726>
- Barrientos-Oradini, Nicolás y Araya-Castillo, Luis (2018). Educación Superior en Chile: Una Visión Sistémica. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(2), 80-109. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextpid=S2145-
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BNC (2021). *Universidades del Estado*. <https://www.bcn.cl/portal/leyfacil/recurso/universidades-del-estado>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BNC (2024). *Establece la Ley General de Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Bonilla García, Miguel Ángel y López-Suárez, Ana Delia (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315.
- Bousslama, Abdelhak y Bouhass Benaissi, Fawzia (2018). Intercultural Competence in the ELT Contexts: A Study of ELT Teachers' Perceptions. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9(4), 122-135. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no4.8>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, CPEIP (2014). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés*. Santiago: Ministerio de Educación. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Ingl%C3%A9s.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación (2023). *La Evaluación Nacional Diagnóstica y su efecto en la gestión académica de los planes de estudio de las carreras de Pedagogía en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA Chile (2021). *Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17596>

- Comisión Nacional de Acreditación, CNA Chile (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Inglés*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/ingles.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA Chile (2022). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOGÍA.pdf>
- Consortio de Universidades del Estado de Chile (CUECh) (s/f). www.uestatales.cl/
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum. <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Fuentealba, Lidia, Friz Carillo, Miguel, Sumonte Rojas, Valeria, Sanhueza Henríquez, Susan y Ramírez Muñoz, Bruno (2021). La Enseñanza de Lenguas en Chile: Una Mirada desde la Planificación y Política Lingüística. *Estudios Filológicos*, (68), 69-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132021000200069>
- Martin-Beltrán, Melinda, Durham, Carmen y Cataneo, Amanda (2023). Pre-service teachers developing humanizing intercultural competence during field-based interactions: Opportunities and challenges. *Teaching y Teacher Education*, 124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104008>
- Ministerio de Educación (2022). *Propuesta para la Actualización de la Estructura de Títulos y Grados de la Educación Superior Chilena*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/02/Actualiza-Titulos-Grados.pdf>
- Ministerio de Educación (2024). *Educación Media Humanista Científico*. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/educacion-media-humanista-cientifico-5>
- Ministerio de Educación (2024). *Subsecretaría de Educación Superior* <https://educacionsuperior.mineduc.cl/subsecretaria-de-educacion-superior/>

- Núñez-Valdés, Karen; Herrera-Núñez, Yudi; Carvajal, Cristián y González-Campos, José Alejandró (2022). Caracterización de modelos educativos de universidades chilenas: Configuración de sus dimensiones fundacionales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.004>
- Peñalva Vélez, Alicia y Leiva Olivencia, Juan José (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Ramos Leiva, Lucía, Pérez Miranda, Liza y Riquelme-Sanderson, Michel (2021). Social Justice in the Preparation of English Language Teachers. *Mextesol Journal*, 45(2), 2021. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journalyid_article=23528
- Ramos-Holguín, Bertha (2021). Comprehending Interculturality and its Future Directions in English Language Teaching and Teacher Education in the Colombian Context. *HOW*, 28(3), 93-104. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.674>
- Rico-Troncoso, Carlos (2021). Culture and Interculture: What are We Talking about? Challenges for the ELT Community. *HOW*, 28(3), 105-118. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.676083>
- Zurita, Felipe (2022). Public policies of higher education in Chile in crisis contexts: Transformations and continuities of the university system between the Civil-Military Dictatorship and the Post-Dictatorship (1981-2018). *Education Policy Analysis Archives*, 30(38). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6575>

Parte III

**Oralidades, literacidades y otros
lenguajes: agendas investigativas**

Lenguajes y culturas de la oralidad contemporánea: de lo tecnocultural al reel y el meme

Andrés Castiblanco-Roldán

Introducción

Iniciaremos por comprender que la relación entre técnica y cultura siempre ha existido, porque hay una interdependencia entre la fabricación de movimientos y herramientas y la significación y prácticas que suscitan los mismos, de ahí que ellas viven en los gestos, movimientos y formas con las cuales la humanidad se adapta al espacio, como el mundo percibido. En consecuencia, en la matriz comunicativa del lenguaje, desde hace décadas, científicos y personas del común hablen de cómo las personas habitan mundos y se enfrentan a un “medio”, ecosistemas que van de las complejidades dadas por la naturaleza, a las que se han fabricado de manera artificial por las personas, un ejemplo clave es la invención de lo urbano, la ciudad es toda artificialidad y actualmente gestos urbanos que nacen de este entramado tecnológico son formas de existencia per se, como alguna vez lo situó Martín-Barbero (2013) cuando se refería a los urbanitas.

Tal complejidad implica que la comprensión de la técnica en máxima expresión y la cultura fue distorsionada por las revoluciones positivistas del siglo de las luces en Europa, lo que terminó separándolas, así como se separó la teoría de la práctica y por lo tanto el conocimiento de la experiencia. A pesar de haber sido separadas en la modernidad, el avance en la comunicación lograría con la sociedad red que Manuel Castells (2001) ubica como sociedad de la información, al posicionar el poder del dato y su circulación, movimiento que ya la cibernética de principios de siglo XX con Wiener (1988) había situado como parte del metabolismo de las sociedades, pero que en este caso vuelven el curso de la intimidad entre técnica y cultura, en tanto la comunicación y circulación de información hace parte de la energía que caracteriza a la especie humana, una especie que se alimenta no solo de los recursos que se encuentran en la naturaleza sino de la información que se crea y comparte sobre ellos, como lo recuerdan paleontólogos como André Leroi Gourhan (1971) o más recientemente historiadores como Harari (2019).

Al ser los seres humanos siempre seres tecnoculturales de información, era de esperarse que el siguiente paso luego de la colonización del código tipográfico de Gutenberg (McLuhan, 1998, Eco, 2009; Baricco, 2011), fuera el desarrollo del metabolismo energético en una dinamización en las relaciones humanas, por cuenta de la lógica eléctrica descrita por McLuhan (1998) con la cual formas milenarias de reciprocidad como la oralidad y la iconicidad volverían al escenario del intercambio en lo que Ong (2016) llamaría la oralidad secundaria y tecnológica y Mitchell (2009) el régimen visual, como renovaciones de la escucha y la visión con las contribuciones del cine, la radio y la televisión.

Sin embargo, vale la pena detenernos en lo que Islas (2012) propone reflexionar sobre la oralidad. La autora resalta la importancia de reconocer de manera coincidente en complemento del trabajo de Gourhan (1971), donde postula que la primera aproximación al lenguaje que la humanidad hace es en la oralidad; antes que la adquisición del código escrito inclusive. Al respecto Ong (2016), sitúa la

escritura como una tecnología en sí, lo que sería otro sistema concomitante al sistema lingüístico que más allá de su materialidad medial descansa o se edifica en el sonido y en consecuencia es la oralidad una ontología de la escucha. En adelante la aproximación al campo pasa por derivas epistemológicas como la paralingüística que: “[...] concibe la producción comunicativa oral como *una estructura expansiva incluyente de elementos verbales y no verbales*” (Contreras, 2012, p. 270, énfasis del original), emergencia propia de la comprensión de los acontecimientos orales en sus contextos que junto a la fonética y la fonología como extensiones de la Lingüística en el marco de la mirada hegemónica occidental, han clasificado a las culturas ágrafas y analfabetas, con los respectivos matices coloniales propios del cientificismo que impusieron un carácter civilizado y actual del código tipográfico sobre cualquier decodificación distinta (Mignolo, 2018).

Por eso en diálogo con la paralingüística, desde la apertura de las posibilidades semióticas de la cultura, se propone desde los estudios sociales del lenguaje, comprender las posibilidades de potencia de una oralidad contemporánea en la riqueza de la multiplicidad que aportan los lenguajes culturales (Castiblanco, 2020) la diversidad que proporcionan prácticas tradicionales como el canto, la percusión, la copla, entre otras manifestaciones originarias en el contexto de la sociedad red. Un escenario caracterizado por las evoluciones de los sistemas instrumentales con los cuales las tecnoculturas han desarrollado su acervo vital en las tecnologías de los ecosistemas digitales que aportan plataformas multitasking como lo son las de las redes sociales o las que a través de las aplicaciones generan contenido integrando las oralidades desde las más ancestrales a las más posmodernas en la mixtura comunicativa latinoamericana.

El presente texto mediante una apuesta metodológica de análisis semiótico y discursivo en clave multimodal (Kress, García y Van Leeuwen, 2008) propone examinar algunos elementos propios de las formas tecnoculturales, sus lenguajes y sus enlaces con las emergencias comunicativas en las plataformas digitales, que dan cuenta de convergencias entre técnicas antiguas y nuevos gestos, iconos y

acontecimientos en la oralidad contemporánea. En este sentido la oralidad en términos de ser un sistema técnico intertemporal constituye en la actualidad una matriz dinámica de las transformaciones en las técnicas y tecnologías tanto del gesto comunicativo, como del paso del acontecimiento semiodiscursivo que plasma la vida cotidiana.

Aquí, la Sociedad Red se torna en un gran mercado de toda clase de signos y sistemas simbólicos desde las fantasmagorías de las ideologías políticas, con sus juegos de verdades frente a falsedades con costo social, pasando por las acciones comunicativas que a través de los acontecimientos y hechos sociales instalan sus lógicas culturales y sociales emanadas de prácticas y costumbres naturalizadas y por lo tanto convertidas en norma por las instituciones sociales y sus figuras y resistencias. que en el espacio virtual contemporáneo se basan en la competencia por la atención de las comunidades mediante transacciones en las cuales se intercambian desde las más profundas emocionalidades, pasando por las vanidades y banalidades de retóricas, posturas ideológicas, culturales y estéticas que toman en la mayoría de los casos a modo de reciclaje, operaciones y signos remotos o distintos de los medios digitales para dar la ilusión de novedad.

Para llegar al análisis propuesto, en principio se define la trama de la relación técnica-cultura en su carácter intrínseco que se desenvuelve mediante el término “tecnocultura”, para desarrollar posteriormente cómo se instauran una serie de signos en lenguajes y prácticas que se definen en la medida en que su origen proviene de la capacidad situada de sus espacios de enunciación.

Como aproximación al tema tomaremos algunos insumos de los estudios sociales del lenguaje, en diálogo interdisciplinar con lo antropológico y lo histórico para desembocar mediante un utillaje metodológico del análisis semiótico-discursivo multimodal en algunos casos en los cuales se revisarán las interacciones de conjuntos tecnológicos como la evolución de la cultura del “paquete de datos”, así como dispositivos multimodales, como el meme, que se han situado en otros momentos como ágoras (Castiblanco y Wilches, 2022), al

tiempo que se proponen como arquitecturas verboicónicas de comunicación que, junto a los *reels*, se tornan en interfaces convergentes de oralidades contemporáneas en las que juegos corporales y situaciones cotidianas ricas en gestos, juegos de lenguaje y figuras retóricas se instalan desde la lógica del entretenimiento en un reciclaje de repertorios propios de los acervos acumulados por las sociedades y sus culturas.

Elementos conceptuales y metodológicos: sobre la tecnocultura y sus lenguajes en las oralidades contemporáneas

La intuición programática en Manuel Castells con *La era de la información* de comienzos de siglo XXI, emerge de un terreno abonado en las décadas precedentes de 1970 y 1980 con sus trabajos de sociología urbana del siglo XX y que se complementa con una mirada actual basada en las apuestas de Bruno Latour (2008), en donde se muestra que las sociedades de la información han evolucionado a las sociedades red, y que en este caso el poder de la información ha realizado el desplazamiento de su valor al poder de la comunicación que la potencia como régimen de poder y consumo (Han, 2022), en tanto que la transparencia (Han, 2021) juega a favor del capitalismo cognitivo y la persuasión en lo que autores como Caro (2023) sitúan como semio-capitalismo; en la medida en que hay una expansión y perfeccionamiento de la mirada publicitaria y de marca como principio y modo de interacción, incluso entre ciudadanos que no se reconocen como comerciantes (Caro, 2023; Castiblanco 2018).

Mientras lo informacional se consolida como modelo hegemónico de interacción, las críticas al modelo y sus utillajes más sofisticados se han hecho sentir desde el pesimismo de Virilio (1998), hasta la filosofía crítica de Byung-Chul Han, que en coherencia con las lógicas de rapidez contemporánea, es publicada en textos cortos a modo de *sachets* o bolsitas de información clave, al tiempo que retrospectiva y

predictiva, de lo que ha sucedido o sucede con la hiperculturalidad o abundancia de lugares y prácticas con lo cultural como mercancía, en las que las diversidades se tornan provechosas y se yuxtaponen, vaciando el sentido del territorio como lugar (Han, 2018).

Ante la pérdida del sentido de lugar y la continua desterritorialización global, la tecnocultura se propone caracterizar como el repertorio de técnicas como formas vivas, acciones y saberes colectivos desarrollados con relación a la experiencia en tiempos y espacios de las comunidades. Entendemos las técnicas como: la serie de manifestaciones instrumentales y sociales con las cuales la humanidad, realiza su vida, comunica, produce y simultáneamente ficciona simbólica y materialmente su tiempo-espacio. Para su comprensión pueden proponerse tres acepciones clásicas: una de la antropología (Mauss, 1972): “llamamos técnica a un grupo de movimientos y de actos, generalmente en su mayoría manuales, organizados y tradicionales, que concurren para obtener una finalidad conocida como física, química u orgánica” (p. 169). Otra de la sociología (Halbwachs, 2005) que la específica como:

[...] una técnica está hecha, sin duda, en gran parte de reglas antiguas escritas o no escritas y, por otra parte [...] aquellos que aplican esas reglas, volcados hacia la acción presente buscan más bien comprender el juego que conocer el origen y el recuerdo de su historia. (Halbwachs, 2005, p. 309)

Finalmente, con Michel Foucault es posible comprender su operación mediante cuatro tecnologías principales:

1) Tecnologías de producción, que nos permiten producir transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones ; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos,

conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 2010, p. 48)

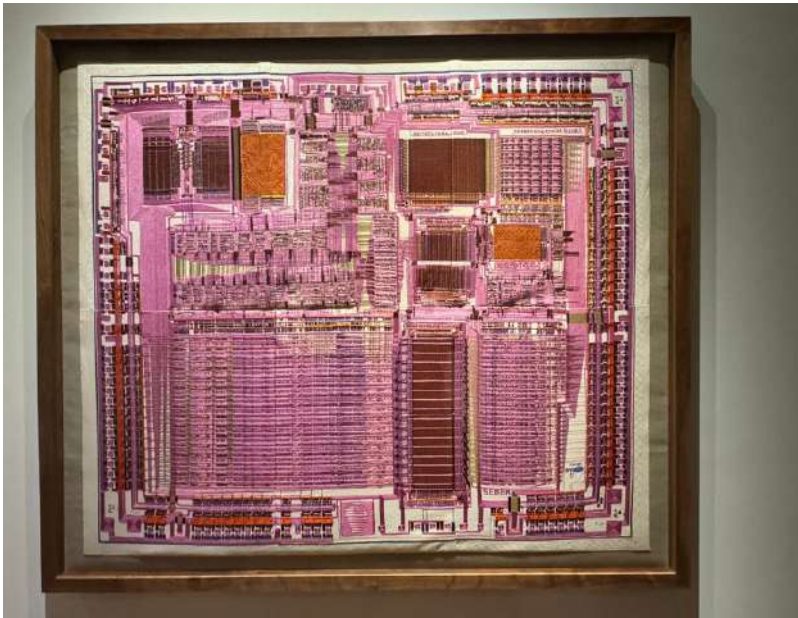
Estas tecnologías no se dan por separado, por lo general se asocian, para el caso de Foucault su interés se centró precisamente en las relativas al poder y al yo, las cuales actualmente en el escenario de la sociedad red se ven alimentadas por no decir que complejizadas por la producción de artefactos y sistemas de signos (*smartphones* dotados con cámaras de gran calidad de imagen, espacios de almacenamiento en la nube, apps, redes y buscadores, entre otros), que vienen acompañando, no solo las lógicas discursivas y prácticas del poder y presencia del yo como prosumidor, sino las variaciones de sus usos en los cuales se ven involucradas, incluso en conjunto las cuatro tecnologías que de manera sinérgica conforman un sistema tecnológico siempre conectado.

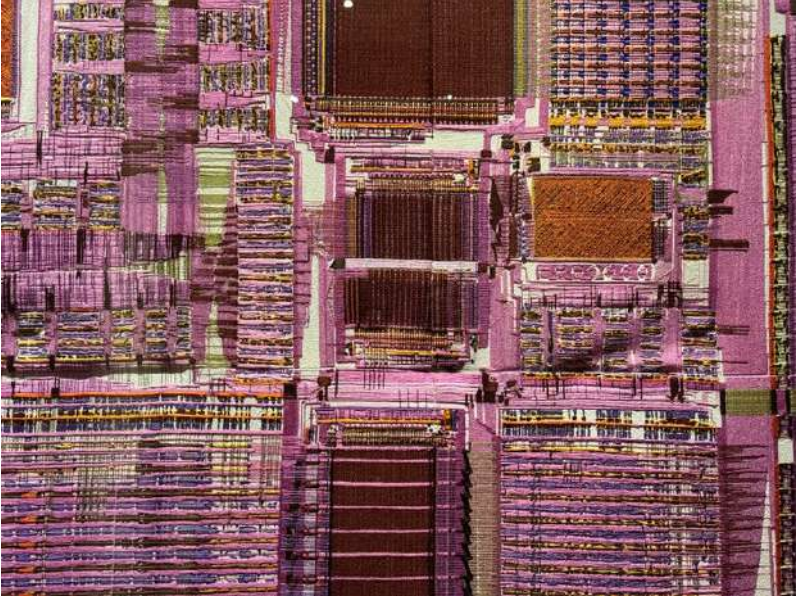
Las tecnologías además de confluir sobre objetos o disposiciones comunes despliegan una serie de códigos que dan cuenta de su carácter actante. En este sentido se propone el concepto de lenguajes culturales (Castiblanco, 2020), categoría que hace alusión a la manera en que los acervos simbólicos y sígnicos de las sociedades en el plano de las discursividades y performatividades en los contextos, generan expresiones y materialidades situadas mediante sistemas de significación que van más allá del signo lingüístico.

Expresiones como el canto, las performances (musicales y rituales) y las grafías pictóricas o manuales (tejidos y cocinas) entre otras, permiten dar cuenta de tecnologías corporales y culturales que convergen con las digitales, mediante un juego de interpelación entre el cuerpo medial, término acuñado desde Berque (2009) que integra la dimensión animal y social del individuo anteriormente explorada por A. Leroi Gourhan (1971) en una sola entidad orgánica ahora integrada en la sociedad red mediante la interpelación digital. Un ejemplo en el plano artístico lo plantea Damián Ortega en la obra *Bordado de Cadenilla 2014-2023* en el marco de su exposición Pico y

Elote (2024) en la cual, de la mano de Hugo Carreón, tejedor de Oaxaca, propone el papel de las culturas tradicionales en el mundo digital y sus elementos mediante la elaboración de un circuito integrado tejido con tramas propias de la urdimbre originaria tradicional indígena como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1. Imagen completa y detalle de Bordado de Cadenilla 2014-2023 de Damián Ortega en colaboración con Hugo Carreón





Fuente: Fotografía tomada de la Exposición Pico y Elote (2024), Palacio de las Bellas Artes, México. Archivo del Investigador.

Para este caso es importante desarrollar la revisión en clave semiótica discursiva desde la convergencia en la observación, de elementos técnicos anteriores, con la emergencia de manifestaciones comunicativas derivadas del metabolismo que recicla signos tradicionales y los articula con las novedades que la globalidad y sus acontecimientos van posicionando en las programaciones culturales y los repertorios contemporáneos. De ahí que la selección de los casos se ajuste a partir de lo que se transforma en conjunto para pasar al detalle de las interacciones, en las cuales el meme se torna no solo en objeto de indagación sino en medio de registro de las interacciones entre lo tecnocultural y sus lenguajes en las oralidades contemporáneas en las plataformas de la sociedad red.

Es a propósito de esta reflexión sobre la relación técnica-cultura, en que cobra total validez pensar en el papel que ha representado

la aparición de los memes como vehículos o dispositivos verboicónicos de comunicación que interactúan con las arquitecturas orales. Su origen se remonta más allá de la cultura digital que conocemos y su estudio data de principios de este siglo en que se definieron con base en Dawkins (2000) como unidades culturales aprendidas o asimiladas que no se transfieren genéticamente (Castiblanco y Wilches, 2022). Su composición posiciona de manera estratégica a la imagen como: “[...] base o espacio de enunciación; es un elemento que constituye el ejercicio de plasmar de manera idéntica a la realidad, cuyo uso se multiplica a partir de una demanda de la imagen’ y una necesidad de visibilidad” (Castiblanco y Wilches, 2022, p. 127).

No obstante, esta visibilidad cimentada en la imagen se dinamiza con la integración al meme de la producción audiovisual reconocida tanto vigente como de antaño, que proviene de pequeños fragmentos derivados de películas, novelas, series de televisión o videos muy reconocidos por las audiencias que fueron producidos en otros contextos y para otros fines. En este caso, el meme les integra para estar al mismo nivel de actualización que los reels de aplicaciones como TikTok e Instagram. Con esta convergencia los productores de contenido se acercan de una manera empática a la memoria y las referencias que las personas han adquirido en el consumo de otros medios a lo largo de su vida.

Por otro lado, estos videos cortos que han introducido una nueva variación de los tiempos de concentración en las nuevas generaciones como lo han sugerido algunas investigaciones que dan cuenta de la relación que guarda la disminución del tiempo de atención en las personas, en especial los niños y jóvenes en comparación con otras generaciones menos en contacto con este tipo de materiales audiovisuales. Al respecto desde la psicología se ha revisado con atención el tema de la influencia de las redes en los trastornos depresivos (Baños, 2020) y por otro lado el tema de la atención cada vez más fugaz ha sido tratada en la relación con la psicopolítica que analiza la creciente demanda y dinamismo alrededor de ese *push* de información

en interacción con las reacciones propias de las formas emocionales (Han, 2021b).

De tal modo que en la convergencia de la tecnocultura y sus lenguajes con las plataformas tecnológicas se derivan por un lado las transformaciones de dispositivos sociales y sus repertorios técnicos en el ambiente de cambio ecosistemas comunicativos, mediáticos e intertextuales (hipermedia, algoritmos, modelaciones), así como las transformaciones de la oralidad y la escucha en tiempos y ritmos en la dinamización de las expresiones y las modificaciones retóricas en los intercambios cotidianos, a partir de los sistemas digitales y los focos de emergencia de ellos en los lugares de enunciación, sonidos y modulaciones que varían desde la intimidad del intercambio cotidiano hasta la masificación de las puestas en escena red.

A propósito de los resultados en casos de observación: del café internet al paquete de datos

Para ilustrar la imbricación de los conjuntos técnicos por un momento tratemos de recordar en el contexto de las ciudades colombianas como en algunas en América Latina de principios de siglo, la existencia de escenarios como el café internet: como lugar-no lugar, aglomeraba pero no identificaba, en términos de Augé (1994), pues fue un espacio de paso donde concurrían varias personas con fines diversos para hacer uso de computadores instalados en cubículos con conexión a una o dos impresoras, al tiempo que otros pequeños espacios, fuesen casillas o micromesones con separaciones verticales, que eran destinados al uso de teléfonos de teclado conectados directamente con redes móviles e interconectados para hacer llamadas directas a los teléfonos tanto celulares como fijos.

La comunicación era el anclaje principal que convocaba a estos usuarios. Se compuso como espacio de posibilidad de interacción en la internet y la red móvil, además de los servicios de larga distancia y locales propios del conjunto técnico de la central telefónica del siglo

XX. Asimismo se sumaron una serie de usos gastronómicos con el servicio de café y alimentos, entonces las prácticas sociales involucraron en ese mismo lugar la concentración de lenguajes telefónicos, lenguajes de interacción virtual y lenguajes gastronómicos en el bajo continuo de los lenguajes de programación y software en el mar de lo cotidiano.

Al analizar en detalle por ejemplo el influjo técnico del modelo de servicio de la central telefónica del siglo XX, la del discado directo nacional, en Colombia representado por la Empresa Nacional de Telecomunicaciones TELECOM (1947-2003) una vez se aprueban los espectros de bandas para las líneas móviles (1998) se incorporan al sistema que habitualmente manejaban las comunicaciones a larga distancia y sus estrategias que van de las disposiciones del espacio físico, a la complejidad de los gestos y signos implicados en el intercambio de números y claves en principio para la operadora, saber técnico que posteriormente recayó en los usuarios: códigos definidos por regiones y después por operadores de los servicios celulares, conocimiento de los precios y tiempos para navegar en los cubículos, 15 minutos, 30, una hora etc.

Todo este paisaje permite imaginar las trayectorias de estas tecnologías que se combinan en los escenarios de innovación comunicativa. Con el avance del diseño y aparición de máquinas y redes se obtiene una relación de oferta y demanda entre lo que en lenguaje de producción llaman mejoras. De tal modo que el anterior ejemplo de infraestructura tecnológica convergente que vinculaba técnicas sociales o culturales manuales novedosas para su época como las tramas de servicio de operadoras, cabinas, tiempos de navegación entre otras relaciones adyacentes al gesto informacional, terminaron concentradas en una optimización del tejido tecnológico automatizado en dispositivos como los “paquetes de datos”.

El paquete de datos proporciona internet delimitado en gigabytes y voz, en principio limitada por minutos o segundos, un servicio que terminaría siendo ilimitado, al tiempo que casi obsoleto, por la aparición de las redes sociales y el software especializado en funciones

de red que vincularon la voz y la escritura (Messenger y WhatsApp) de manera sinérgica en sus respectivas plataformas. En adelante estas apps abreviación que proviene del término inglés *application* integraría además de llamadas nacionales las internacionales. Así, pasamos de sociedades del café internet a la atomización de los usos de los conjuntos tecnológicos de manera personal. Aún en algunas calles sobreviven, vestigios de técnicas anteriores como “los minute-ros”, estos sujetos que venden tiempo móvil, para quienes acabaron sus “paquetes de datos” o son “prepagos” termino instalado por las técnicas informacionales que terminó permeando hasta las prácticas del comercio sexual.

Es posible pensar que el café internet fue un ágora de las oralidades contemporáneas, pero al tiempo, como otros espacios puestos en anonimato como las estaciones de buses y los aeropuertos, también es un centro de aglomeración. En ello el modelo comunicativo oral y sus arquitecturas de sentido se producen en un efecto insular, como archipiélagos que trascienden en sus relaciones mediante la conexión con el otro telefónico o en red mientras se ignora al próximo que está en la cabina contigua.

En algunas regiones lejos de las ciudades y sus hiperconexiones, estas relaciones se mantienen con algunas resistencias vecinales e intergeneracionales que consisten en las relaciones de apoyo de las personas por lo general jóvenes que tienen el dominio de los lenguajes digitales con quienes viven en el mundo analógico, como el campesino que baja a mandar un correo con una formula médica para pedir una medicina, o un panadero artesanal se sienta en el pequeño cubículo para una video llamada, en principio por Skype, después por una oferta más variada de conexiones auxiliadas por quienes saben entrar en diálogo con estas nuevas ritualidades electrónicas.

El café internet abandona las luces del escenario comunicativo en las ciudades mientras se da un profundo cambio que trae a colación el reclamo de Byung-Chul Han (2021) sobre el ocaso de los rituales en la medida en que se pasa de comunidades con problemas de comunicación a comunicación sin comunidades, por lo menos en los planos

de interacción analógica-digital. Aquí es importante hacer un matiz, por cuanto a diferencia de Byung-Chul Han, se ha de considerar que en la sociedad red emergen otro tipo de comunidades que en algún momento se estudiaron a la luz del movimiento de las emociones políticas y las discursividades con base en las opiniones orientadas por líderes de medios (Castiblanco, 2018) y que actualmente pasan por ser orientadas por las afinidades que se sitúan en la experiencia y la multimodalidad de la estrategia *influencer*, aquí no es “comunicación sin comunidad” sino comunidades comunicativas emocionales y efímeras.

Se trata de una alerta de un vaciamiento propio de una lógica comprensible en las sociedades tecnológizadas pero que en la apropiación regional latinoamericana tiene variaciones por cuanto la tecnología instrumental en países donde no se producen los aparatos llega en condiciones de especulación y precarización. Por eso el café internet surgió como espacio posible para quienes no podían costearse o bien los teléfonos o computadores o bien los planes de telefonía móvil o internet con su costoso tiempo al aire. Fueron épocas que además de ser difícil el acceso económico para la adquisición de un teléfono (aún no existía la oferta por gamas), estaba complicada sostenibilidad del servicio. Del mismo modo que los planes de internet que además de requerir el computador tampoco eran costeables para una clase trabajadora análoga y en tránsito a lo digital.

Oralidades contemporáneas y la emergencia de lenguajes del acontecimiento digital

Las plataformas han dejado a flor de piel las mutaciones de las arquitecturas de la oralidad, al tamizarlas en el diálogo con los lenguajes culturales, se puede evidenciar la manera en que el cuerpo medial sensible y perceptivo al espacio tiempo y a los cambios en las rutinas y rituales propios del habla y de la escucha, se adecúa incorporando de acuerdo con una comunidad o un grupo que se identifica con

algunos objetos y sistemas técnicos. Los últimos 20 años han visto transcurrir la evolución del sistema meme, entre comunidades por edad, por oficio, por afinidad cultural, e incluso por género independiente de la condición, reconocen en el meme una pieza de información que, partiendo de la lógica de la entretención, que asocia la demanda de atención y rapidez en el consumo de la información transporta sentidos empáticos con las realidades de las sociedades. Una instantánea puede traer como muestra el siguiente caso:

Figura 2. Memes alusivos al libro lanzado por la exministra de comunicaciones Karen Abudinen a finales del año 2023





Fuente: Meme tomado de la red social X.

Fue muy sonado el caso en el contexto colombiano de la pérdida de setenta mil millones de pesos del contrato de inversión en infraestructura digital para poblaciones apartadas en que se vio involucrada la entonces ministra de comunicaciones Karen Abudinen. En su momento varias figuras políticas denunciaron ante auditorios y asambleas la responsabilidad de la ministra frente al pago de un multimillonario anticipo a los operadores seleccionados para el desarrollo del proceso, quienes no cumplieron y desfalcaron no solo el anticipo recibido sino todo el proceso contratado.

Para exponer a la funcionaria en la opinión pública tomaron su primer apellido y lo usaron como verbo, proponiendo el término “Abudinear” como sinónimo de robar, acontecimiento discursivo y semiótico que las redes sociales viralizaron, de tal modo que proliferaron reels, chistes mediales entre otros contenidos que popularizaron el uso del término, a tal punto que la Real Academia Española de

la Lengua tuvo que pronunciarse debido a la entrada de la palabra a sus dominios por el uso masivo en boca de la gente, en especial de las ciudades gracias al acceso a redes sociales.

En la Figura 1, se presentan dos imágenes de memes: la primera hace alusión a un esquema verbo icónico recurrente en el meme, que consiste en tomar lugares comunes del consumo mediático masivo para ubicar las ideas emergentes, en este caso se trata de la serie norteamericana los Simpson, donde se valen de una escenificación (escena del auto de *Ned Flanders* en un capítulo en que comparte con la familia Simpson un paseo familiar) con el rostro de la ministra sobre la cara de Homero con la portada del libro quien es el foco de la molestia en el automóvil para proponer el contexto que muestra el mal ambiente con que se recibió en muchos sectores el libro publicado por la exministra a finales de año titulado: *¿Dónde están los 70 mil millones? Mi verdad sobre el escándalo de centros poblados* (2023).

La segunda imagen de la Figura 1, maneja de manera directa una foto de la ministra con el libro en sus manos y el montaje de una carátula que lleva por título sarcástico: “Roba como un Artista” estas muestras de memes aún plasman el impacto de un fenómeno que nació de una acepción emergente en la arquitectura de la oralidad del lenguaje político que mediante las plataformas tomo su propio espectro de desarrollo comunicativo. Tanto en el primero como en el segundo caso estamos ante el posicionamiento de códigos que identifican una filiación hacia una postura o inconformidad social constante. Otros memes que por espacio no se presentan, proponen como escenografías verboicónicas fotografías de memores en condición de marginalidad que usan una chancla desgastada como teléfono para llamar a la ministra y agradecer por su acción que mejoró sus condiciones comunicativas, entre otras estrategias que vinculan en este caso el ensamble de imágenes y mensajes lingüísticos a partir de la enacción que generó la voz ilocutiva de Abudinear.

Cabe resaltar que en el entorno semio-discursivo toda la oleada de indignación se valió de anclajes tradicionales propios de las inequidades experimentadas colectivamente y que se plasman en

marcas sociales (Castiblanco, 2018): como las injusticias de la lucha de ricos contra pobres y el axioma del acto del bandido Robin Hood en una fórmula inversa útil para la programación política desde la retórica: se trató de una acción de quitar a los desvalidos para dar a los pudientes.

El ejemplo anterior nos permite ver la emergencia en la oralidad contemporánea de vocablos y acepciones que identifican las adaptaciones técnicas y su emergencia en el llamado por los medios *mundo 2.0*, así como la oralidad fija coyunturalmente expresiones como el “Abudinear” en una especie de corta duración otras alusiones de mediana y larga duración se instalan en principio en el intercambio de los actos de habla y después pasan a otros sistemas cuando se traducen en la grafía y en la interfaz memética.

Otro de los casos más comunes de esta interacción del cuerpo medial se plasma en emplazamiento en la oralidad como el uso de modismos de mejoras e innovaciones tecnológicas en expresiones como: “hacer las cosas en clave 4G o con visión 4K” para hablar de lo reciente, o *Full HD* sobre la belleza de lo nítido, este último término se popularizó con la canción llamada *Ras Tas Tas Full HD* del grupo Cali Flow Latino (2014), muy conocida por utilizarse en las celebraciones de la selección Colombia en el mundial de Brasil del mismo año y en las emisoras de música popular (Figura 3). en lo que el grupo define como *SalsaShocke* se integran lenguajes rítmicos propios de las culturas que confluyen en la interacción de la creación rítmica y musical: “Los ecos de una salsa tradicional mezclada con retazos de raggamuffin, hip hop, dancehall, reggaetón y golpes profundos de marimba de chonta, cununo y guasá; jerga proveniente del Pacífico y cantidades peligrosas de sabor” (Orozco, 2014). Técnicas ancestrales y urbanas del cuerpo juegan con sus performances con las oralidades cantadas del territorio en ensamble con elementos insertados con nociones del lenguaje digital.

En la entrevista que realiza Nadia Orozco periodista del diario El Espectador se registran los usos de estos modismos que emergen en los intercambios cotidianos, según los cantantes del grupo:

Buscamos una palabra que se entendiera en el idioma universal y encontramos el “full hd”, una expresión que se entiende en muchos lados. Acá en el distrito de agua blanca [Cali, Valle del Cauca] decíamos “tuti” para referirnos a algo que está bacano o nítido; ahora cambiamos esa expresión por “full hd”. Por ejemplo “Tengo unas zapatillas ‘full hd’”. (Orozco, 2014)

Figura 3. Meme referente a la expresión Full HD



Fuente: Tomado de la red Instagram

El “idioma universal” es una interesante interpretación común del lenguaje en su función de intercambio cotidiano. En la Figura 3, se hace alusión al doble sentido como una figura propia de ese lenguaje común y situado en comunidades de hablantes, en la imagen se sugiere la comunidad afro, reflejada en las rastas (también asociadas al ras tas tas) y la fisonomía del rapero y actor norteamericano Alvin Joiner, que reconocen expresiones de repertorios más antiguos como “aguanta” que implica en su doblez; que si bien no satisface, no se desdeña, junto a la grafía de la onomatopeya “ras tas tas” que remite

tanto al peinado como al ritmo de la *Salsa shocke* en el movimiento corporal y la interpretación de los sonidos que acompañan la cadencia coreográfica:

¿El “Ras Tas Tas Tas” tiene algún significado incógnito? Sí. “Ras tas tas: cuando tu estas aprendiendo a bailar salsa shocke te enseñan con un conteo de 3 y eso lo remplazamos el ras tas tas. Cuando le añadimos dos TAS TAS significa que hay que hacer un quiebre de cintura. En resumidas cuentas: ras tas tas (paso básico de tres tiempos) + tas tas (sensual quiebre de cadera)”, explica Cortés. (Orozco, 2014)

A partir de la diseminación en redes, tanto de videos de los pasos, las celebraciones de los jugadores en los partidos en noticias deportivas así como la circulación en YouTube entre otras plataformas se promueve el repertorio informacional de memes, tanto fijos como dinámicos o en movimiento a través de herramientas del video como el bumerang, la aceleración ralentización o el doblaje cómico, en el cual una escena de diálogo entre jugadores o participantes en una noticia o clip audiovisual informativo terminan con un guion la mayoría de veces humorístico desde su contenido semántico hasta su cadencia tonal y fonética.

Estas interacciones propias de los lenguajes técnicos red, hacen parte de lo que ya venía transformándose como el genérico “inter-nautas” que vincula la acción metafórica de navegación en internet como un medio de bucear por decirlo de algún modo u orbitar por la polisemia de las posibilidades de desplazarse con o sin dificultad en la web como lo harían los exploradores del mar o como los muy entrenados andantes de las estrellas en un cosmos más allá de lo terrenal. Además de este término propio del habla hispana vinieron muchos más de manera diaspórica que involucran acciones propias de la lógica-red y que vehiculizan extranjerismos como *stalkear* que hace referencia a la acción de acechar.

De tal manera que las oralidades contemporáneas se enfrentan a las emergencias que ponen a la tecnocultura y sus lenguajes ancestrales y tradicionales en posibilidad de conectividad mediante la

puesta en escena del cuerpo medial que se sitúa como territorio en sí entre el gesto técnico y el objeto tecnológico, que ejerce la función como extensión del primero. Estas adaptaciones instauran identidades frente a los demás y son mediadas por las transformaciones humanas: caracterizadas por seres en principio sexuados y en constante tensión por cuenta de una herencia que se sustenta en razones biológicas a las cuestiones sociales, variaciones en las relaciones interpersonales entre mujeres y hombres, niños y niñas, madres, e hijos, padres e hijas y su respectiva simetría o asimetría que pasan por una serie de patrones de acción/sentido, como ejes de las tecnologías (sumas de técnicas en sistemas) que han conformado las definiciones de cada uno y que de la misma forma han hecho surgir conceptos como familia, clan, clase, raza, género, grupo entre otras construcciones de sentido que han sido lugares comunes en las búsquedas de identidad.

Conclusiones

Lo que encontramos es un constante interhumanismo de saberes que supera el horizonte disciplinario que va por un lado en la pesquisa de gramáticas o en el otro extremo la crítica analítica de las discursividades que deja muchos resultados interesantes en el plano de incentivar otras exploraciones a los ecosistemas comunicativos. Se trata de comprender los mundos sociales con utillajes interdisciplinarios arriesgando la posibilidad de andar sin los bordes que suponen sus categorías. En este caso se retoma el carácter intertemporal de la oralidad como sistema tecnológico concomitante al lenguaje y su potencia de integración a actos y elementos comunicativos complejos propios de la sociedad red.

De tal modo que se analizan estos fenómenos desde los estudios sociales de los lenguajes a partir de una matriz de análisis que se sitúa en lo clave de las herencias de la colonialidad reflejadas en los alfabetos y las formas de un occidente que se posicionó con la

modernidad como macro cosmos epistémico que crea una serie de regímenes de tecnologías globales de codificación de lo humano desde lo eurocéntrico y norteamericano colonizando en clave digital a un Abya Yala rico en tonalidades, sonidos y onomatopeyas con sus propias programaciones culturales y sentidos.

Las oralidades contemporáneas dan muestras de ser arquitecturas complejas y a veces efímeras que al mismo tiempo que forjan una memoria de grupo, producen una cadena de conocimientos que se proyecta como sistema comunicativo artificial/naturalizado, con lo que se configura en sí la cultura. De ahí que una reactualización cultural mediante el gesto educativo se comprende como una reinención de las tecnologías con las cuales la humanidad diseña y formaliza la vida en el espacio tiempo. Y es a partir de esta concomitancia entre técnicas de vida y sistemas instrumentales, que la pregunta por la oralidad, la escritura y la diversidad de performances situadas desde las mismas comprensiones del territorio y las formas del habitar, sugieren interrogar el pasaje de la cultura por los momentos y los factores que movilizan la invención o la renovación de los saberes a través de los lenguajes, la educación y la comunicación.

Bibliografía

- Augé, Marc (2017). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.
- Baños, Jhonatan (2020) Uso de Redes Sociales y Sintomatología Depresiva en Estudiantes Universitarios. *Eureka, Revista científica de Psicología*, 17(2), 293-308.
- Baricco, Alessandro (2011). *Los Barbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Berque, Augustin (2009). *El pensamiento paisajero*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Caro, Antonio (2023). *Semiocapitalismo. Del producto a la marca, de la mercancía al signo/mercancía*. Madrid: SB Editorial.
- Castells, Manuel (2001). Capítulo IV: El fin del patriarcado. Movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información. En *La Era de la Información, Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castiblanco Roldán, Andrés F. y Wilches Tinjacá, Jaime A. (2022). El meme como ágora digital del lenguaje político contemporáneo. El caso del movimiento 21N y 11S en Colombia. *Bitácora Urbano Territorial*, 32(III), 123-136. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n3.102368>
- Castiblanco-Roldán, Andrés (2020). Lenguajes culturales en la producción territorial: tramas de un campo en los estudios sociales del lenguaje y la comunicación. *Revista Esfera*, 10, 5-13.
- Castiblanco-Roldán, Andrés (2018). *Marcas y Marcajes. Otras memorias y luchas en Bogotá a finales del siglo XX y principios del XXI*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Contreras, Isabel (2012). Fundamentos teóricos para el estudio de la oralidad. En Raquel Pinilla y Mirta Gutiérrez (eds.), *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Dawkins, Richard (2000). *El gen egoísta*. Madrid: Salvat Editores.
- Deleuze, Guilles (1982). *Empirismo y Subjetividad*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, Umberto (2009). *Apocalípticos e integrados*. Madrid: Tusquets.

- Foucault, Michel (2010). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, Maurice (2005). *Los marcos sociales de la memoria*. Madrid: Anthropos.
- Han, Byung-Chul (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Madrid: Taurus.
- Han, Byung-Chul (2021a). *No cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Madrid: Taurus.
- Han, Byung-Chul (2021b). *Psicopolítica*. Madrid: Herder
- Han, Byung-Chul (2021c). *La desaparición de los rituales*. Madrid: Herder.
- Han, Byung-Chul (2018). *Hiperculturalidad*. Madrid: Herder.
- Han, Byung-Chul (2014). *La agonía del eros*. Madrid: Herder.
- Harari, Yuval (2019). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Bogotá: Debate.
- Kress, Gunter; García-Leite Regina y Van Leeuwen, Teun (2008). Semiótica discursiva. En Van Dijk, Teun A. (comp.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Leroi Gourhan, Andre (1971). *Del gesto a la palabra*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Mauss, Marcel (1972). *Sociedad y Ciencias Sociales. Tomo III*. Madrid: Barral.
- Mc Luhan, Marshall (1998). *La Galaxia Gutenberg Génesis del Homo Typographicus*. Bogotá: Planeta.
- Mignolo, Walter (2018). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mitchell, William (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Ong, Walter (2016). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Orozco, Nadia (2014). Manual para entender el “Ras Tas Tas” y la salsa shocke. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/entretenimiento/musica/manual-para-entender-el-ras-tas-tas-y-la-salsa-shocke/>

Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración I*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Danzar palabras para abrir mundos: herramientas para la escucha y la creación colectiva

Noemí Duran Salvadó

Introducción: Escenario de la escritura

Agradeciendo a la vida que empiece un nuevo curso de “Reescribir entre cuerpos”, esta vez ofertado como materia electiva en la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia, 2017). Tres ejes van a concentrar nuestra atención: la presencia, el gesto y el ritual, nociones transversales en la pedagogía de “Reescribir entre Cuerpos” (Duran, 2017). ¿Qué os sugieren estas palabras? ¿Cómo podríamos vincular la noción de “presencia” con la noción de “amor”? ¿Y la de “gesto” con la de “política”? ¿Y la palabra “ritual” con la palabra “espiritualidad”?... Gesto, presencia y ritual hacen referencia a la triple dimensión del acto educativo: presencia-dimensión estética (el ser vivo sensible y su capacidad perceptiva, estética, que se traduce en el modo de estar presentes, de habitarlos), gesto-dimensión ética (las formas respetuosas de entrar en relación, los gestos que encarnamos) y ritual-dimensión política (cómo nos hacemos públicos, compartibles, en común, mediante qué rituales, intenciones). Reescribiendo entre

cuerpos se acoge el interrogante de investigación educativa que cada persona siente como inquietud en este periodo de su vida y se invita a que lo explore desde estas tres dimensiones (estética, ética y política) y ejes (presencia, gesto y ritual).

Este curso forma parte de las experiencias que engloba la investigación “Nidos: compartir modos de escucha y creación colectiva” una propuesta itinerante de exploración y creación educativa que pretende recoger herramientas sobre modos de escucha que se utilizan en distintos contextos sociales para nutrir la reescritura entre cuerpos. La pregunta impulsora de esta investigación que hoy viaja conmigo por Colombia es: “¿Cómo podemos ser articuladores de espacios para la escucha en la actualidad?”. Hoy, para empezar, les comparto mi interrogante concreto para este curso: “¿Es posible convertir las clases en lugares de encuentro?”. Pregunto esto porque cada vez que entro a la universidad tengo la sensación de que necesito hacer algo demasiado extraño para que suceda algo interesante.

Demasiado extraño para este contexto académico y, a la vez, demasiado sencillo para cualquier contexto vivo. “¿Cómo convertir las relaciones personales en un terreno fértil para la educación?” Esta fue la pregunta de mi tesis doctoral; lo que ahora podría decir, en palabras más sencillas: “¿Cómo permitir que algo me/nos pase estando en el aula?”. Recientemente tuve una experiencia en un “Círculo de Mujeres” que me gustaría recordar aquí para abrir mundos po(s)ibles sobre la idea del aula como lugar de encuentro. Lo que les comparto a continuación es el relato de lo vivido en este encuentro, reflexionado días después con las voces y los pensamientos de otros autores, que entrecruzo en el siguiente texto.

Escena 1: Reflexiones a partir de un círculo de palabra

Sincronizarnos

La primera vez que visité la casa Teokalli fue cuando la Abuela Gloria me leyó el tonal según La Piedra del Sol. Fue una experiencia muy valiosa. Al cabo de unas semanas me dirigía al mismo lugar, en esa ocasión para reunirme con más personas. Teokalli, palabra en náhuatl, significa “casa del espíritu”. Este espacio se encuentra en un sexto piso al centro de Medellín. Muchos de los rituales en los que he participado a través de la Abuela se suelen celebrar en Santa Elena, en plena montaña; pero siento que también tiene un valor añadido disponer de un espacio en el núcleo urbano ya que facilita el acceso a personas que por la lejanía no alcanzan a venir cuando los encuentros son en la montaña. Es martes, son las 6 de la tarde y ya ha oscurecido. Acabo de comprar unos tabaquitos para ofrendar al Círculo de Mujeres. El apartamento es un lugar cálido, con una decoración muy sutil; el suelo de madera invita a sentarnos. Somos unas veinte personas, la mayoría mujeres, pero también hay algunos hombres y algunos bebés que acompañan a sus mamás. La gente se dispone alrededor de las ofrendas de tabaco que dejamos al centro de la sala a medida que vamos llegando. Al fondo, se espera en silencio una familia con rasgos indígenas: la Madre Prudencia, su hija Angelita y el Abuelo Rodolfo provienen del Amazonas. La Abuelita Ana Lucia Yagari y su nieto Andrés son de la Nación Embera. Junto al tabaco, depositado al suelo, también lucen unos pétalos de rosa y unas velitas. Una de las mujeres de esta familia invitada se levanta y con un jarrón de hierbas en la mano va dando vueltas al círculo de personas esparciendo el agua sobre nuestros cuerpos. Después nos la ofrece para beber. Es agua de albahaca y ruda. Sabe deliciosa. Me refresca. El ambiente se siente cada vez más caluroso, no para de llegar gente.

Este gesto de circular la agüita lo vivo e interpreto como una sincronización entre los seres que estamos allí. Como nos recuerda Deepak Chopra: “coexisten infinitas frecuencias de consciencia y de esta

manera existe la presencia simultánea de muchos planos de existencia” (Chopra, 2006, p. 72). De algún modo, siento que este gesto inicial nos invita a compartir algo en común y en ese estar es importante que cada ser se haga presente. Probablemente, cada persona conecta de manera singular y única con esa experiencia, pero el hecho de compartir una bebida y el agua salpicando nuestros cuerpos supone una experiencia de unión en un mismo tiempo y espacio; un reconocimiento mutuo. Cuando reescribimos entre cuerpos, destacamos siempre una primera fase, el *despertar*, donde se invita a que cada ser sienta las inercias con las que llega al lugar de encuentro, tomando consciencia de cómo está su energía antes de empezar algo en común. Esta primera parte del círculo la siento como un despertar: “En silencio, las energías internas despiertan espontáneamente y ocasionan la transformación apropiada para cada situación” (Chopra, 2006, p. 88). Sucede así la sincronización, en silencio.

Reconocer y agradecer

Al cabo de unos minutos la palabra empieza a vibrar. Empiezan los mayores y se sigue por orden de edad, descendiendo. Las primeras palabras son a modo de agradecimiento por la oportunidad de estar juntos en este encuentro. Tanto la Abuela Ana Lucía, como la Madre Prudencia, como todos los miembros de su familia, se repiten en el agradecimiento. Llega un momento en el que me siento ansiosa. ¿Cuándo va a empezar esto? — me dice una voz interna—.

Ya empezó. Pero yo no lo pude percibir. En mi formato académico de reunión “hay que hablar de algo”. Me di cuenta de esto cuando una amiga me preguntó: “¿Y cómo te fue en el círculo, de qué hablaste?” Y yo le respondí: “no fue tanto lo que hablamos sino lo que aconteció”. La palabra abierta por los mayores, nuestros rostros jóvenes atentos a esos seres expresándose, reconociéndoles como maestros por todo el camino de vida que han recorrido, la ternura de la Abuela en cómo nos regala cada palabra, cada silencio, cada suspiro.

Sus gestos atentos a cuidar el espacio. Sonidos que no tienen prisa por llegar, que se permiten la escucha de su propia gestación mientras se van encontrando. “La mujer es una flor”, insistía mucho la Abuelita en esta idea: “nace, se abre, se marchita y vuelve a nacer.” Estos modos de comunicarnos en los que cabe el silencio, la ternura, los distintos ritmos vitales... no estamos acostumbrados a ello. Nos incomoda el silencio, el espacio vacío, cuesta transitar de habitarlos como “cuerpos saturados” a vivirmos y manifestarnos como “cuerpos sensibles y resonantes”. Este es el primer tránsito que invocamos en el primer curso de “Reescribir entre cuerpos”: “Re-conocer-nos. Aprender a habitarlos para acompañar a los demás”

El mundo actual raramente ofrece lugares para la escucha del ser: “del ser en contradicción, de la experiencia cada día más profunda de uno mismo” (Fromm, 1966, p. 90). No interesa que aprendamos a escucharnos, como vengo argumentando en el libro *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles. Transformar la educación* (Duran, 2017). En palabras de Rosa Luxemburgo: “Si todo el mundo supiera, el régimen capitalista no duraría veinticuatro horas” (Foucault, 2014, p. 35). Y es por eso que el reto de los educadores de hoy es aprender y enseñar a escuchar lo que está aquí, lo que nos hace; ser articuladores de espacios para la escucha de la vida en todas sus complejidades, en todos sus entramados, hasta los más sutiles, los que quedan imbricados en las células de nuestro cuerpo, los que se naturalizan y jamás se vuelven a cuestionar. Asun Pie, en su libro “Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia” (2014) retrata excelentemente historias de cuerpos que por ser extraños han quedado desterrados a un no-lugar. Estos casos no hacen más que evidenciar los no-lugares que habitamos y la sordera ante ellos:

El rechazo se hacía presente en todas sus relaciones. Ella sabía que existía a partir de aquel no-lugar. ¿Qué habría pasado si de muy pequeña, desde la escuela, se hubiera trabajado para desmontar el concepto de discapacidad, se hubiera trabajado para pensar en la propia

historia de extrañeza de todos y cada uno de los alumnos, se hubiera trabajado para comunicarse con ella? ¿Qué hubiera pasado si amigos y familiares la hubieran amado precisamente por cómo era y no a pesar de ser como era? [...] ¿Por qué se debe cambiar a Ana? (Pie, 2014, pp. 47-48)

El círculo continúa y nos da pistas para explorar estas cuestiones que se acaban de plantear a propósito de los no-lugares y la necesidad de generar espacios de escucha y creación colectiva, donde se procura que no haya rostros invisibles.

Danzar palabras desde el respeto por la otredad

Para invitar a que cada uno de los presentes pueda expresarse la Abuela Gloria pone a circular un sonajero. Después de escuchar la sabiduría de los mayores lo cierto es que nos cuesta arrancar. ¿Qué decir sobre la vida de uno, cuando todavía se está en los primeros pasos?... Pero el sonajero logra animarnos. Nos recuerda la Abuela que todo es bienvenido, que lo importante es que cada ser se exprese desde su propio sentir. De esta forma, con la ayuda del sonajero que va circulando entre nosotras y el coraje que infunde la Abuela, las jóvenes empezamos a pronunciamos. Cuando una recibe el sonajero puede elegir si cantar una canción, si expresarse con palabras, si guardar el silencio y pasar el sonajero a la siguiente persona... Siento timidez al exponerme. Me llega el sonajero, pero prefiero pasarlo. Esta danza de la palabra se va animando en la medida en que la Abuela y su hija nos cuentan cómo se reúnen habitualmente en la maloca de su poblado para hacer lo mismo que ahora estamos compartiendo: “La palabra va y viene, se transmite, nos atraviesa, no se lanza y ya; retorna, nos afecta, nos crea y nos recrea. Es por eso que la cuidamos, con respeto nos puede sanar, es energía.”

¿Es posible danzar palabras para abrir mundos? ¿Dónde se encuentra el gesto del pensamiento vivo? Quizás en estas puestas en escena en las que prima la escucha dejando en suspensión el juicio, la arrogancia, el querer decir por encima del otro sin escucharnos

realmente. Estas dinámicas de no escucha, desgraciadamente bastante comunes en contextos que se autodenominan “educativos”, perpetúan relaciones de dominación:

El subalterno lo es en tanto desconoce su propia subalternidad e interioriza los valores hegemónicos como propios. Se trata, por tanto, de desocultar su condición social, plantear un quiebro al rechazo social y en consecuencia construir un lugar para el diálogo, donde uno empiece a habitar la palabra, como sujeto de enunciación y ya no sea habitado por el mandato social de la inferioridad o enunciación de otro (subalterno o no subalterno). [...] No se trata de hacer las preguntas de las que ya se conoce la respuesta sino de articular escenarios reales de dialogicidad. (Pie, 2014, p. 165)

Crear integrando

Es un “círculo de mujeres” en el que también hemos querido invitar a los hombres, son pocos, pero los que han llegado también se animan a tomar la palabra. Agradecen estar allí entre nosotras. El Abuelo nos cuenta que la mujer en su comunidad tiene un papel clave, enseña sobre el cuidado de sí y del otro, es amor en sus gestos; en la elaboración de la comida expresa todo su cuidado por la comunidad, así como en su palabra dulce, que sana, que alivia. Nos habla de la dualidad integrada, de apreciar el femenino y el masculino que reside dentro de cada ser y que en el juego social se pone de manifiesto mediante acciones que suelen encarnarse de manera distinta según si eres hombre o mujer. Por ejemplo, en los rituales los hombres son los que cantan las melodías, mientras que las mujeres hacen los coros acompañantes.

Me quedo pensativa. Siento que en la sociedad en que yo vivo muchas personas luchamos para que los roles del hombre y de la mujer se desdibujen. Y eso me alegra. Sobre todo, porque siento en mi piel y en mis entrañas cómo las mujeres hemos sido vulneradas siendo sometidas a un régimen patriarcal durante mucho tiempo. Que yo esté hoy día participando de ‘círculos de mujeres’, de ‘temazcales’,

de tomas de ‘yagé’... es porque soy consciente de que participo en un proceso de sanación colectiva en el que muchas mujeres queremos reescribirnos, volver a nacer integrando de una manera sana la polaridad femenino-masculino que, como nos recuerda Erich Fromm (1966, p. 43): “es la base de toda creatividad.”

Y somos seres creativos, muy creativos. Me doy cuenta de ello al escuchar las historias que vamos trenzando en este círculo de mujeres.

Dar “leche y miel”

Hay una chica joven con un bebé entre brazos que, feliz, acaba gateando y abrazándose entre los cuerpos del círculo. Ella nos cuenta, en un tono casi de confesión, con voz quebrada, cómo se ha sentido de sola en su maternidad; cómo a veces se desmorona y no sabe de dónde sacar fuerzas. Pero sigue su relato y reconoce con la mirada a la compañera a su lado, quien sonrío tímidamente. Nos cuenta cómo ella ha sido el papá que su hijo no ha tenido. Se siente infinitamente agradecida por la compañía, el cariño y la atención recibida de esta amiga. Nos explica también que en lugares como este siente apoyo y confianza. “Qué mujer tan fuerte”, pienso. Me provoca muchas ganas de acercarme a ella, de darle las gracias por contarnos su historia; quiero felicitarla.

Felicitarla porque ha aprendido a construir su propia felicidad. ¿Qué tesoro hay más valioso que este para dárselo y darlo a otro?

La afirmación de la vida del niño presenta dos aspectos. Uno es el cuidado y la responsabilidad absolutamente necesarias para preservar su vida y su crecimiento. El otro aspecto va más allá de una simple conservación. Es la actitud que inculca en el niño el amor a la vida, que le crea el sentimiento: es bueno estar vivo, es bueno ser una criatura, es bueno estar sobre esta tierra. [...] La misma idea se expresa en el simbolismo bíblico de la tierra prometida (la tierra es siempre un símbolo materno) que es descrita como ‘una fuente de leche y de miel’. La leche es el símbolo del primer aspecto del amor,

el del cuidado y de la afirmación. La miel simboliza la dulzura de la vida, el amor por ella y la felicidad de estar vivo. La mayoría de las madres son capaces de dar 'leche', pero solo una minoría pueden dar también 'miel'. Para estar en condiciones de dar miel, tiene que ser no solo una 'buena madre' sino también una persona feliz y no son muchas las que consiguen este fin. [...] Lo que mejor conduce al niño a la experiencia del amor y de la felicidad, es el amor de una madre que se ama a sí misma. (Fromm, 1966, p. 60)

Esto es algo que la Abuela Ana Lucía y la Madre Prudencia nos recuerdan constantemente: “aprender a cuidarnos y a amar nuestro ser. Estar bien con uno mismo para estar bien con los demás.” El círculo se va convirtiendo en un lugar de empoderamiento a partir de los relatos que empiezan a circular.

Recordar nuestras capacidades como humanos

El problema viene cuando el poder borra para siempre una parte de la memoria y fija un relato de lo acontecido que se hace hegemónico negando la existencia de otros. Pero sobre todo borra una cuestión clave: lo que somos no es producto de un destino natural, inescapable, sino el legado de luchas, victorias y derrotas, magnificadas o imperceptibles, que tienen lugar a lo largo de la historia. “La memoria frente a la desmemoria se refiere a recuperar las historias que nos hablan de la capacidad humana para cambiar nuestro destino”. (Gil, 2012, en Pie, 2014, p. 52)

En el círculo hacemos memoria. Para hacer memoria no podemos obviar lo que está incorporado en nuestro ser; es decir, lo que ha quedado fijado como un traje, el vestido que otros nos han querido colocar. Para sacudir esas ropas, a veces la palabra queda corta, sobre todo cuando los contextos que nos albergan priorizan las palabras desencarnadas. ¿Cómo tocar desde el decir? ¿Es posible ampliar el sentido de la palabra 'tacto' en la educación?

Una persona trata con tacto a otra cuando la considera única [...] Si entendemos la relación educativa como una relación de acogida, tener tacto significa —tal y como sostienen Duch y Mèlich— tener talento para escuchar, sentir y respetar la singularidad propia de las personas a las que se tiene que transmitir algo (Duch y Mèlich, 2005). El tacto debería ser, pues, una cualidad del encuentro, una posición ante las diferencias que está relacionada con la intuición y los saberes emocionales bloqueados por el imperialismo de la razón. [...] No hay tacto sin un reconocimiento de los afectos y, en consecuencia, no hay tacto sin una deconstrucción de las dicotomías y del saber técnico. El tacto no puede reducirse a reglas, normativas o protocolos, sino que supone saber responder al otro más allá de lo que está establecido. (Pie, 2014, pp. 154-155)

La apertura a la imprevisibilidad del ser requiere tacto. Requiere amor. ¿Cómo abrirnos desde la vulnerabilidad que somos?

Armonizar el espacio y el compartir

Un primer aspecto que siento básico es el cuidado del entorno para que esto suceda amablemente. Para que nos atrevamos a despojarnos sin miedo es necesario un entorno que nos abrace, que nos haga sentir en confianza:

En este sentido el círculo puede leerse como un abrazo. La ritualización del espacio tiene un porque, nos comenta el Abuelo. El tabaco que hemos ofrendado es una planta-medicina, que en su comunidad reconocen como un maestro: “El humo del tabaco nos conecta con el Gran Espíritu; nos lo acercamos con la mano hacia la frente para invocar los buenos pensamientos, hacia la garganta para invocar las buenas palabras, hacia el corazón para atraer los buenos sentimientos y hacia el vientre para recordar las buenas acciones. También de la hoja del tabaco creamos el Ambil. Se trata de un proceso de cocción que nos recuerda, en primer lugar, sacar la amargura de nuestras palabras y de nuestros pensamientos, así como lo hacemos al cocinar las hojas. Después, la oscuridad; cuando el ambil oscurece nos invita a reflexionar sobre la propia sombra, adentrándonos

en ella. Las rosas, los pétalos esparcidos en el suelo, nos recuerdan la belleza, como algo implícito en la naturaleza. La vela prendida trae aquí el poder del fuego, su alquimia, su poder transmutador. También hay agua, en este jarro con ruda y albahaca. Y una bebida de piña y yuca brava, la caguana, elaborada con mucho amor para recordarnos el poder de la dulzura. Y frutas, muchas frutas que ofrecemos a todos los participantes para que se alimenten. En un círculo no puede faltar el alimento.

Con esta descripción el Abuelo parece conocer todo lo que hace falta para sostener la vida. Siento con amplitud la idea del “alimento” y la relación con el *cuidado*, la *responsabilidad*, el *respeto* y el *conocimiento*, que se ponen en juego en el arte de amar. Como nos recuerda Erich Fromm (1966) estos son algunos de los ingredientes básicos para alimentar el amor, el amor a la vida que late en cada ser:

La persona que ama, responde. La *responsabilidad* podría degenerar fácilmente en dominio y posesión si no interviniera un tercer componente del amor: el *respeto*. Respeto no significa miedo y sumisión: denota, de acuerdo con su raíz de la palabra (*respicere* = mirar), la capacidad de ver una persona tal como es, tener consciencia de su individualidad única. Respetar significa preocuparse para que la otra persona crezca y se desarrolle según su personalidad. [...] El respeto existe solamente sobre la base de la libertad, nunca de la dominación. No es posible respetar una persona sin conocerla; el *cuidado* y la *responsabilidad* serían ciegas si no fueran guiadas por el *conocimiento*. El conocimiento sería totalmente vacío si no fuese motivado por la preocupación. (Fromm, 1966, pp. 36-37)

¿Cómo se ponen en juego estos elementos *cuidado*, *responsabilidad*, *respeto* y *conocimiento*, en nuestras relaciones cotidianas? ¿Estamos bien alimentados? ¿Cómo los ponemos en juego en la performance de la educación?

La palabra, por ejemplo, es uno de los canales conductores de este alimento. Y, sin embargo, pocas veces nos han enseñado a prestarle atención, a cuidarla. Ni que decir del resto de los sentidos con los cuales nos comunicamos (olfato, tacto, gusto, oído...), en una sociedad

predominantemente ocular y logocéntrica los otros sentidos aún pasan más desapercibidos cuando se trata de explorar y concretar formas cuidadosas de interrelacionarnos y hacernos presentes.

Ser conscientes de nuestro estado anímico-emocional

En la segunda ronda me llega el sonajero y me animo a hablar. Qué nervios. Cómo saldrá mi palabra... Quiero ser muy cuidadosa, siento un tono tan respetuoso, tan amoroso, que me gustaría ser capaz de estar así de presente cuando yo hable. Les comparto la historia de reconciliación con mi tierra, con mi familia. He pasado mucho tiempo huyendo porque no me gustaba lo que veía, lo que sentía. Pero ya estoy preparada para volver, creo. He aprendido a tener mayor claridad sobre cómo estar, cómo habi-tarme, cómo darme y compartirme. Colombia me ha dado un regalo tan bello... la Pedagogía de la Madre Tierra, la pedagogía del vientre. Saber de dónde vengo, cómo me gestaron, qué energías hay en mí. Esta toma de consciencia me libera. Añado también un recuerdo: hace poco, celebramos un congreso en “La Casa Voladora”, un espacio parecido al “Teokalli”, pero en Catalunya. En este congreso traje algunos aprendizajes de Colombia, pusimos a circular un tabaquito para inaugurar el círculo de la palabra, les mencioné a los participantes los cuatro elementos de la Pedagogía de la Madre Tierra: ‘el observar, el silencio, el tejer y la palabra dulce’ para inspirar el tono de nuestras conversaciones. Pero, a pesar de esto, la tensión se impuso. Alguien empezó a hablar de una historia que la irritaba, con un tono de queja; su malestar se transmitió a los demás. Esa persona se quedó en ese lugar; no supo salir de esa energía. Hasta que otra persona le comentó sobre el hecho de que, a menudo, cuanto más criticamos al otro, más poder le otorgamos. De repente se abrió la reflexión entorno la tendencia al derrotismo, a la queja y a la crítica, que puede actuar como un pez mordiéndose la cola.

¿Somos conscientes de la energía que sostiene nuestras palabras?

lo expresa bellamente Simone Weil: ‘Las mismas palabras (por ejemplo, un hombre dice a su esposa: ‘te quiero’) pueden ser triviales o ex-

traordinarias según la manera en que se digan. Y esta forma depende de la profundidad de la región del ser de donde procedan, sin que la voluntad pueda hacer nada. Y, por una coincidencia maravillosa, van a parar a la misma región de quien las escucha. De esta manera, quien escucha puede discernir, si tiene capacidad de discernimiento, cuál es el valor de las palabras. (Fromm, 1966, p. 58)

Escuchando a Simone Weil podríamos decir que la palabra es cuerpo. Pero, hoy, el cuerpo no está (en el sentido de disponibilidad atenta, ya que mayoritariamente vivimos en cuerpos saturados de preocupaciones). ¿Cuál es el lugar del cuerpo en los encuentros donde nos disponemos a hablar, a pensar juntos, a comunicarnos? ¿Qué potencialidades creativas de los cuerpos somos capaces de asumir? ¿Será que antes de ponernos a hablar hace falta sacudir los cuerpos para que pueda disponerse luego a la escucha sensible? Desde la metodología de “Reescribir entre cuerpos” abordamos estas cuestiones y creamos orientaciones para que el pensamiento hecho palabra emerja de los cuerpos acompañándonos a transitar lo que necesitamos en cada momento: 1ro) dinámicas iniciales de sacudirnos y reconocer las inercias individuales con las que llegamos a un espacio, el *despertar*; 2do) *jugar* para crear conexión con los demás de manera tranquila y confiada, 3ro) el momento de *explorar*, donde ya aparece la palabra como acto creativo, porque el cuerpo ha sido previamente cuidado y sensibilizado.

Atender las manifestaciones del cuerpo

Tres horas en el círculo dan para que nuestros cuerpos vivan diferentes estados de ánimo, de emociones, de química, de física... Si nos hubieran filmado y después pasaran la filmación a cámara rápida podríamos ver la danza de estos cuerpos acomodándose constantemente. Se genera calor, alguien se levanta y abre la ventana. Luego mambemos y eso activa en nuestros seres otra disposición corporal. Los cantos parecen relajarnos, alguien empieza a tumbarse. El agua que nos da la Abuela nos refresca

y nuestras columnas se vuelven a erguir. Los bebés gatean y a ratos se duermen entre brazos distintos. Hay momentos en que el silencio da protagonismo a las miradas. El cuerpo es un juego sin fin.

Como he comentado anteriormente uno de los andamios/orientaciones para “Reescribir entre cuerpos” es *reconocernos desde el cuerpo, acompañando tránsitos: (despertar, jugar, explorar)*. El hecho de considerar el cuerpo como un “común denominador” y de generar dinámicas para acrecentar la atención individual y colectiva, supone romper con lógicas de poder que a menudo pasan desapercibidas en los escenarios educativos:

Confiar en el cuerpo como lugar de partida, que nos iguala despojándonos de agregados y a la vez permitiéndonos ver lo infinitamente distintos que somos cada uno de nosotros. El cuerpo es nuestro lugar común más evidente. Al reescribir entre cuerpos procuramos crear un ambiente que evidencie el juego de fuerzas y de poderes que existe entre los ‘personajes’ que encarnamos para transitar hacia la exploración de otras formas de habitarnos, de respirarnos, de estar presentes. Procuramos facilitar el tránsito de cuerpos saturados a cuerpos más blandos, sensibles y permeables a la novedad; desnaturalizando algunos comportamientos para abrir otros caminos posibles a partir de alterar nuestra disposición corporal. (Duran, 2017, p. 97)

Sin embargo, esto no es lo común. En pocos espacios dedicados a la educación se prioriza la percepción sensible y singular de cada ser. Cuando Asun Pie (2014) nos habla de la importancia del cuerpo como texto político y educativo, argumenta que:

La ocultación de la vulnerabilidad está relacionada, sin duda, con la negación del cuerpo como instancia productora de significados. Así pues, es pertinente pensar que el valor del cuerpo y la vulnerabilidad están en permanente peligro de ser eliminados o modificados en su potencia productiva de nuevos significados. (Pie, 2014, p. 146)

No atender el cuerpo en todas sus potencialidades es una clara estrategia de control y de dominio. Nos lo recuerda también Deepak Chopra: “Participas en la creación de tu realidad interpretando tu experiencia sensorial. El mundo es una construcción de tus propias interpretaciones. [...] El cuerpo humano es un ámbito de ideas y el cuerpo que experimentas es una expresión de todas las ideas que tienes acerca de él” (Chopra, 2006, pp. 58-59).

Entonces, ¿por qué limitar la experiencia del sentir y sus infinitas interpretaciones?

Ser una más

Al finalizar el círculo la Abuela Ana Lucía pronuncia una oración pidiendo por su casita. Después, cuando bajamos en el ascensor una chica le pregunta qué le pasó y ella nos cuenta que se le quemó todo.

La experiencia de la humildad es otra lección que me llevo de este círculo. La serenidad que transmite la Abuela aceptando todo lo que la vida le trae, no rindiéndose al azar sino sobreponiéndose desde una actitud tranquila que le permite seguir caminando. La Abuela sabe compartirse desde su propia vulnerabilidad. Algo que Carlos Skliar, en el prólogo que escribe al libro de Asun Pie, reclama como ética primera:

Ser capaces de una teoría de la debilidad, de lo fragmentario, de lo incompleto y no ya como condición precaria, de agonía, sino como lo común, lo que nos hace humanos. No caer en la trampa que nos tienden las angostas éticas hechas a medida del uno y que solo nos proponen resguardarnos de los demás apenas aceptándolos, respetándolos, tolerándolos. La vulnerabilidad como ética primera, una pedagogía de las interdependencias, la hospitalidad y el tacto en el contacto. (Pie, 2014, p. 28)

Pero esta ética de la vulnerabilidad es muy difícil de llevar a cabo, nos lo explica Asun Pie en las siguientes palabras:

Que uno se preocupe de los otros es la calidad moral más difícil de instaurar, entre otras razones porque, para poder escuchar las necesidades de los demás, hay que poder hacerlo con las propias y esto implica tener que afrontar la propia vulnerabilidad. (Pie, 2014, p. 134)

Concentrarnos

Para eso, ser capaces de afrontar la propia vida, que siempre tendrá aspectos de vulnerabilidad, son necesarias algunas habilidades que Erich Fromm destaca, ya finalizando su libro, como características de la práctica del arte de amar. Escribe que “quien aspire a convertirse en un maestro en este arte tiene que empezar practicando la disciplina, la concentración y la paciencia en cada fase de su vida” (Fromm, 1966, p. 125). En el siguiente párrafo Fromm explora la capacidad de la concentración vinculándola con los modos de estar presentes, de conversar y de relacionarnos con los demás:

Ser capaz de concentrarse significa, sin ninguna duda, poder estar solo con uno mismo y esta habilidad es precisamente la condición para la capacidad de amar. [...] El hombre tiene que aprender a concentrarse en todo lo que hace. [...] En este momento la actividad tiene que ser la única cosa que cuenta, aquello a lo que la persona se entrega por completo. Entonces, las cosas importantes igual que las insignificantes, asumen una nueva dimensión de realidad, porque tienen la plena atención de uno mismo. (Fromm, 1966, p. 127)

También Deepak Chopra nos regala unas palabras sobre el arte de concentrarnos: “Entre cada pensamiento hay un intervalo de silencio y es ahí donde encontrarás a tu yo *real*. Ese intervalo es el pasillo, la ventana, el vórtice transformativo a través del cual tú, la mente personal, se comunica con la mente cósmica” (Chopra, 2006, p. 58).

Sentir lo que expresamos

Aprender a concentrarse requiere evitar, en la medida de lo posible, la conversación que no es genuina. Si dos personas hablan sobre el crecimiento de un árbol que ambas conocen, o sobre el sabor del pan que acaban de comer juntas, o sobre la experiencia común de su trabajo, esta conversación puede ser pertinente siempre que experimenten lo que hablan y no hagan referencia desde un punto de vista abstracto. Por otro lado, una conversación puede referirse a cuestiones religiosas o políticas y ser, a pesar de todo, trivial. Eso pasa cuando las dos personas hablan con *clichés*, cuando no sienten lo que dicen. (Fromm, 1966, p. 128)

Es en este sentido que lugares de encuentro como los círculos de mujeres devienen realmente “lugares de encuentro”; por una clara oposición al desencuentro constante al que estamos inducidos:

Las relaciones humanas son, esencialmente, las de autómatas alienados, en las cuales cada uno basa su seguridad en la permanencia cerca del rebaño y en no diferir en el pensamiento, el sentimiento y la acción. De la misma manera que todos están tan cerca del resto como sea posible, todos permanecen completamente solos, invadidos por un sentimiento profundo de inseguridad, angustia y culpa que surgen siempre que el aislamiento no puede ser vencido. (Fromm, 1966, p. 98)

¿Qué lugares reconocemos hoy que nos acojan desde nuestra diversidad existencial y en los cuales podamos estar juntos permitiendo la expresión única de cada ser?

Nace de este cuestionamiento la propuesta de *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles* (Duran, 2017): una filosofía-metodología para la transformación de educadores-investigadores que reivindica la articulación de espacios para la escucha y la creación colectiva, explorando las potencialidades de la dimensión narrativa y relacional del ser humano, reivindicando la sensibilidad de nuestros cuerpos

como lugares de memoria y sabiduría. ¿Cómo la dimensión estética (perceptiva y expresiva) de la educación puede tener una incidencia en la dimensión ética y política de la educación y de la existencia? Creo que esta pregunta es clave en la actualidad, desde la propuesta de *Reescribir entre cuerpos* la exploramos constantemente.

Presencias que enseñan

Antes de cerrar el círculo la hija de la Abuela Ana Lucía nos regala estas palabras: “la tarea más difícil y con la que nos tenemos que comprometer de una forma más fuerte es estar bien con uno mismo, si estamos enfermos no podemos ayudar a otros. Es clave el cuidado de sí para cuidar al otro con la energía que transmitimos, la vibración de la materia, el corazón alegre y expandido, sin miedo. Este es el principal motor de la fuerza; nos permite aceptar, perdonar, reconciliar, crear juntos”.

Nos lo recuerda también Erich Fromm: “Concentrarse en la relación con los demás significa, fundamentalmente, ser capaz de escuchar” (Fromm, 1966, p. 128) y añade: “Uno no puede concentrarse sin hacerse sensible a uno mismo” (Fromm, 1966, p. 129). Pero, ¿cuántas veces tenemos la oportunidad de dejarnos fluir desde nuestra propia sensibilidad? ¿Cómo se aprende eso?

Hay mucha gente, por ejemplo, que nunca ha conocido a una persona amante o que tuviera integridad, coraje o concentración. Es completamente obvio que para ser sensible a uno mismo una persona tiene que tener una imagen completa y sana del vivir humano. ¿Y cómo es posible que pueda adquirir tal experiencia si no la ha tenido en su propia infancia o en la vida adulta? Es evidente que no hay una respuesta simple a esta pregunta: esta cuestión, sin embargo, señala un aspecto muy crítico de nuestro sistema educativo. Mientras vamos proporcionando conocimientos, vamos dejando de lado la enseñanza más importante para el desarrollo humano: la enseñanza que solo puede ser impartida por la simple presencia de una persona madura y capaz de amar. (Fromm, 1966, pp. 129-131)

Estar con las Abuelas abre este referente que menciona Fromm, la necesidad de compartir con personas que sepan amar. En las Abuelas reconozco maestras de la vida, que se dan sin miedo, porque son conscientes del camino que recorren:

La capacidad de amar en el sentido de darse depende del desarrollo del carácter de la persona. Esto presupone la consecución de una orientación predominantemente productiva. En esta orientación la persona ha vencido la dependencia, la omnipotencia narcisista, el deseo de explotar a los demás o de acumular y ha adquirido fe en sus propios poderes humanos y coraje para confiar en su capacidad por conseguir los retos que se propone. En el mismo grado en que carece de estas cualidades, tiene miedo a darse, y, por lo tanto, de amar. (Fromm, 1974, p. 42)

Afectos activos

Las últimas palabras que pronuncia la Madre Prudencia nos invitan a que encarnemos y pongamos en acción el saber compartido en este círculo: “La fuerza del decir, de la palabra, tiene que estar siempre sustentada en el hacer. No se trata solo de sembrar palabras sino de constatarlo en gestos.”

En este paso de sembrar palabras a labrar hechos, vuelvo a retomar Erich Fromm cuando nos habla del carácter productivo del amor:

Cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento son mutuamente interdependientes. Constituyen un complejo de actitudes que encontramos en la persona madura, es decir, en la persona que desarrolla productivamente sus propios poderes, que solo desea poseer aquello que ha ganado con su propio trabajo, que ha renunciado a los sueños narcisistas de omnisciencia y de omnipotencia, que ha adquirido humildad basada en la fuerza interior que solo puede proporcionar la *actividad productiva* genuina. [...] Contrastando con la unión simbiótica, el amor maduro significa unión bajo la condición de preservar la propia integridad, la propia individualidad. El amor en el hombre es

un poder activo. Es decir, hay que tener en cuenta la motivación de la actividad: Consideremos, por ejemplo, un hombre que tenga una sensación de inseguridad y de soledad que lo lleve a trabajar sin parar, o otro que se mueva por la ambición o el dinero. En estos dos casos la persona deviene esclava de una pasión y su actividad es, realmente, una 'pasividad', pues está dominada, la persona es quien sufre la acción, no quien la realiza. [...] Este concepto ha sido claramente formulado por Spinoza diferenciando los afectos pasivos y activos entre 'acciones' y 'pasiones'. En el ejercicio de un 'afecto activo' el hombre es libre, es el dueño de su afecto; en el afecto pasivo, el hombre es impulsado, es objeto de motivaciones de las cuales no se da cuenta. (Fromm, 1966, pp. 42-30)

Podemos ampliar esta problematización sobre el motor de las acciones del ser, atendiendo al concepto de "vulnerabilidad problemática", según el cual existen "formas insatisfactorias de cuidado que derivan a menudo en relaciones de dominación y hacen obstáculo para instaurar un cuidado adecuado" (Pie, 2014, p. 135). Por lo tanto, no se trata simplemente de hacer, sino de estar muy atentos y conscientes de las complejidades de cada accionar:

En las sociedades actuales, donde no se garantiza suficientemente la cobertura de los cuidados, se predispone a la dominación, entre otras razones porque la necesidad de ser cuidados es una constante (una condición humana) que no se soluciona de forma equitativa entre toda la población. Para responder al riesgo de dominación inducido por la dependencia, Tronto (2009) insiste en la importancia de la atención y receptividad de los proveedores de cuidado. Por otro lado, la falta de cobertura y de reconocimiento del derecho a ser cuidado (como común denominador ligado a la vulnerabilidad) es lo que transforma este cuidado en instrumento de dominación. (Pie, 2014, p. 135)

Aunque muy dispares entre ellos, es muy frágil la línea que separa los gestos amorosos de las actitudes de dominación. ¿Qué tan autores somos de nuestras formas de amar?

Reescribir entre cuerpos

Recogemos entre todas. No sé cómo volveré a la montaña, ya perdí el bus, pero sé que tengo que estar hasta que se cierre el círculo. Nos ahúma a todos la Abuela Ana Lucía, se siente que lo ha hecho muchas veces, es un gesto tan fluido en ella...

Me siento absolutamente agradecida. Este encuentro me ha permitido darme cuenta de la música que hay en mí. Me armoniza estar en el círculo. Y siento las sinergias con la propuesta propia de *Reescribir entre cuerpos*:

Re-conocer-nos desde nuestros talentos singulares (fruto de escucharnos y transitar de un cuerpo saturado a un *cuerpo sensible*), *des-plazar-nos* (entrar en juego en lo social, pasando de un cuerpo paralizado, miedoso, a un *cuerpo errante*, atrevido), *dar-nos* (combinar conocimiento, presencia y gestos para devenir *cuerpos resonantes*). Esa propuesta de conocimiento y acción sensible tiene el riesgo de empoderar a las personas y capacitarlas para remar a contracorriente de las lógicas dominantes que nos prefieren sordos ante las fuertes desigualdades sociales y sus mecanismos de perpetuación. No interesa que aprendamos a escucharnos y es en este sentido que la invitación a *Reescribir entre cuerpos* deviene un reto. (Duran, 2017, p. 69)

Nos esperamos, barremos juntas, nos llevamos la olla, las bolsas y subimos con Don Oriol a Santa Elena. La Abuela Gloria es tan fuerte, no para en su tarea, hace poco que han hecho la búsqueda de visión, me cuenta que ha ido genial. De camino, el aire fresco nos da otro tono. En el carro comparto asiento con la chica que nos ha contado sobre su maternidad. La niña se duerme mientras le cantamos. Al llegar al sillettero, a la entrada de Santa Elena, nos separamos. Son las doce de la noche, llego a casa llena de energía. Salgo al balconcito que da al bosque y me fumo uno de los tabacos que hemos ofrendado al círculo y que en el cierre hemos repartido. Tras las resonancias del círculo de mujeres me voy a dormir recordando un cuento titulado “Una ramita, dos ramitas”:

En el cuento, un anciano está muriendo y convoca en torno a sí a los suyos. A cada uno de sus muchos hijos, esposas y parientes le entrega una corta y resistente ramita. “Romped la ramita”, les ordena. Con cierto esfuerzo, todos rompen la ramita por la mitad. “Eso es lo que ocurre cuando un alma está sola y no tiene a nadie. Se rompe fácilmente.” Después el viejo le dio a cada uno de sus parientes otra ramita y les dijo: “Así me gustaría que vivierais cuando yo haya muerto. Reunid todas las ramitas en haces de dos y de tres. Y ahora, quebrad los haces por la mitad.” Nadie puede quebrar las ramitas cuando forman un haz de dos o tres. El viejo me miró sonriendo. “Somos fuertes cuando estamos con otra alma. Cuando estamos unidos a los demás, no nos pueden romper”. (Pinkola, 1998, p. 132)

Escena 2: Dispositivos para la escucha y la creación colectiva

Después de la lectura individual del texto anterior, que aquí he titulado “escena 1”, las y los estudiantes llegaron a clase con la disponibilidad para compartir sus resonancias. Lo hicimos a partir de un dispositivo para la escucha que considero que tiene muchas potencias: la sangha. Consiste en un círculo de palabra inventado por el maestro budista Tich Nath Han, cuando en el contexto de la guerra de Vietnam decidió salir del monasterio y hacer activismo sembrando círculos de palabra, donde las personas pudieran expresarse, exorcizando así el dolor que estaban atravesando. La sangha tiene su propio método, en este círculo las personas no se interrumpen cuando una habla, se pide permiso para tomar el turno de palabra, no se juzga al que está hablando y solo se habla desde la propia experiencia. Desde la pedagogía, yo le añado, en función del contexto, otros elementos en juego. Por ejemplo, la idea de “foco”, en ocasiones, como en el caso del conversatorio del texto que aquí he presentado, sitúo un foco al centro, el tema a partir del cual vamos a conversar. A raíz de esta puesta en común, de las impresiones generadas por el

texto, cada estudiante fue hilvanando su propia investigación, con las orientaciones metodológicas para “reescribir entre cuerpos”:

Figura 1. Andamios para “Reescribir entre cuerpos”

| Reescribir | Entre | Cuerpos | Caminos | Po(e)sibles |
|--|---|---|---|---|
| 1) Devenir uno mismo instrumento para la escucha | 4) Imaginación metodológica compartida | 6) Reconocernos desde el cuerpo, común denominador. Acompañando tránsitos: despertar, jugar, explorar | 8) Desdibujar el camino recorrido mediante el cruce entre lenguajes | 9) Utilizar el lenguaje metafórico-poético para invitar a explorar juntos |
| 2) Investigar desde nuestras mochilas de historias | 5) Crear conversaciones entre desconocidos para compartir las investigaciones | 7) Mapas de andamiajes para preparar cursos: sentir, pensar, actuar | 10) Conocer los procesos de creación y exploración de artistas contemporáneos | |
| 3) Extrañar la mirada sobre lo familiar | | | | |

Fuente: Duran, 2017, p. 89.

En este inicio, de planteamiento de un tema a investigar juntos, les invité a conectarse con sus “mochilas de historias” (encontrar resonancias y conexiones posibles entre la lectura y vivencias propias), “extrañar la mirada” (propiciar cuestiones sobre los aspectos que les hayan inquietado, empezando así la investigación propiamente), generar “conversaciones con desconocidos” (durante el proceso investigativo buscar autores que hayan explorado estas temáticas y entrar en diálogo y también, al final de la investigación, propiciar puestas en escena para expandir lo emergente de la investigación en diálogo

con otras personas). En este sentido, cuando terminó el curso nos dispusimos a generar una performance en la Biblioteca de la Universidad de Antioquia. La nombramos “Los signos del Amor” y consistió en un recorrido silencioso abiertos al imprevisto de los seres que encontráramos a la biblioteca, con quienes generamos sutiles interacciones: susurros de algunas de las cuestiones que nos habíamos hecho durante la investigación, invitaciones a compartir lecturas, preguntas escritas en papeles colocadas en determinados puntos de la biblioteca, gestos danzantes en un lugar de cuerpos aquietados, etc.

El reto que nos propusimos fue generar otra escucha en un espacio que ya tiene unas dinámicas marcadas y compartir nuestros aprendizajes de un modo poético. Siempre desde el respeto y la consigna de una escucha profunda que no molestara. Este proceder de puestas en escena vivas de las investigaciones realizadas durante los cursos se convirtió en una práctica frecuente en las materias que dicté en la Universidad de Antioquia. En otra ocasión las alumnas decidieron habitar los baños de la universidad para reivindicar el cuidado en estos espacios: armonizamos los baños, con aromas, incienso, pétalos de rosa... Una mujer ofrecía el servicio de secar las manos con una toalla a las personas que llegaban, otra cantaba a la salida, un chico tocaba el violín... Ambas fueron experiencias muy bellas y potentes, un guiño recordatorio de cómo el cuerpo resonante puede llegar a reinventar los espacios y las formas de interacción. Las materialidades sensibles tomaron vida en este acto de consciencia evidente sobre el potencial creativo de los cuerpos para generar encuentros y aconteceres.

Conclusiones

En las experiencias narradas anteriormente hemos visto escenarios pedagógicos donde “presencia, gesto y ritual” se unen para que el saber no quede como entidad abstracta más allá de nosotros. Las

puestas en escena para la escucha y la creación colectiva pueden tomar inspiración de diversidad de contextos y prácticas. Mediante este artículo se ha querido dar cuenta de esta posibilidad de inspiración narrando los matices de un “círculo de palabra” como práctica indígena ancestral que contempla elementos clave para explorar y reivindicar el cuerpo como lugar de memoria y sabiduría compartible. Además, se han expuesto algunas de las orientaciones de la propuesta de autoría propia “Reescribir entre cuerpos” con énfasis en los escenarios universitarios donde si se quiere también es posible encarnar el conocimiento para que sepa. Saber y sabor tienen la misma raíz. En otro artículo narro las particularidades de la creación de estos viajes sensoriales para insistir en la importancia de presentar de manera viva nuestras investigaciones (Duran, 2013).

Bibliografía

- Chopra, Deepak (2006). *Poder, Libertad y Gracia*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Conle, Carole (1999). Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, 29(1), 7-32.
- Duran, Noemí (2013). Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa. En Noemí Duran (coord.), *Revista Educación y Pedagogía. Monográfico sobre Investigación Educativa mediante lenguajes artísticos*, 65-66(25), 79-105.
- Duran, Noemí (2017). *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Foucault, Michel (2014). *Del gobierno de los vivos: Curso en el College de France (1979-1980)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Fromm, Erich (1966). *L'art d'estimar*. Barcelona: Edicions 62.
- Humphreys, Michael L (2005). Getting Personal: Reflexivity in Autoethnographic Vignettes. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 840-860.
- Phelan, Peggy (1995). Thirteen Ways of Looking at Choreographing Writing. En S. Leigh Foster (ed.), *Choreographing History*. Bloomington: Indiana University Press.
- Pie, Asun (2014). *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pinkola, Clarissa (1998). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: Sine Qua Non.
- Pollock, Della (1998). Performing Writing. En P. Phelan y J. Lane (comps.), *The Ends of Performance*. Nueva York: New York University Press.
- Spry, Tamy (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 606-732.
- Suominen, Amina (2006). Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity. *Internacional Journal of Education Through Art*, 2(2), 139-156.

Las relaciones de la palabra escrita y oral, el gesto y el ritual en las literacidades comunitarias

Jakeline Cubillos-Sánchez y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Introducción

Los estudios situados del lenguaje, y en particular la concepción sociocultural e interdisciplinaria de la lectura y la escritura, reconocen que estas prácticas tienen un carácter ideológico además de lingüístico-cognitivo. Desde esta perspectiva, las prácticas letradas se aprenden no solo en la escuela, sino también en otras instituciones sociales y a lo largo de las distintas trayectorias vitales. No obstante, en buena parte de los sistemas educativos aún predomina un enfoque centrado en habilidades cognitivas, que concibe la lectura y la escritura como procesos de codificación y decodificación de símbolos gráficos descontextualizados y neutrales. Este enfoque, además, refuerza jerarquías y diferencias entre quienes logran adquirir dichas habilidades (poseedores de saber) y quienes no lo consiguen (considerados carentes de saber) (Moreno y Sito, 2021; Castillo Villapudua, 2021; Zavala y Córdova, 2010; Cassany, 2008; Zavala, 2002; Freire, 1997).

La escuela, así como distintas instituciones se han movido en torno a esta y otras miradas dicotómicas que devienen de estudios como la “gran división” (Ong, 1982; Goody, 1977) que hace distinciones entre “mente oral” y “mente letrada” y entre “letrado” e “iletrado”. Este binarismo no solo ha nutrido a los sistemas educativos, programas académicos y políticas educativas de lectura, escritura y oralidad, sino que, también ha mantenido una concepción hegemónica entre literacidad y oralidad, atribuyendo a quien sabe leer y escribir el estatus de persona letrada y a quien no posee ese saber (persona oral), la condición de ignorante.

Por ello, se ha instalado con fuerza la consigna de aprender a leer, escribir, escuchar y hablar en la escuela a través de aquellos parámetros aprobados por las comunidades científicas. Asimismo, las instituciones son las que determinan sobre qué se habla, qué se lee, a quién se escucha y sobre qué se escribe, a la vez que, asignan pautas para encajar en aquellos ámbitos sociales ampliamente validados. Desde este patrón hemos aprendido a actuar en favor o en contra, de manera inconsciente o directa, frente a ciertos saberes, poderes y acciones implicados en los usos orales y escritos, por consiguiente, reproducimos patrones hegemónicos o asumimos alternativas de resistencia. Entonces el escenario escolar se configura como espacio de luchas entre culturas dominantes y subordinadas, por consiguiente, no es un lugar neutro, ni despolitizado (Giroux, 2003).

Las redes sociales son un claro ejemplo de ello, funcionan como dispositivos hegemónicos y contrahegemónicos, es decir, los usuarios hacen uso de la literacidad adquirida para expresar y dar sentido a sus visiones de mundo, en otras palabras, “las personas son sujetos que siempre tienen un grado de agencia y no meros objetos que pasivamente reciben una “literacidad” importada y foránea” (Zavala, 2002, p. 38). Estas nuevas formas de leer, escribir e interactuar a través de las plataformas tecnológicas y demás sitios web evidencian otras necesidades socioculturales. En estos contextos digitales el conjunto de signos y significados basados en el código y en las reglas es sobrepasado por literacidades y oralidades más complejas y

variadas que exhortan a la construcción del ser desde la creatividad, la presencia y la diferencia.

Ahora bien, dichas tensiones no ocurren de manera aislada en escenarios institucionalizados como la escuela. Vivas (2009) al referirse al ensayo “La voz y su huella” de Lienhard (1989) señala cómo la imposición de la escritura arrasa con los modos de inteligibilidad de las comunidades aborígenes que tienen una forma de pensamiento no alfabético, comunidades ágrafas, al no lograr contener la multimodalidad característica de sus lenguas. Además, instauran un proyecto político dado que “después de la imprenta, la cultura escrita europea privilegiará la letra sobre la oralidad y los otros medios no verbales, primero en América, como parte de un proyecto expansionista, colonialista, y, luego, en Europa, para homogeneizar los discursos del poder” (Lienhard, 1989 p.20).

El pensamiento indígena es rico, diverso, multimodal, ya que incluye diferentes tecnologías comunicativas verbales y no verbales que ocurren de manera armónica y equilibrada en el ritual que combina las artes, el territorio y el cuerpo. Por ende, la alfabetización en América llega para “despojar suplantando, condenar, marginar, agredir, violar, borrar “de manera legal” (por escrito) otras formas de pensamiento, sin duda es una acción “violenta que no surgió del consenso y la necesidad de un pueblo, sino de la imposición fanática y codiciosa” (Vivas, 2009 p.25), lo que Lienhard (1989) llamaría un etnocidio. Entonces, la escritura se convierte en un dispositivo de control, un instrumento burocrático parte de un proyecto político mayor.

En este marco, nos propusimos poner en diálogo nuestra investigación doctoral acerca de los posibles vínculos de la oralidad y la literacidad en contextos multiculturales, en los cuales se construye la interculturalidad y el sentido de comunidad (Cubillos-Sánchez, 2024) con el planteamiento de Duran (2023, 2017) acerca de la importancia de volver al origen, a las sensaciones primigenias para reconocer la intencionalidad inscrita en los ritos y modos de estar y ser que hoy venimos sosteniendo como humanidad (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023).

Nos identificamos claramente con su preocupación por interrogar la educación y especialmente la permanencia de una visión homogeneizadora en ella, respecto a las formas de crear sentido que puede aportar cada individuo y a la emergencia de dispositivos académicos enfocados a cumplir con la lógica mercantil de responder a demandas externas:

Interrogamos la educación desde sus dimensiones estética (considerando el aprendizaje de las formas sensibles de estar, de habitarnos), ética (atendiendo a los gestos nacientes de cada ser en relación con los demás) y política (discerniendo cómo nos ponemos en juego para convivir en un mundo común) (Duran, 2017, p. 13)

Estos planteamientos interpelan las concepciones hegemónicas de las oralidades y literacidades instaladas en la academia, inspirando otros posicionamientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. En concreto, nos inspira a buscar otras formas de reconocer las implicaciones de las prácticas de literacidad y oralidad en las dinámicas de las comunidades en permanente interacción y su deseo de atender a las singularidades de cada contexto.

En este punto también compartimos la perspectiva autoetnográfica vinculada a una etnografía que reconoce la complejidad de la interacción en el campo dado que es un proceso social y escapa a cualquier forma de control metodológico (Rockwell, 2009). Por ello, nos proponemos pensar la etnografía más allá del método, con una intencionalidad política de cambio social, enfocada a develar una variedad de oralidades y prácticas letradas (académicas y vernáculos), sus mecanismos de dominación y resistencia, así como sus recursos semiodiscursivos y encontrar sentidos en sus propios fines (RIEO, 2024).

A continuación, se pone en tensión las oralidades y literacidades hegemónicas a través de una reflexión teórica que permite hacer contrapeso a las maneras instauradas de concebir su aprendizaje, posteriormente se realiza un acercamiento a las oralidades y literacidades

en el escenario natural y cultural de una comunidad indígena que acoge a una comunidad mixta de profesores investigadores.

Oralidades y literacidades contrahegemónicas

Pensar en formas alternativas de decires, escuchas, lecturas y escrituras para crear comunidad nos ha llevado a entender que las narrativas neoliberales se alejan de esta pretensión, por cuanto su interés es el rendimiento, la competitividad, eficacia y autooptimización, en las cuales no hay cabida para el “nosotros”. Por lo tanto, es necesario repensar la educación como un proceso sociocultural y una práctica política que nos permita integrar la reflexividad, la contextualidad (interpretaciones contextuales) y la alteridad (comprensiones experienciales) como aspectos esenciales de las dimensiones ética, estética y política de la práctica educativa. Al vincular el cuerpo, la sensibilidad y otros lenguajes a los nuevos itinerarios y rutas metodológicas, pedagógicas podremos comprender la simbiosis de prácticas de oralidad y literacidad en prácticas sociales específicas.

Las situaciones políticas y sociales que vive la humanidad hoy, exhortan a la educación a repensar su papel en la edificación de sociedades capaces de vivir juntos en busca del bien común. Si bien, la imposición de la palabra oral y escrita en el ámbito académico generalmente es aceptada o en otros casos imperceptible, es legitimada porque permite desarrollos significativos en el campo científico y social. Por tanto, el desafío de pensar nuevas formas de emanciparse de las jerarquías y privilegios de aquellos que detentan la palabra y el conocimiento, no solo es necesario, sino que también es una forma de resistir y convivir en un mundo dominado por los discursos de poder.

Sin duda, estos regímenes epistémicos dominantes que siguen excluyendo a quienes no tienen acceso requieren trascender la palabra codificada anclada a una concepción antropocéntrica y dar cabida a prácticas genuinas y propias representadas en decires y escuchas del

cuerpo (oralidades), así como a otras lecturas y escrituras (literacidades) contrahegemónicas.

En esta línea, el planteamiento de Noemí Duran aporta a la configuración de un escenario de posibilidades que trascienden los ámbitos educativos. En su publicación “la pedagogía como alquimia” se afirma de las oralidades y literacidades que “cada persona escuchando su territorio la construya con los elementos que le hagan más sentido” (p. 1), entonces la primera pista develada yace en el territorio. Las oralidades y literacidades contrahegemónicas no siguen recetas, ni rutas trazadas a priori, todo lo contrario, son capaces de leer, escuchar, sentir, hablar con el territorio, el que habita en el interior y el que se habita con otros. En palabras de Duran (s/f), “se trata de fortalecer raíces versus los sistemas homogeneizadores” (p. 1).

Hablar del territorio tiene que ver con la comprensión de la diferencia y de lo situado. Cada persona, cada lugar tiene unas características propias, distintivas, derivadas de la historia, la identidad, los rituales, las prioridades, la cultura, las relaciones e interacciones, entre otros, que configuran la matriz de inteligibilidad individual y territorial por la cual pasan los sentires y pensares. Las otras oralidades y literacidades funcionan como cimientos y puentes entre el sujeto y el territorio y el sujeto y otros sujetos, por ende, están en constante resignificación.

En “Reescribir entre cuerpos”, Duran (2017) exhorta a “cuestionar y reinventar el lugar de la escucha y la sensibilidad en la educación actual” (p. 54) y a unirse al ejercicio de resistencia por “desnaturalizar los modos en que nos han enseñado a mirar, escuchar, oler, tocar, saborear... ser” (p. 55). En este sentido, las oralidades y literacidades van más allá de la palabra, transitan hacia una exploración que involucra el cuerpo, la emoción, la razón y la acción que permite la presencia no solo de quien aprende, sino y de modo especial, de quien acompaña el proceso.

Entonces, es necesario pasar de cuerpos saturados a sensibles, de cuerpos paralizados a errantes, de cuerpos silenciados a cuerpos resonantes en el marco de la idea del tránsito vinculada a la acción

educativa de acompañamiento en el transitar procesos vivos, reescribiendo entre cuerpos (Duran, 2017). Este reclamo por los aprendizajes sensibles, decires y escuchas del cuerpo (oralidades) y lecturas y escrituras del cuerpo (literacidades), sin duda, trascienden la palabra y la concepción antropocéntrica. Son otras formas de acercarse a la oralidad y literacidad de manera localizada y creativa, con el fin de posibilitar el encuentro con el ser, con el otro y los otros para el bien común (Duran, 2023).

Estudios como los realizados por Barton y Hamilton (1998); Zavala (2002); y Kalman (2004); optan por una perspectiva contrahegemónica al abordar las literacidades y oralidades en los contextos localizados donde las comunidades desarrollan sus prácticas sociales, es decir, ponen la mirada fuera de las instituciones educativas para mudarse al territorio como espacio de resistencia ante lo establecido en términos de aprendizajes y saberes.

Barton y Hamilton (1998) señalan que la literacidad es una práctica social que se evidencia en las prácticas letradas, las cuales son lo que la gente hace con la lectura y la escritura, estas implican valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. Lo que implica la existencia de diferentes tipos de literacidades que ocurren en las cambiantes situaciones de la vida, tiene objetivos sociales y finalidades culturales amplios.

Por su parte, Zavala (2002) pone en tensión la concepción tradicional instalada alrededor de las prácticas letradas, las concepciones escolares y los usos que tienen en múltiples contextos de la cotidianidad de las comunidades. Zavala (2002) señala que las comunidades tienen diversas prácticas letradas que no necesariamente están vinculadas a los escenarios escolarizados, ya que se ubican en las acciones que comprende la cotidianidad. El estudio de estas prácticas puede develar pistas sobre la perspectiva sociocultural del lenguaje y sobre las mismas comunidades.

Kalman (2004) realiza una investigación etnográfica en búsqueda de las prácticas de cultura escrita de la comunidad Mixquic de México, en la cual identifica que los materiales impresos a los que

accede la comunidad están vinculados a la iglesia, el correo y la circulación de impresos. En este marco insiste en el valor de uso de lo que se lee y lo que se escribe y de las formas en que dichas prácticas se entrecruzan.

En este sentido y en línea con los planteamientos de los Nuevos Estudios de Literacidad —NEL— consideramos en nuestra investigación que estas otras formas de oralidades y literacidades no solo constituyen nuevos repertorios y emergen en las comunidades, sino que estos ocurren en una dinámica relacional, es decir, partimos de la sospecha de que el desarrollo de la oralidad tiene repercusiones en la literacidad de manera entrecruzada. Esta perspectiva amplía la concepción tradicional del campo al investigar alternativas de oralidades y literacidades corporizadas y territorializadas que tienen lugar en comunidades académicas y escolares. Estas otras formas de oralidad y literacidad son clave para alcanzar la conciencia pedagógica, ya que se realizan otras lecturas, haciendo uso de otros sentidos, se lee con el olfato, el tacto, el oído; se conversa con la mirada, con el cuerpo; se escribe a través del cuerpo en movimiento, por citar algunos ejemplos.

En suma, las oralidades y literacidades contrahegemónicas, diversas, situadas, profundas, instaladas más allá de una perspectiva de los aprendizajes, cercana a una perspectiva sociocultural, tensa la concepción de estas como medios para desarrollar el pensamiento y concretar el saber en los contextos escolarizados. Es un acercamiento a la humanidad misma del ser. No obstante, despojarse de esta mirada no es tarea sencilla, implica transitar a pedagogías horizontales, alternativas, holísticas, éticas, estéticas y profundas que permitan mejores interacciones y privilegien la construcción colectiva a partir de nuevas prácticas de literacidad y oralidad, versus, la seguridad que ofrecen las prácticas instaladas que cuentan con respaldo y reconocimiento pleno de la academia, en las cuales convergen relaciones de poder verticales y esquemas organizacionales rígidos implementados a través de dispositivos estructurados y poco flexibles.

Lo anterior se vincula con un desafío ético humano, para atender los gestos del otro, aprender del otro y con el otro. Se requiere sensibilidad para entender qué dice el otro y cuáles son las vías que permiten construir conocimientos desde las prácticas de oralidades y literacidades disruptivas.

Análisis de itinerarios y rutas de acción didáctica

Nuestra experiencia en las Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación —CMIFI— se sitúa en la apuesta formativa del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad (Universidad de la Salle de Bogotá, Colombia) orientada a la formación doctoral en comunidades de científicos, académicos, estudiantes de pregrado y postgrado y actores sociales interesados en aportar a la reconfiguración social y educativa. Son espacios en los cuales la integración de actores con propósitos, interacciones e intereses compartidos hacen posible una investigación colaborativa, interdependiente y transformadora (Echavarría-Grajales et al., 2023; Gutiérrez-Ríos, 2024).

Además de hacer parte de la CMIFI relacionada con comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad, también nos nutrimos de los aportes de la CMIFI enfocada a las misiones pedagógicas territoriales. Desde este último escenario hemos podido entablar diálogos en el territorio rural con distintas comunidades indígenas colombianas a través de inmersiones en los departamentos de Chocó, Casanare y Cauca, de manera sostenida a lo largo de dos años. En este último, el encuentro se ha dado específicamente con la comunidad educativa del pueblo Nasa. La experiencia autoetnográfica nos ha permitido acercarnos para co-construir una comunidad alrededor de prácticas pedagógicas distintas a partir de una experiencia significativa de interacción, de observación, reflexividad y trabajo mancomunado en el territorio.

Cabe anotar que, los estudios autoetnográficos se configuran como escenarios de acción y reflexión en espiral, constituyen un

“acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural” (Bénard, 2019 p.17), dada en el seno de una comunidad, permite una conversación fluida entre la experiencia del investigador y el fenómeno en cuestión, entonces es “a la vez proceso y producto” (Bénard, 2019 p.17).

De este modo la autoetnografía realizada se nutre de la observación participante, registros fotográficos, notas de diario de campo, la rúbrica de análisis que triangula lo que dice el territorio, lo que me dice y lo que puedo decir de lo que dice y de lo que me dicen y finalmente de un nutrido y permanente ejercicio de reflexividad dialógica con la comunidad mixta que permite ampliar la comprensión cada día, en la cual como comunidad nos reunimos para tejer juntos la experiencia.

La llegada

El acceso al departamento del Cauca no es nada fácil y menos al municipio de Toribio, dado que son territorios históricamente golpeados por la violencia y el dominio de diferentes grupos armados al margen de la ley. Luego de establecer contacto con líderes pedagógicos de la comunidad una mañana de miércoles, llegamos como CMIFI al aeropuerto de Cali, doce docentes investigadores dispuestos a co-construir agendas territoriales, una maestra de la comunidad educativa del pueblo Nasa nos esperaba en una van para trasladarnos al municipio.

El paisaje en el recorrido es simplemente majestuoso, montañas, ríos, animales y un clima cálido nos recibía, luego de varias horas de recorrido el territorio alza su voz y susurra a gritos una realidad poco citadina, de la cual se tenía escaso conocimiento a través de lo anunciado en los noticieros, aunque quisiéramos detenernos a contemplar, esta no era una opción posible en medio de la tensa calma, ingresábamos a la Colombia profunda.

Nuestra carta de presentación era la escuela, así que al acercarnos al resguardo indígena notamos que sus autoridades ya habían autorizado el ingreso y éramos bienvenidos, dado que el dominio de algunos municipios del país está en manos de agentes no gubernamentales que ejercen el poder en la población y el territorio.

Desde una mirada más amplia de la oralidad y la literacidad en diálogo con la dimensión estética (perceptiva y expresiva) de la educación descrita por Duran (2003), diríamos que el ingreso a un territorio implica situarnos como lectores sensibles de lo que observamos. Es decir, activar nuestra capacidad de escuchar desde el cuerpo, advertir sus gestos y las múltiples formas de significar. Esto para comprender que, no solo hablan las palabras, ni se lee lo que está escrito con ellas, sino que los espacios, elementos, seres y sobre todo silencios y gestos configuran oralidades y literacidades cargadas de significados socio-culturales y pedagógicos.

El encuentro

El encuentro pedagógico se da alrededor de la Tulpa, según Yatacué y Vitonas (2019), sabedores Nasa, Tulpa (i `px kwet, en lengua nasa yuwe) significa “la candela de la piedra / corazón de la casa: yat üus”, en lengua nasa yuwe (p. 67). [Este espacio tenía forma de maloca, con troncos de árbol que fungen como sillas, organizados en forma de espiral, en la parte interior de esta se encuentran tres piedras que rodean el fuego, allí tiene lugar la conversa entre el mayor, líder máximo de la comunidad, representantes políticos y los líderes pedagógicos.

Este relato de encuentro nos invita a despojarnos del imaginario escolar imperante del encuentro pedagógico entre profesionales de la educación, mientras que el sentido de este tipo de encuentro en una comunidad indígena está matizado por el significado del espacio de acogida representado en la tulpa, la disposición de los elementos y las personas; es una invitación a detenerse para contemplar

manifestaciones ligadas a la cultura y la tradición ancestral y con ello disponerse a la conversa cara a cara, donde la palabra circula en espiral (abierta y sin retorno al punto de inicio).

En dicho espacio solo podía sentir como nuevas estéticas transitan, escenarios llenos de tradición y sabiduría nos recibían alrededor del calor del fuego y habilitaban el diálogo, la lectura del contexto, el reconocimiento de sí mismos en el encuentro con el otro sintiendo la presencia, el gesto y acoplándose al ritual. Entonces una primera clave espiritual y pedagógica empieza a develar una metodología de oralidades y literacidades distintas, ancestrales y territorializadas.

En este punto del relato hay un acercamiento a la experiencia estética que trasciende el espacio pedagógico tradicional para enunciar otras maneras de establecer un encuentro pedagógico entre colegas. Allí la dimensión estética pone de manifiesto la apertura de los sentidos y la armonización con otras prácticas conducentes a nuevas categorías de aprendizajes y sentidos, como quien contempla una obra de arte. De este modo, el encuentro pedagógico devela nuevas formas de relacionamiento. Oralidades diferentes con estructura propia, arquetipos independientes colmados de sentido comunitario, pues como indica Dewey (2008) “hay valores y significados que solo pueden expresarse con cualidades inmediatamente visibles y audibles; y preguntar lo que significan, en el sentido de algo que puede ser puesto en palabras, es negar su existencia distintiva” (p. 84).

En línea con el pensamiento Deweyniano (2008), la obra artística es productora de sentido, pues “la lucha permanente del arte consiste en convertir materiales tartamudos o mudos en la experiencia ordinaria, en medios elocuentes” [...] toda auténtica obra nueva de artes, en cierto grado, por sí misma, el nacimiento de un arte nuevo.” (p. 258).

Este encuentro con una escucha profunda que agudiza los sentidos para atender a aquello que no se dice con palabras, para escuchar y sentir la enseñanza ancestral, para escuchar el saber de los ancestros, para escuchar el gesto, la acción, lo simbólico en los otros, se

escucha con el cuerpo y el corazón, en palabras de Duran (s/f) es “ir al origen: inspirado en las epistemologías del sur, consiste en sentir en espiral, en ir a la raíz, en un sentido ontológico de espiral: movimiento de contención y expansión”(p. 2).

El ritual

El ingreso a la tulpá está marcado por un ritual ancestral de orden sagrado que permite disponer el cuerpo y el espíritu para establecer un diálogo comunitario sobre los asuntos que los convocan y la toma de decisiones que afectan a la comunidad. Las autoridades de la comunidad no están desligadas de la escuela, es decir, el proyecto educativo es comunitario y la escuela se organiza y funciona a partir de los intereses ancestrales, espirituales, políticos y sociales de la comunidad.

En este momento de llegada al territorio habitado por la comunidad Nasa aflora cierto sentido intuitivo en los actores de la comunidad foránea entre la belleza del espacio natural, sus texturas, objetos y colores con el gesto del encuentro como ritual por parte de la comunidad y sus autoridades. En otras palabras, se percibe una comprensión profunda de la cosmovisión ancestral encarnada en los cuerpos presentes y ausentes, en los gestos y los rituales que acompañan cada acción adelantada (Duran, 2017).

Los rituales encarnan en sí mismos un sentido comunitario, al ser “actos genuinamente humanos que hacen que la vida resulte festiva y mágica” (Han, 2020, p. 33), esto supone que la práctica educativa está permeada de formas rituales vinculadas a las creencias, necesidades y prioridades de sus actores. Sin embargo, no siempre su práctica es consciente y menos aún las posibilidades de pensar una etnografía crítica que logre acceder a lo más sensible de las personas y de las comunidades, los enfoques teóricos sobre lo gestual y la ritualización del cuerpo en las categorías relacionales de oralidad, literacidad y comunidad.

Para tal fin se requiere entretejer las experiencias vitales de los sujetos, en relación con “otros” actores, discursos y prácticas, con el fin de reconocer las dinámicas propias de la cotidianidad de su comunidad; leer los espacios, los cuerpos, los objetos y todo aquello susceptible de ser leído. En este punto hay sensibilidad ante el gesto ético en el territorio por la valoración y corresponsabilidad de las reglas comunitarias simbólicas e implícitas.

Así, la comunidad vista como un entramado de relaciones (Sepúlveda-Romero, 2022) y recreada a través de la construcción colegiada de sentidos da al lenguaje su carácter constitutivo de sentido de los rituales enfocados a transformar un “estar en el mundo” en un “estar en casa”. Son en el tiempo lo que la vivienda es en el espacio” (Han, 2020, p. 12).

El ingreso por parte de una comunidad científica u otro agente externo al pueblo Nasa pasa por la aprobación de los ancestros a través de la acción de pulsear “üus pkhakheya” (p. 198) realizada por la autoridad espiritual para determinar si es conveniente autorizar el ingreso y crear el vínculo. Una vez se está en la tulpa, el acceso se hace a través de un recorrido en espiral hasta llegar al corazón donde se realiza un ritual de limpieza, agradecimiento y apertura para la conversa, haciendo uso de elementos simbólicos y plantas medicinales.

Es allí donde la lectura del territorio a través de la acción de pulsear hace referencia a analizar las intencionalidades, los propósitos y proyecciones educativas con antelación para permitir el acceso, el vínculo, la inclusión o negación de una acción pedagógica al interior del pueblo Nasa, sin duda una propuesta pertinente que configura la autonomía de las instituciones.

Esta metodología de presencia se propone explorar y trabajar la disponibilidad real que tiene cada persona para compartirse, el pensamiento no emana como algo repetitivo, sino que ubica al cuerpo primero, sincronizado con los demás en una escucha horizontal (Duran, s/f).

La conversa

Las autoridades de la comunidad hablan entre ellos en lengua nasa yuwe, mis compañeros profesores y yo solo podemos observar ávidos de conocimiento sobre su lengua, para muchos de nosotros es sorprendente observar una comunidad multilingüe en lo más profundo de las montañas colombianas. Horas más tarde al compartir el alimento reflexionaríamos acerca de los gigantes esfuerzos que se hacen desde la política educativa nacional interesada en posicionar una educación bilingüe, especialmente desde la lengua materna (español) y la lengua extranjera (inglés) que a simple vista es excluyente y homogenizadora.

El nasa yuwe, según Yatacué y Vitonas (2019) “es nuestro idioma, idioma del ser” (p. 131); la lengua es la manera de expresar el pensamiento, fundamental en la oralidad de la comunidad Nasa, representa lo simbólico, da sentido y significado “en nuestro idioma nos comunicamos con las demás personas, pero también dialogamos con los demás seres: plantas, animales, minerales, astros y espíritus” la lengua nasa yuwe es un “lenguaje del alma y de la tierra, es integral y con fuerza espiritual desde el “*üus yuwe*” idioma desde el corazón, el *üus putx we´wnxi*” la conversa desde el corazón (sentir) como comunicación, diálogo profundo, profunda” (p. 132).

Entonces es la conversa, una tercera pista, aquí la palabra oral es la protagonista, [la palabra en nasa yuwe y en español circula al interior de la tulpa, se conversa en un tono suave, con determinación y conocimiento, en una atmósfera de escucha profunda. La conversa hace uso del “nosotros” como comunidad y no del “yo”, expone, argumenta, se sustentan en el bien común. La palabra se camina, trae consigo la tradición, las voces generacionales y la dialogicidad cotidiana. La palabra es reflexión y sabiduría ancestral.

La conversa requiere de la escucha profunda: se agudizan los sentidos para atender a aquello que no se dice con palabras, para escuchar y sentir la enseñanza ancestral, para escuchar el saber de los ancestros,

para escuchar el gesto, la acción, lo simbólico en los otros, se escucha con el cuerpo y el corazón.

La conversa es iniciada por el mayor, máxima autoridad de la comunidad, quien en un tono bajo y con su boca llena de planta sagrada indica que “nosotros con la oralidad estamos avanzados, en comparación con la escritura, pero (por ello) es necesario mantener la palabra [...], entonces empezamos a escribir para recoger lo que hacemos”.

Sin duda, la palabra oral es sinónimo de comunidad y memoria y a su vez, esta diada expresa pensamiento, existencia y permanencia. La oralidad encarna la esencia misma de la comunidad, una conversa plural, pausada que implica una escucha profunda del gesto y el ritual mismo. En este apartado es posible visibilizar la dimensión ética y política del acto educativo referida por Duran (2023). Cabe aclarar que aquí se entiende el acto educativo como una forma de acción, de encuentro pedagógico intencionado entre las personas de una comunidad; ocurre en la puesta en escena de la conversa, allí se configura una comunidad expandida que interactúa y se pone en contacto a través de gestos creados y nacientes que derivan en una negociación constante de significados.

Lo anterior nos permite acercarnos, tal como lo señala Duran (2023) a la dimensión estética (perceptiva y expresiva) de la educación, la cual tiene una correlación con las dimensiones ética y política del hecho educativo y existencial. Estas dimensiones habilitan una comprensión sensible de la presencia propia y del otro, una apertura para recibir el gesto de los otros en cada encuentro pedagógico y conectarnos en atmósferas de convivencia pacífica en pro del bien común.

El intercambio

Una vez el mayor hace la apertura a la conversa, no sin antes reafirmar que el ritual de pulsear era coherente con su lectura actual frente a la intención de quienes visitábamos por primera vez el territorio, las auto-

ridades pedagógicas de la comunidad develan sus “secretos”. Así mismo se pone sobre la mesa que no están dispuestos a permitir que lleguen personas al territorio con fines extractivistas. La conversa fluye a medida que cada uno, apoyado por una presentación digital y algunos pendones muy grandes ubicados alrededor de la tulpa, presenta diversos aspectos que componen el Proyecto Educativo Comunitario-PEC. Sin duda es una propuesta situada, territorializada afincada en su ancestralidad, de vanguardia y alineada con las exigencias comunitarias y académicas.

Para entender un poco más hacemos preguntas y fluye la conversa, a la vez que hacemos parte del ritual dispuesto en el espacio de la tulpa. El intercambio deconstruye imaginarios hegemónicos históricamente impuestos frente a la idea de progreso afincada en el seno de la modernidad citadina. Estábamos frente a una comunidad político-educativa utópica.

Llama nuestra atención que el PEC está vinculado al plan de estudios propio y al plan de vida Nasa, así se estructura en dos ejes: lo relacionado a la madurez de la persona: espiritual, física y del saber y los dones a desarrollar a través de los núcleos (territorio, madre tierra y soberanía alimentaria; familia Nasa, comunidad y participación; comunicación comunitaria e intercultural; pensamiento matemático y economía comunitaria; espiritualidad y maduración de la persona; artes Nasa, recreación y deporte).

Aquí sobresale la dimensión política que devela un posicionamiento de la comunidad indígena, pueblo Nasa, sustentado en la pertinencia del ritual de entrada y exponiendo abiertamente la intencionalidad del vínculo. De nuevo se advierte palabras y gestos, voces y relatos comunitarios que tienen lugar en el intercambio entre los actores de las dos comunidades (educadores indígenas y educadores de otras comunidades) que acuden a la lectura del contexto y a las escrituras plasmadas en documentos, escrituras corporizadas y escrituras mediadas por el uso de dispositivos tecnológicos.

Son escrituras diversas, algunas expresan actos de resistencia, otras siguen patrones analógicos y otras digitales que ubican el

cuerpo, de algún modo, en un segundo plano, como el libro, la inteligencia artificial y el metaverso, por ejemplo. No obstante, se exhorta al regreso al cuerpo y su conexión con la tierra, a los contextos físicos y comunitarios, donde el foco está en el encuentro y el cuidado de la dimensión ética y estética (Duran, 2023).

En este escenario se gestan los itinerarios y rutas didácticas (la llegada, el encuentro, el ritual, la conversa y el intercambio) pertinentes a las necesidades y requerimientos de los miembros de la comunidad, no solo en términos escolares sino socioculturales, dándole un sentido real a la praxis desde el territorio y la comunidad. Itinerarios que dialogan con maneras distintas de asumir la literacidad desde el cuerpo y el arte, los cuales exhortan a asumir nuevas comprensiones de los caminos para abordar las literacidades en el aula.

La opción autoetnográfica evidencia cómo la dimensión estética enriquece la dimensión ética y política de lo educativo para el bien común en cada contexto. Así, asumir una mirada multimodal de las oralidades y literacidades con énfasis en lo simbólico, la danza, el cuerpo, el ritual, el gesto como modalidades de la tecnología comunicativa de las comunidades es reconocer formas distintas, valiosas, atravesadas por ejercicios de poder, saber-poder, mediadas en el ojo de quien observa y poco a poco se hace parte del territorio al conocerlo, sentirlo, escucharlo, allí surge el relato autoetnográfico de la mano de una percepción sentipensante.

La dimensión estética, ética y política posibilita comprender lo educativo más allá de las prácticas institucionalizadas tradicionalmente, al transitar a miradas ecosistémicas complejas donde convergen elementos como las culturas, las cosmovisiones, los esquemas de pensamiento, las intencionalidades, los encuentros, de forma armoniosa o caótica pero siempre en busca de un estado armonioso que privilegie el compartir y con ello el aprendizaje.

La pregunta no es ¿quién es el sujeto?, sino ¿qué pasa con él? y ¿qué pasa entre ellos? (Duran, 2023). La presencia, el gesto y el ritual se configuran como ejes que no solo posibilitan oralidades y literacidades, sino también su imbricación y carácter comunitario.

Conclusiones y desafíos

Se concluye que el intercambio entre distintas comunidades (multiculturalidad), en este caso la comunidad indígena y una comunidad mixta de investigación, formación e innovación devela posibilidades de vivenciar las oralidades y literacidades comunitarias, en las cuales se observan entrecruzamientos, tránsitos y dimensiones que dan vida a arquitecturas distintas de la palabra oral y escrita permeadas por la cultura, la ancestralidad, la tradición y los intereses mismos de los actores educativos que se ponen en juego.

El diálogo crítico en torno a las dimensiones estética, ética y política del hecho educativo y la existencia planteadas por Duran (2023) encuentra eco en la experiencia previamente relatada y brinda un acervo de elementos para extrapolar a otras comunidades. Así mismo, dialoga con la apuesta autoetnográfica desde la que reconocemos la importancia de respetar los ritmos de cada comunidad y de manera conjunta crear escenarios para la interacción oral y la participación en actividades donde la literacidad es normalmente asumida en la comunidad.

La dimensión estética revela sensibilidad frente al estar y habitar el espacio comunitario cargado de símbolos, sentidos, disposiciones y perspectivas. Por su parte, la dimensión ética que invita a entender los gestos del otro en medio de la interacción, aquí cobra un valor social al asumir un gesto de renuncia al canon hegemónico y dar apertura a la percepción comprensiva de otras formas de habitar comunitario. En este marco se develan lecturas, escritura y decires de los cuerpos, objetos y espacios.

Respecto a la dimensión política que apela a la consciencia frente a la puesta en escena con otros en un mundo compartido, pasa por la dimensión ética y estética para comprender la convivencia con otros, diversos, valiosos y distintos; comunidades dotadas de saber, historia y prácticas enriquecedoras. Esta dimensión no solo implica un acto de consciencia personal sino de resistencia compartida

hacia formas hegemónicas que imponen superioridad de unos, respecto a otros.

De esta manera, es posible pensar la presencia y autogeneración de prácticas de oralidad y literacidad vernáculas derivadas de la tradición discursiva o de las transformaciones del mundo actual, todas son actos de resistencia hacia las prácticas homogenizantes y desiguales que marginan otras alternativas; sistemas estandarizados que poco tienen que ver con las necesidades y realidades que preocupan a las comunidades. Estas oralidades y literacidades contrahegemónicas surgen en prácticas sociales situadas, integran la corporeidad y el ritual, y, son respetuosas de la tradición y la cosmovisión de las comunidades.

Finalmente, se subrayan posibles líneas de trabajo que propendan por la comprensión de oralidades y literacidades vinculadas al territorio, los saberes ancestrales, la conversa, la escucha y el gesto como ritual. Adicionalmente, reconozcan las implicaciones de leer, escribir y escuchar los cuerpos, los objetos y los territorios, así como, la emergencia de otras matrices de inteligibilidad ligadas al sentir, ser y habitar del ser humano en y con la comunidad. Esta articulación performática de corporeidades y gestos enuncia el carácter dialógico de las oralidades y literacidades. Estas pistas develadas suponen grandes desafíos para la escuela y quienes declaren traspasar las barreras hegemónicas que estandarizan. Es un llamado a desplegar las oralidades y literacidades en perspectiva de justicia social y en busca de rutas de acción didáctica en contextos comunitarios.

Bibliografía

- Barton, David y Hamilton, Mary (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Bénard, Silvia (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. San Luis Potosí: Universidad de Aguascalientes/Colegio de San Luis.
- Cassany, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México: Ríos de Tinta.
- Castillo Villapudua, Karla (2021). De la posible renovación del pensamiento crítico ante la filosofía emancipadora de J. Rancière. *Prometeica: Revista de Filosofía y Ciencias*, (23), 25-35. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2021.23.11809>
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Duran, Noemí (14-19 agosto de 2023). La pedagogía como alquimia: tomar conciencia del aprendizaje [ponencia]. V *Seminario de Investigación Internacional "Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias"*. RIEO Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, Ciudad de México.
- Duran, Noemí (2017). *Reescribir entre cuerpos caminos po(esi)bles. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial UOC. <https://www.editorialuoc.cat/re-escribir-entre-cuerpos-caminos-poesibles>
- Duran, Noemí; Berger, Corinne; Peña-Mella, Javiera y Rivera, Ronald (2023, 14-19 de agosto). La simbiosis de las oralidades y literacidades desde pedagogías hospitalarias [panel]. V *Seminario de investigación internacional "Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias"*. Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad-RIEO, Ciudad de México, https://www.youtube.com/watch?v=BlkdDiBr_vc
- Echavarría-Grajales, Carlos Valerio; Meza-Rueda, José Luis; González-Meléndez, Lizeth Lorena y Bernal-Ospina, Julián Santiago (2023). Saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz a partir de relatos de maestros y maestras de la ruralidad dispersa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 355-379. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

- Freire, Paulo (1997). *La educación en la ciudad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gee, James; Hull, Glynda y Lankshear, Colin (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview.
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Goody, Jack (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (2024). *Lenguaje, Comunicación y Subjetividades: reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento de una línea de investigación*. [Proyecto de investigación]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Han, Byung-Chul (2020). *La desaparición de los rituales*. Barcelona: Herder.
- Kalman, Judith (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Ong, Walter (1982). The orality of language. ONG, WJ Orality and literacy: the technologizing of the world. *Methuen*, 5-15.
- RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad), GT-ATDI-CLACSO (Grupo de Trabajo: Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades) y DES (Doctorado en Educación y Sociedad) (2023). V *Seminario de Investigación Internacional: Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias*. <https://www.youtube.com/watch?v=Vsfeip-GKcbY>
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sepúlveda-Romero, Luis Vicente (2022). *La cultura como práctica de significación: gesto y ritual en la escuela desde las ciencias sociales*. En *Miradas diversas al gesto pedagógico*. Manizalez: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales — CINDE, Doctorado en

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Línea de Investigación Educación y Pedagogía. —Universidad de Manizales.

Sito, Luanda y Moreno, Emilce (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, (26), 149-169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>

Street, Brian (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: University Press.

Yatacuc, Marcos y Vitonas, Carmen (2019). PEES KUPX FXI`ZENXI. “La metamorfosis de la vida” “pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra”. Toribio: Asociación indígena de los cabildos Toribio, San Francisco, Tacueyó Proyecto Nasa.

Zavala, Virginia (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, Virginia (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <https://www.grao.com/es/producto/la-literacidad-o-lo-que-la-gente-ha-cecon-la-lectura-y-la-escritura>

Zavala, Virginia y Córdova, Gavina (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Abordajes y sentidos de las oralidades: sinergia entre lo sociocultural y lo educativo

Slendy J. Vargas-Moreno y Constanza Moya Pardo

Introducción

“El saber que está en la base de la escritura es uno y el que está en la base del pensamiento oral, es otro. Esta ruta nos prepara y muestra el camino para descubrir y amar la riqueza de la diferencia” (Posada, 2009, p. 83)

La relación entre palabra hablada y palabra escrita no es la dicotomía entre fugacidad y permanencia sino la relación dialéctica entre dos cosmovisiones. La pregunta por las formas de comunicación humana ha estado presente a lo largo de la historia, pero claramente los inicios de la humanidad tienen un pasado oral que data de los primeros habitantes cuya capacidad de articular sonidos dio origen a la comunicación oral y con ello a la oralidad.

Para Walter Ong (1982) la ‘oralidad primaria’ es propia de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es ‘primaria’ a diferencia de la ‘oralidad secundaria’, es decir,

de la actual cultura impregnada de comunidades escritoras mediadas por las tecnologías y las multimodalidades. Por otra parte, la primera permite que la memoria ancestral y cultural se active y se preserve. Este fenómeno doble ha permitido a la oralidad debatirse entre el mundo de la cultura escrita y transformarse.

La oralidad como sistema simbólico de expresión humana es un acto comunicativo dialógico de significado dirigido a otro u otros y en ese sentido es quizás la característica más relevante de la especie (Bajtin, 1979, 1982). Durante mucho tiempo, fue el único sistema de expresión de la humanidad para transmitir conocimientos y tradiciones, aunque todavía, hay esferas de la cultura humana que operan oralmente, sobre todo en nuestros pueblos ancestrales. “para corroborar la importancia que las expresiones orales han jugado alrededor del sentido y dirección de la vida de un pueblo conllevan a considerar sus formas de ver el mundo, sus creencias —cosmovisiones-, sus intereses, sus perspectivas y en general todo el potencial que se tiene detrás de una práctica cultural e identitaria como lo es la palabra oral” (Contreras Islas, 2006).

Por otro lado, la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales, pues la mayoría de las actividades cotidianas se llevan a cabo a través de ella, tanto que las relaciones se interrumpen cuando se deja de hablar a alguien (Calsamiglia-Blancáfort y Tusón, 1999, p. 29). Sin embargo, para nadie es un secreto que la escritura es el sistema de expresión que mayor prestigio tiene en los distintos contextos socio comunicativos y educativos.

Desde las ciencias del lenguaje, las oralidades han sido analizadas de manera interdisciplinar en los últimos años. Entre muchos otros, sobresalen los trabajos de oralidad de Cassany, Luna y Sanz (1994), Camps (2002); las competencias sociocomunicativas transversales de (Hymes, 1996; Calsamiglia y Tusón, 1999; Avendaño, 2014; Reyza-bal, 1999); Cañas, 1997, entre otros). En efecto, el campo educativo ha sido un escenario en el que se logran concentrar muchas de las ideas que han surgido en torno a su definición.

A continuación, se esboza el papel protagónico de la oralidad en las interacciones y en las aulas, para luego analizar el modo como se influyen mutuamente el contexto educativo y sociocultural en la configuración de la identidad como seres con habilidades comunicativas en las que el lenguaje oral representa un elemento crucial a la hora de actuar.

Así, el primer apartado hace una aproximación al concepto de oralidad; el segundo narra dos experiencias significativas en las que la lengua oral como medio, permite reflexiones pedagógicas en torno a su uso. En un tercer momento, se presenta una tensión procedente de las experiencias del apartado anterior que conlleva a develar unas realidades y a generar un sentido crítico para su comprensión; y, el apartado final propone una serie de retos y desafíos provenientes de la reflexión realizada a propósito de la tensión identificada.

A propósito del concepto de oralidades

“Donde quiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido”. (Siertsema, 1955 en Ong, 1987, p. 16)

La oralidad como la puesta en escena dialógica de la palabra oral viva y polifónica representa varios escenarios culturales de interacción. De acuerdo con Bajtin (1982) toda enunciación está dirigida al otro y el rasgo principal del lenguaje es su constitución dialógica. En ese sentido, hay que entender el lenguaje como actividad, un acto humano dentro del contexto dialógico de su tiempo impregnado de los puntos de vista de los enunciadore, las visiones del mundo y las posturas ideológicas e históricas. De allí que su estudio posibilite la explicación de muchas prácticas discursivas y eventos comunicativos, diversos bagajes culturales, relaciones sociales de poder, etc.

Es importante señalar que tanto la polifonía, como el dialogismo provienen de una misma tradición: la oralidad. En ese sentido, se concibe como un fenómeno innato y natural de una sociedad. La cultura oral ha estado presente desde siempre en todos los seres humanos, incluso mucho antes que apareciera la escritura, por lo tanto, es un recurso necesario para la sobrevivencia cultural de muchos pueblos. El hecho de que la palabra hablada se transforme en el tiempo no debe ser un pretexto para restar validez a la oralidad.

Sin embargo, en el contexto educativo se privilegia la perspectiva propia de la teoría de la comunicación moderna, en cuanto a concebir la oralidad como un conjunto de técnicas o habilidades utilizadas para poder comunicarse de forma oral y efectiva. En otras palabras, es el uso competente de las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar en contextos.

Por lo anterior, es necesario entonces que la escuela fomente el desarrollo de la oralidad como competencia comunicativa transversal que vaya más allá de las meras actividades lúdicas y espontáneas. Por ejemplo, realizar un debate, exige que el participante construya su intervención seleccionando estructuras lingüísticas acordes con el tema y la audiencia y haciendo uso de recursos verbales y no verbales. Como se ve, hablar implica conocer no solo el código lingüístico, sino también qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en una situación dada. Adicionalmente, es importante conocer el “escenario psicológico”: para saber si se está frente a un evento serio o no, si hay confianza y cercanía o, si, por el contrario, no existen estos lazos. En cualquier caso, debe haber una adecuación entre los actos de habla y el contexto psicológico y situacional. “...La lengua oral impregna la vida escolar. En este entorno de vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir...” (Camps, citado por Moya, 2014, p. 11).

En este mismo orden de ideas, surge la necesidad de considerar otros abordajes de las oralidades desde perspectivas más sociales, cognitivas, interdisciplinarias y situadas que, obviamente, plantea

desafíos epistemológicos y metodológicos en el ámbito educativo. La oralidad como expresión oral, se ha ido posicionando en el campo del lenguaje, pasando de la espontaneidad de las interacciones sociales cotidianas, a concebirse como una práctica social consciente, que ha adquirido niveles de formalidad sobre todo en la escuela. La oralidad como actividad del lenguaje (concepto), sus formas de materialización y configuración (manifestaciones) y los usos dados (funcionalidad) en el contexto sociocultural y escolar es una aproximación a las características y connotaciones sociales de un contexto en el que comprender la triada propuesta trata de describir aspectos afectivos, contextuales, culturales y del pensamiento de los humanos para entrar en sintonía comunicativa. (Pinilla y Gutiérrez-Ríos, 2012, p. 223)

Concepto de oralidad

Como se ha venido planteando, el concepto de oralidad no remite a un único sentido, ni se reduce a la sonoridad del lenguaje. Por el contrario, desde su génesis ha mostrado diversas manifestaciones acordes con las dinámicas de sus usuarios y el momento histórico en que se han dado. Los seres humanos son por naturaleza orales, hay un reconocimiento del pasado oral de la humanidad; en otras palabras, las sociedades orales, antes de la escritura, configuraron una organización que “también moldeó formas de comprensión e interacción con el mundo cercanas a sus prácticas cotidianas en la comunicación oral” (Palou *et al.*, 2005).

Las culturas orales deben conceptualizar y expresar en forma verbal todos sus conocimientos, con referencia más o menos estrecha con el mundo vital humano, asimilando el mundo objetivo ajeno a la acción recíproca, conocida y más inmediata, de los seres humanos. Una cultura caligráfica (de escritura) y, aún más, una cultura tipográfica (de impresión) pueden apartar y en cierto modo incluso desnaturalizar al hombre, especificando tales cosas como los nombres de los líderes y las divisiones políticas en una lista abstracta y

neutra enteramente desprovista de un contexto de acción humana (Ong, 1982, p. 13).

Posteriormente, la historia se ha encargado de demostrar que, en sus diferentes momentos, las sociedades han asumido modos de oralidad delineando formas de comprender y actuar, tales como la repetición, la memoria, la ritualización, los hábitos, cosmovisión, tradiciones y, en suma, la consolidación de un patrimonio cultural (Contreras Islas, 2006, p. 13).

La oralidad sigue presente moldeando la cosmovisión humana, mediando en las situaciones de invención y ruptura, actualizando modos de vida y formas de ritualización, replicando ideas, melodías, hábitos, habilidades, historias, teorías, creencias, modas, prejuicios, resentimientos y diversas maneras de representar el mundo. Por ende, la oralidad es una entidad sociocultural y, en consecuencia, lingüística, cuya concreción ocurre en la lengua oral (Gutiérrez-Ríos, 2014, p. 28).

Así pues, la oralidad remite a una acción, a un acto performativo caracterizado por la palabra viva y la cercanía, a un modo de comunicación construido y constituido socialmente, a través de la interacción humana, que se materializa en la lengua oral (Bajtin, 1982). A diferencia del habla natural oral, la escritura es completamente artificial. En toda cultura, el que tenga las condiciones necesarias, aprende a hablar. El habla crea la vida consciente.

Importancia de las oralidades en el contexto sociocultural y educativo

De acuerdo con lo anterior, se ha dado un marco de referencia en torno a lo que se considera como oralidades, materializadas en la lengua oral. El concepto, manifestaciones y funcionalidad de la lengua oral están en permanente cambio de la misma manera en que el ser humano lo hace a lo largo del tiempo. En el contexto cultural, por ejemplo, la historia ha determinado unos momentos cronotópicos descritos por Ong (1982) en el “examen diacrónico de la oralidad, de

la escritura y de las diversas etapas en la evolución de una a la otra, establece un marco de referencia dentro del cual es posible llegar a una mejor comprensión de la cultura oral primitiva y de la posterior de la escritura” (p. 12).

En este sentido, la importancia de la lengua oral en la sociocultural parte de consideraciones ontológicas que han delineado un tipo de ser humano cultural, delimitado por las prácticas propias de cada grupo social, en el inmenso valor inmaterial de la tradición oral cuya configuración está supeditada, a la relación muy general entre identidad, lengua y cultura.

Un reconocimiento de la lengua materna y sus funciones comunicativa e interactiva, fundamentales en los procesos de estructuración social; es decir, se asumen las prácticas lingüísticas como prácticas sociales. Además, se infiere que el surgimiento de una concepción global del mundo fortalece la coexistencia de culturas y pone en discusión, entre otros temas, la diversidad cultural y lingüística, los fenómenos de inclusión y exclusión y los enfoques pluralistas centrados en la diversidad (Gutiérrez-Ríos, 2014, p. 30).

Por otro lado, existen razones básicas para destacar el valor e importancia de la palabra oral, en especial, cuando la afirmación procede de una persona perteneciente a un grupo originario, como es el caso de Ramírez Poloche (2012) quien, citando a Revueltas y Pérez (1992, p. 173), afirma que la lengua es también y en mucho mayor grado todavía, la expresión de un pueblo, imagen de su ser y signo de su personalidad. La lengua refleja la concepción particular que cada pueblo se hace del mundo que lo rodea. Por eso, no se puede separar una lengua de la colectividad humana que la sostiene y a la que representa.

De lo anterior se destaca la oportunidad de tener acceso al conocimiento de las culturas representadas en sus sentimientos, modos de pensar, creencias, arte, política, costumbres, religión, contexto geográfico, tradición, cosmovisión y valores (p. 130). Esto, si la cultura de origen desea darlas a conocer, permitiendo así una interacción y reciprocidad intercultural.

Por otro lado, en el contexto educativo actual, se da una situación muy particular debido a que la oralidad se desarrolla conjuntamente con la escritura. La investigadora Deborah Tannen sostiene que la literacidad y la oralidad se desarrollan en un “continuum discursivo”, en el cual por un lado se ubica, el discurso oral informal y el discurso escrito formal; y por el otro, el discurso escrito informal y el discurso oral formal. En efecto, la tendencia investigativa de los últimos años se enfoca en la descripción de la expresión de lo oral y lo escrito. Gracia *et al.* (2017), indagan acerca de las líneas de investigación relacionadas con la enseñanza de la oralidad en el ámbito educativo. Al respecto, estos investigadores identifican ocho perspectivas en los artículos revisados: a) didáctica de la lengua, b) análisis del discurso, c) la interacción comunicativa en el aula, d) el tratamiento integrado de lenguas (TIL), e) el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), f) los estudios sobre la adquisición de la comunicación, g) el lenguaje desde una perspectiva ecofuncional y la metodología conversacional.

Por su parte, autores como: Alcoba Rueda *et al.* (1999); Camelo *et al.* (2011); Gutiérrez-Ríos (2014); ; Gutiérrez-Ríos (2012); Palou *et al.* (2005); Pinilla y Gutiérrez-Ríos (2012); Uribe-Hincapié *et al.* (2019); Vilá *et al.* (2005) (Gutiérrez Ríos, 2011) entre otros, destacan la necesidad de una tradición pedagógica en torno a la enseñanza reflexiva y sistemática de la lengua oral, su estudio como objeto de conocimiento tiene el objetivo de contribuir al desarrollo de la competencia discursiva oral, que, en la escuela tiene un enfoque formal, de manera que su aplicación contribuya a cerrar las brechas en la educación y desde el dominio de sus componentes brinde herramientas tanto a docentes como a estudiantes para mejorar la calidad en la educación de manera consciente, reflexiva y procedimental permitiendo el logro de los objetivos propuestos en contexto.

Resignificación de la oralidad

Sin duda, estamos asistiendo a un nuevo despertar del interés por la oralidad entendida no solo como comunicación sino como pensamiento. La expresión oral es capaz de existir y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido una escritura sin oralidad” (Ong, 1987, p. 18). Las consideraciones mencionadas quedarían incompletas sin anunciar que las oralidades han tenido factores ontológicos y epistemológicos en la determinación de lo humano que llevan a la resignificación del sujeto desde su subjetividad, en las intersubjetividades.

El estudio filogenético de la oralidad es la historia misma de la comunicación que da cuenta de las concepciones del pensamiento, la memoria y la historia de la humanidad.

En ese sentido, aquí se identifican cuatro perspectivas de abordaje de la oralidad: la primera como forma de expresión hablada del pensamiento (instrumental, habilidad y objeto de estudio enseñable), la segunda como práctica social (tradicción cultural transmitida por las generaciones), la tercera como una experiencia individual-compartida y la cuarta como práctica sociocultural dialógica (forma de interacción con los otros).

La oralidad como forma de expresión: lengua oral formal

Esta concepción corresponde muy bien con la propuesta de autores como Alcoba Rueda *et al.* (1999); Camelo *et al.* (2011); Gutiérrez-Ríos (2014); Núñez (2011); Palou *et al.* (2005); Uribe-Hincapié *et al.* (2019); Vásquez (2011); Vilá *et al.* (2005); (Trigo Cutiño, 1998), entre otros profesionales que en su labor fundamentan la importancia de reconocer en la lengua oral formal una potencial herramienta para el desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la palabra oral, para desarrollar el pensamiento en diferentes niveles. En este mismo sentido, cuando se hace referencia a la oralidad, se alude a *cultura*

oral, expresión oral, comunicación oral, entre muchas otras, según se refiera a la actividad lingüística, artística, social o cultural, acorde con los distintos campos del conocimiento.

De acuerdo con Gutiérrez-Ríos (2012), en los últimos años se percibe en el ámbito escolar un interés creciente por lo oral, que puede atribuirse a la capacidad de la escuela de renovarse y cuestionar su papel frente a los profundos cambios socioculturales actuales y frente a los saberes y valores que legitima. En general, se percibe un interés renovado por desarrollar la capacidad discursiva de los estudiantes, que se sustenta en argumentos como los siguientes: la expresión oral favorece el desarrollo personal y la construcción de una identidad social; lo oral (del maestro) posibilita la transmisión de informaciones y la regulación pedagógica; los alumnos integran nuevos conocimientos, procesan informaciones verbales; aprenden a comunicar, a dominar la lengua oral, los géneros orales y códigos de la civilidad escolar.

A pesar de las nuevas apuestas investigativas e innovadoras, todavía predomina la tendencia a una educación lingüística centrada en aspectos puramente formales, lo cual indica que no se reconoce ampliamente la necesidad de desarrollar la competencia discursiva oral y, particularmente, el uso, la función y la comprensión de la lengua oral en los contextos escolares y no escolares; como tampoco su papel en el desarrollo individual, escolar, social y cultural de los ciudadanos en su etapa escolar.

Es indudable el predominio de investigaciones que abordan la oralidad como objeto de estudio enseñable, medible, evaluable, observable y el escenario ideal para lograrlo son las aulas escolares en las que sus prácticas se encuentran inmersas en modelos que se ajustan a las dinámicas sociales, económicas, políticas, culturales e incluso lingüísticas, que demandan didácticas particulares de abordajes. El desafío sigue siendo la búsqueda de nuevas pedagogías que se ajusten a las verdaderas necesidades del contexto escolar.

La oralidad como práctica cultural

Como se anuncia en esta concepción, se destaca la importancia de la oralidad desde un enfoque sociocultural en el que la tradición es la protagonista de la transmisión de generación en generación a través de la lengua. Algunas investigaciones de autores nacionales e internacionales, como Alegre y Gandulfo (2020); Carrillo-García (2022); Corrales Carvajal (2018); Godenzzi (2017); León *et al.* (2022); Mendoza Zapata *et al.* (2020); Ramírez Poloche (2012); Ramos Mancilla y Flores-Fuentes (2023); Rebolledo (2022), entre otros, destacan la importancia de la tradición oral como patrimonio inmaterial. Asimismo, diversas instituciones como la Unesco Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) reconocen el inmenso valor de los pueblos indígenas al poseer “diversidad de patrimonio vivo en tanto sus usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas aún son pertinentes y dan sentido a la vida diaria [...] las lenguas indígenas son un vehículo del patrimonio vivo, son vitales para la transmisión de los sistemas de conocimiento”. Sin embargo, si dicho vehículo es coartado, no se fomenta, no se preserva o no se contribuye en su protección y proyección, se estaría entonces atentando contra su existencia, desatendiendo los marcos establecidos, avistando la pérdida irremediable de conocimientos ancestrales, culturales y patrimoniales de un pueblo.

Aquí se destaca la prevalencia de la comunicación oral en la construcción de la identidad individual y colectiva que se deriva del uso de su lengua materna tanto en contextos propios (lugar de origen) como ajenos. Además, permite la apropiación de costumbres, cosmovisiones, memorias que impregnan de sentido a una determinada comunidad.

En efecto, la lengua oral se convierte en un enlace entre la historia pasada y la historia reciente, pues en la actualidad con la influencia de la globalización y sus múltiples aristas, la tecnología hace eco en las relaciones y las proyecciones humanas:

El impacto de las TIC en las poblaciones indígenas, de manera particular por las incidencias en los procesos de aprendizaje informal porque son un anclaje entre lo individual y lo colectivo; esto es, se relacionan con el entorno local y la conformación de sentido de pertenencia y arraigo, con la identidad y la comunidad. (Ramos Mancilla y Flores-Fuentes, 2002, p. 2)

Así, se considera que la lengua oral como práctica sociocultural permea al sujeto, lo constituye y le permite interactuar con otros en diferentes esferas de la vida, las cuales pueden evidenciar aprendizajes informales propios de sus rutinas que se reproducen al seno de su comunidad.

La oralidad como experiencia construida

En sintonía con el apartado anterior, la lengua oral como práctica sociocultural remite a una experiencia colectiva, pero se representa en lo individual porque cada sujeto la apropia e interioriza a partir de la relación con los que le rodean. Así, es construida y constituida desde las vivencias logradas en comunidad, pero se configura en la individualidad porque es allí donde se consolida en el pensamiento. Situar esta idea en contexto implica indagar por la naturaleza de la palabra oral en los sujetos y en su subjetividad, por ejemplo, como indican Vich y Zabala (2004):

...la oralidad como performance “revela las posibilidades de agencia de los sujetos en la constitución del mundo social [...] sabemos que el código no podría estar contenido en la mente de una persona y que el “sistema” no puede ser definido como un conjunto de reglas que existen “*a priori*” y que son posibles de ser descritas como algo estático e independiente de los usos particulares. Sucede que al estudiar actos de habla nos damos cuenta que son siempre los otros los que ratifican nuestra gramática y nuestro código al otorgarnos la mayor parte de los significados”. (2004, pp. 12-13)

Estas afirmaciones demuestran las implicancias de lo construido, en la medida en que se comprende que las formas de comunicación no pueden remitirse solo al reconocimiento de las competencias o habilidades individuales, sino que conllevan a la intersección entre lo colectivo y lo particular, dado que la actuación o performance de los sujetos se corresponde con las necesidades comunicativas propias de cada identidad.

Este planteamiento supone, como afirma el clásico autor Ong (1982) que “el habla oral es del todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura, el que no esté fisiológica o psicológicamente afectado, aprende a hablar. El habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la conciencia desde profundidades inconscientes, aunque desde luego con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad” (p. 71).

En vista de ello, el horizonte de sentido implica comprender la configuración que tiene lo oral, por ejemplo, para una comunidad étnica poseedora de tradición oral, al interpretar la presencia o ausencia de la palabra hablada en una u otra lengua, las estrategias comunicativas que se emplean, los contextos en que se dan, los intereses y sentidos que se tienen alrededor de este acto, las experiencias o vivencias, la mediación con la tecnología, entre otros factores inmersos en los contextos educativos.

La oralidad como práctica sociocultural dialógica

Los estudios sobre la lengua oral en perspectiva sociocognitiva han tenido consecuencias didácticas relevantes en distintos niveles educativos y han dado cuenta de la importancia de movilizar las concepciones como un elemento fundamental que pareciese tácito pero que es necesario abordarlo (Vilá *et al.*, 2005; Núñez, 2011).

Por su parte, los estudios de la oralidad en perspectiva dialógica devienen de comprender los lugares de poder desde los cuales los sujetos se enuncian, la naturaleza y las interacciones en la vida social y

cultural nos ayudan a problematizar y a comprender cuál es el lugar del poder-saber desde el cual un sujeto enuncia su punto de vista y problematiza los demás (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023; Gutiérrez-Ríos, 2024). Entonces es un lugar de poder, resistencia y creación con sus semejantes mediante el lenguaje entendido como acto ético, como acción, como comunicación dinámica [...] puesto que según Ba-jtin ser es comunicarse dialógicamente” (Bubnova, 2006, p. 100).

Este planteamiento tiene una sinergia entre lo dicho, lo escuchado y lo entendido en la configuración ontológica de cada ser, desde el lenguaje, en una producción continua del autor y el receptor dando cuenta de un contexto supeditado por la palabra oral, en un ilimitado mundo de significaciones:

Nuestro mundo existe animado por la palabra sonora, que no es llevada por el viento, sino que posee el valor de un acto ético, la fuerza persuasiva de un enunciado acción y en potencia las propiedades estéticas [...] el yo, solo existe en una interacción con el otro que le da origen en el momento de dirigirle palabra. (Bubnova, 2006, p. 104)

Por estas y otras razones el componente dialógico trasciende la interacción y posibilita la actuación en diferentes escenarios, que, de manera reflexiva, supone un “darse cuenta” de su existencia y la de otros, construir, dar sentido, asignar valores, recapitular y en últimas vivenciar el dinamismo que materializa la oralidad en la lengua oral. Lo cierto es que la función dialógica en la comunicación es y seguirá siendo una prioridad sociocomunicativa.

Oralidad situada

Cada acto comunicativo lleva en sí un cúmulo de vivencias, experiencias, sentidos, modos y elementos que se nutren de las relaciones y se reconoce en ellas unas prácticas situadas, definidas en un tiempo y espacios específicos, delimitados por unas actuaciones que

le configuran acorde con su intencionalidad, intereses y formas de constitución:

Una propiedad cronotópica de la lengua es una dimensión constitutiva de su uso, a la cual se suma en interdependencia recíproca una dimensión referencial. Toda acción verbal representada en un acto oral o escrito y situada en un espacio y un tiempo, está determinada por conocimientos prácticos y/o conceptualizados que el sujeto ha construido sobre su lengua. (Gutiérrez-Ríos, 2014, p. 53)

De esta manera, se da un marco de referencia que, por ejemplo, en el campo de la educación establece unas características que dan cuenta y se evidencian en las prácticas pedagógicas, las tendencias y los retos que cada periodo ha asumido a lo largo de la historia. A continuación, se mencionan dos experiencias situadas en las aulas de lenguas en las que se evidencia un común denominador reflejo de predisposiciones a las cuales se enfrenta la lengua oral en un mundo cambiante.

Diálogo de experiencias de aula

Experiencia en un aula de inglés de Chile

Por lo general, las experiencias en las aulas de idiomas, inmersas en el uso de una o más lenguas, aspiran al desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) acorde con unos niveles establecidos. Sin embargo, frecuentemente se observa que los estudiantes se encuentran ante el dilema de hablar o silenciarse (Barger, 2023) optando por este último, lo cual, genera una barrera y coarta las posibilidades de tener un proceso adecuado encaminado a los objetivos estimados, situación que se extiende también a otras áreas del saber, pero que se complejiza al indagar en las causas de esta elección cuando de conocer otro idioma se trata.

A partir de sus diarios de clase sobre la práctica de formación docente, Barger notó que en las clases de inglés se hacía presente el *silencio de los estudiantes* cuyo fenómeno lo aludía a un concepto denominado *willingness to communicate* WTC entendido como “una disposición para entrar en un discurso en un momento específico con una persona o personas específicas usando una L2.

La investigación sobre este fenómeno comenzó por comprender los rasgos psicológicos de los estudiantes individuales que influirían en si el estudiante se caracterizaría por un WTC alto o bajo [...] la visión de los rasgos ve al WTC como relativamente fijo y como un fenómeno interno [...] pero al volver a la literatura sobre WTC, vemos que hay una visión secundaria [...] un estado situado. Esta perspectiva reconoce la naturaleza contextual de WTC y entiende que es un sistema dinámico complejo [...] que nace a través de la interacción de las características del alumno y del entorno de aprendizaje (Barger, 2023, p.1).

Si bien el WTC depende de factores tanto individuales como otros situados (sociales-contextuales) es un sistema que posee un sinnúmero de relaciones y de componentes que influyen en el resultado de hablar o silenciar, sigue siendo un condicionante a la hora de decidirlo. Esta experiencia permite una reflexión alrededor de las prácticas pedagógicas, los agentes educativos (docente-estudiante), las relaciones en el aula, las concepciones de los sujetos y los objetos y los fines mismos del proceso enseñanza-aprendizaje inmersos en un salón de clases. Estos elementos están entrelazados en un marco educativo instituido, institucionalizado, legitimado y naturalizado que, a partir de experiencias como las vividas por la autora, dan sentido a situaciones escolares específicas como la disposición para participar en clase o no hacerlo, configura un panorama que inevitablemente tiende a ser comparado con lo ideal y lo real.

Cada aula escolar está permeada por las realidades sociales en las que está inmersa, hecho que invita a reflexiones críticas que generen posicionamientos éticos y políticos, en las cuales se conciban a los sujetos protagonistas en su propia historia y constructores de

saberes en torno a sus realidades, lo cual determina la esencia del ser aprendiz como agente de cambio positivo para la sociedad actual y del docente como sujeto en permanente búsqueda de logros, soluciones y metas.

Experiencia en un aula multicultural de Colombia

Vale la pena preguntarnos acerca de lo que sucede cuando en un aula regular el proceso para enseñar-aprender está determinado por unos contenidos estandarizados y los aprendices provienen de contextos diversos, incluso multilingües, como sucede con algunas comunidades indígenas colombianas. Muchos estudiantes poseedores de una lengua materna (LM) se ven en la necesidad de asistir a instituciones donde deben convivir con la lengua de prestigio —español L2— y, además, aprender una lengua extranjera (LE) —inglés— sin comprender siquiera la L2, por lo que ellos también deciden silenciarse.

Tal es el caso de una experiencia vivida en un colegio oficial de Bogotá (Juan Evangelista Gómez IED) en la jornada nocturna en donde se identificaron varios estudiantes (entre 13-35 años) pertenecientes a grupos originarios provenientes de un par de zonas del país, quienes por diferentes razones arribaron a la ciudad capital con la esperanza de un mejor futuro. Cada uno de ellos fue asignado al curso correspondiente según su trayectoria académica. Sus docentes notan actitudes como la timidez, poca participación en clases, cierta distancia con sus compañeros y docentes, desempeño académico débil, pero cuando logran comprender las explicaciones e indicaciones realizan las actividades muy próximas a las explicaciones dadas.

Ante tal panorama, a partir de conversaciones con los docentes y directivos se propone un espacio para reunir a los jóvenes y conversar con ellos frente a su proceso escolar, su sentir en la institución y sus expectativas académicas. En el primer encuentro (27 de julio de 2023) ellos mismos denominan al espacio como “taller” y se

proponen encuentros semanales para apoyar sus clases regulares, allí se logra conformar un grupo que oscila entre 6-10 participantes.

Durante el segundo semestre de 2023, se realizaron 8 encuentros a través de los cuales se pudo evidenciar que en su calidad de bilingües (LM y L2), la L2 genera barreras de comunicación, comprensión e interpretación de la información en sus diferentes habilidades comunicativas, lo cual hace que sea muy difícil ir al mismo ritmo de sus compañeros de clase, no solo en la profundidad sino en el mismo desempeño de las asignaturas, porque cada una de esta demanda habilidades diferentes.

Para estos estudiantes no solo es difícil comprender las instrucciones y realizar lo solicitado, sino también interactuar con sus compañeros, adquirir un estatus como estudiantes aceptado y reconocido, así que si no logran una compatibilidad con el otro simplemente los procesos no fluyen y prefieren callar, *silenciarse* es una “buena” forma de mantenerse desapercibidos, lo cual, es una de las inquietudes de investigadores por comprender estas dinámicas en el aula, aquellas que la sobrepasan, exceden la realidad educativa para vivirla también en otras esferas como la emocional.

Si bien en su propuesta Barger (2023), anuncia la consciencia comunicativa como aquella que propicia formas de interacción en la que los agentes educativos (docentes y estudiante) son considerados en clave dialógica, multidiversa, pluriexpresiva, autónoma, ética y política, en el marco de la interacción se percibe una tensión entre hablar o silenciarse, porque no hay una interacción oral en L2/LE, según lo estimado en clase y porque no hay una disposición de los estudiantes para involucrarse adecuadamente en el proceso, lo que hace que la naturaleza de la enseñanza aprendizaje de una lengua se reduzca a unos niveles de intercambio que, de manera básica, cumplan con algunas expectativas dejando en el ambiente la idea de que la oralidad está cambiando su naturaleza en las aulas de lenguas.

De lo anterior se deducen algunos interrogantes sobre el porqué los estudiantes no quieren hablar, ¿cuál es la relación entre querer decir algo y el miedo a decirlo? ¿por qué los mismos agentes

educativos no están permitiendo espacios de confianza para usar las lenguas de manera oral?, ¿por qué se opta por el silencio y qué factores lo propician?, ¿será el silencio un mecanismo de defensa como consecuencia de las experiencias supeditadas por la emocionalidad en las clases de lengua?

En general, el silencio en el aula de clase es una clara manifestación del sentir y pensar de los estudiantes y docentes. Hay unos poderes invisibles que surgen de los modelos imperantes promovidos por la economía, las mediaciones tecnológicas, los ámbitos multimediales que se vivencian en las interacciones presenciales o virtuales en las que la emocionalidad pasa a un segundo plano. Además, se resta importancia al sentido que los sujetos le asignan a comunicarse, razón por la cual, en muchas ocasiones optan por los dispositivos como medios de expresión y se ocultan en ellos para evadir o escapar a las realidades que deben enfrentar en las aulas, lo cual amplía el reto del maestro para cautivar a su audiencia.

Con el propósito de aportar a la reflexión de este comportamiento silencioso y lacónico que en ocasiones acalla las voces de la otredad en la escuela, se requieren resignificar algunas condiciones que desde la emocionalidad permitirían prácticas docentes más dialógicas, participativas y polifónicas.

Discusión

Las reflexiones presentadas deberían concretarse en una capacidad de apertura, de albergar al otro y estar con otros, implicaría una capacidad receptiva, vinculada a prácticas de escucha amplias, profundas, críticas, reflexivas, rizomáticas hacia dentro y hacia afuera, pero se considera que no es así, no la hay. Se evidencian dos condiciones que limitan las actuaciones de unos y otros en las aulas de lenguas y que se mencionan a continuación.

Emocionalidad

La connotación del silencio coincide con lo descrito por la profesora Barger (2023) en cuanto a que los estudiantes que deciden no hablar en las clases, lo hacen supeditados a varias condiciones similares a las de los estudiantes indígenas. Todos en sí mismos tienen la idea de hablar, pero esto depende de la competencia, del desempeño, de los contenidos y de la confianza. La emocionalidad se identifica, por ejemplo, en el nivel de seguridad que le genere a un estudiante realizar intervenciones orales, el juzgamiento social hace que su sentir se vea seriamente afectado para optar por guardar silencio en vez de participar, los sentimientos son preponderantes e inciden en sus actuaciones, por lo que hablar pierde interés si su intervención además de sentido, no goza de un prestigio social.

Por su parte y en sintonía con la experiencia del colegio oficial de Bogotá, ante la presencia en el aula de estudiantes autodenominados indígenas (1-2 por salón), los docentes, específicamente aquellos que se preocupan porque haya un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje, expresan su desasosiego al no saber cómo atender apropiadamente a estos jóvenes, quienes son calificados como “juiciosos e inteligentes” pero en la medida en que guardan silencio no se conoce ni el proceso ni el resultado del mismo. Consideran que se deben evaluar de una manera diferente, pero manifiestan no saber claramente los límites del proceso de inclusión. En general, hay una frustración de unos y otros, así como sentimientos que afectan los procesos y la consecución de objetivos comunes dentro de las aulas.

Ejercicio docente

Al enfocarse en las prácticas de aula, se evidencia que el ejercicio docente refiere a profesionales que tienen las herramientas pedagógicas y didácticas que su saber le demandan, pero al encontrar un escenario en el que hay diversas lenguas, culturas y cosmovisiones,

se perciben obstáculos y la situación se problematiza porque si de base no hay un canal de comunicación efectivo, las dinámicas del aula son complejas pues se presenta un panorama que impide la interacción y el desarrollo y la interacción dialógica, es decir, que la oralidad como forma de expresión está siendo replanteada desde su propia naturaleza.

Lo anterior supone que el docente está preparado y dispuesto a transmitir contenidos diversos y a comprender realidades y favorecer el aprendizaje de sus estudiantes desde sus diferentes condiciones. Así, desde las maneras de asumir sus clases, el maestro está llamado a vivenciar el sentido de inclusión, para pensar desde otros lugares su espacio de clase en el que se dé la construcción conjunta de sentidos, saberes y prácticas pedagógicas, lo cual ya está normatizado legalmente. Por su parte, el sujeto estudiante, quien ha sido mirado y pensado como protagonista, capaz de pensar y actuar, dador de sentido y constructor de cambio, debe tener una proyección de pensar sus procesos de enseñanza aprendizaje para tener movilidad social y cambiar su realidad, desde el conocimiento e intereses, para su bienestar personal y social (Cárdenas Páez, s/d), pero ante el impedimento de no comprender la lengua se produce una fractura que sin duda dificulta muchos procesos.

Es sabido que existen experiencias exitosas en las que se han aplicado metodologías o proyectos para promover la oralidad formal en determinados contextos (Vilá *et al.*, 2005); sin embargo, al observar algunas experiencias en las aulas donde hay la presencia de lenguas originarias, se tendría que aplicar estrategias propias de dichos contextos que promuevan el desarrollo de la competencia oral, en las que la diversidad sea atendida de una manera más efectiva e idónea, teniendo en cuenta las particularidades de las comunidades indígenas (Carrillo-García, 2022; Cisneros Estupiñán y Mahecha, 2020; Corrales Carvajal, 2018; Cruz Bermúdez, 2023; Duchi-Zaruma, 2022; Huertas Díaz *et al.*, 2014; Jaramillo y Orozco, 2015; Mendoza Zapata *et al.*, 2020; Pérez Báez *et al.*, 2022; Quichimbo, 2022; Rodríguez

Leuro, 2023; Sánchez, 2017). Por ahora el problema antes descrito aún persiste.

Conclusiones y desafíos pedagógicos

Las nuevas prácticas de oralidad en el contexto educativo, nos alertan frente a prejuicios u obviedades que debemos develar. Lo cierto es que el fenómeno de las oralidades en la escuela no se ha analizado y abordado tanto como se requiere en los actuales contextos. Su avance no ha sido lo suficientemente significativo y tampoco se le ha reconocido su función dialógica en la comunicación. Es evidente la hegemonía de las prácticas monológicas que imperan en muchas aulas de las instituciones educativas.

Indudablemente, las formas de interacción en las clases están su-peditadas a la comunicación ya sea en LM (como lengua de herencia o la lengua del hogar y de la primera infancia de una persona) (Rebollo, 2022, p. 4), en L2 (aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende), o LE (aquella lengua que no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz, por lo que no presenta una funcionalidad real para quien la aprende “carece de función social e institucional” (Santos Gargallo, 1999, p. 21, citada por Manga, 2008), para generar ambientes que propicien acercamiento al conocimiento, lo que concentra en la oralidad un protagonismo que va desde las intervenciones del docente para proponer, explicar, dar instrucciones, modelar, incentivar o evaluar y de los aprendices para participar acorde con los objetivos y actividades programadas. Según Barger (2023) tener en cuenta el WTC da señales de las dinámicas específicas de las personas y de los contextos que se condicionan por la forma en que los estudiantes se expresen en otra lengua, se podría afirmar que se trata de confianza, en sí mismos, en el contexto y sus componentes.

El escenario de la educación es el que claramente da muestra de la oralidad cercana a la enseñanza, a través de los usos orales formales

de la lengua, pues como afirma Castellá (Vilá *et al.*, 2005, pp. 25-26) la lengua oral no es una sino varias, hay una implicación interpersonal en el acto de hablar, así como una suma de componentes y de parámetros que conllevan su expansión. Es allí donde los docentes en general se encuentran ante diversos panoramas para considerar lo pedagógico y lo didáctico, atendiendo a los factores que afectan no solo a los procesos de enseñanza aprendizaje sino a todo un proceso de interacción oral con miras a cumplir los objetivos, específicamente en lo que respecta a hablar, ya sea en L1-L2 o en lenguas extranjeras (LE).

En tal sentido, se podría afirmar que la escuela esta llamada a desarrollar el discurso oral formal sin obviar que la oralidad es un elemento fundamental en la comunicación, como bien lo afirma (Vilá *et al.*, 2005) “el lenguaje es el elemento central de la relación humana y la pieza clave para desarrollar el pensamiento y para interpretar y reinterpretar la realidad” (p. 11).

A lo largo de la historia de la humanidad, la oralidad ha estado presente de múltiples formas y consideraciones, desde una concepción de oratoria y retórica, pasando también por el contexto familiar, espontáneo y tradicional, hasta convertirse en lengua oral formal, objeto que se puede desarrollar, aprender y por tanto enseñar, en las escuelas. Actualmente, las oralidades están adquiriendo nuevas formas, expresiones y sentidos.

En suma, se debe considerar que las dinámicas descritas en las dos experiencias están anunciando que a lo largo de la historia y aún hoy, hay una predisposición en las aulas de lenguas que da indicios de resignificaciones de la oralidad. Esto conlleva a hacer un giro pedagógico que implica los movimientos ontológicos (en las formas de concebir y entender a los sujetos en su esencia y roles) y epistemológicos (en las formas en que se ha concebido y se está construyendo y/o transmitiendo el conocimiento) porque la concepción del ser y del saber se están modelando con las mismas dinámicas sociales que están demandando mirar desde otras perspectivas al ser detrás de un cuerpo y de las palabras.

A manera de reflexión final, se hace necesario incorporar las nuevas apuestas de las *pedagogías hospitalarias* como posibilidades de comprensiones más sensitivas, profundas y solidarias con el ser, al establecer otras miradas que defienden la comprensión del sujeto desde la alteridad y la consciencia, alrededor de la construcción del saber desde una hospitalidad pedagógica más cercana a los contextos, al sujeto como dador de sentido y al saber cómo elemento de inserción a las realidades mundiales.

Como práctica educativa, esta hospitalidad emerge como una contra-enunciación de los códigos validados y legitimados por la educación formal y tradicional, lo que trae como consecuencia que sus aportes al campo educativo también sean invisibilizados o incluso subvalorados por sus propios actores, lo que se define igualmente en una violencia epistémica intrínseca (Monsalve, 2020).

Se considera que, vale la pena interpelarnos por la pertinencia de los posicionamientos epistemológicos, ontológicos y metodológicos imperantes en el campo de la educación, que muchas veces obedecen a intencionalidades exógenas e impuestas de perpetuación de modelos al servicio de intereses poco formativos. ¿Será que es hora de adherirse a la resistencia a través de la simbiosis de las oralidades desde pedagogías hospitalarias enfocadas en la formación del ser humano en entornos en permanente transformación y tránsito que demandan nuevas comprensiones e interacciones?

Finalmente, a manera de desafío está la invitación a consolidar propuestas alternativas, diferenciales y arriesgadas, para generar espacios de comprensión interna en el aula, de sensibilidad, de dialogicidad, en las que las oralidades tengan un lugar privilegiado en la conciencia de sí mismos, del aula y del sistema cultural en donde el lenguaje les aporta sentido a sus palabras. Es en estos espacios formativos en donde los sujetos delimitan las subjetividades, a partir de su historicidad, sus experiencias y su voz.

Bibliografía

- Alcoba Rueda, Santiago, Castelló Tarrida, Antoni, Caño García, Amelia y Luque Mendoza, Susana (1999). *La oralización*. Barcelona: Ariel.
- Alegre, Tamara, Daiana y Gandulfo, Carolina (2020). “Hablan en bilingüe”: repertorios lingüísticos guaraní-castellano en Corrientes, Argentina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-25.
- Bajtin, Mijail (1979/1982). *Estética de la Creación Verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Barger, Corine (2023). *Deseando hablar o deseando silencio: Las lecturas micropolíticas de la disposición de los estudiantes de inglés para comunicarse* [Ponencia]. V Seminario de investigación internacional “Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias”, Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad-RIEO, Ciudad de México: https://www.youtube.com/watch?v=BlkdDiBr_vc
- Bubnova, Tatiana (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtin. *Acta Poetica*, 27(1).
- Calsamiglia-Blancáfort, Helena y Tusón, Amparo (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camelo, Martha; Cárdenas, Esther; Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima; Pinilla, Raquel; Rodríguez, María Elvira y Torres, María Fernanda (2011). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula. *Enunciación*, 16(1), 70-83.
- Cárdenas, Martha; Torres, Ana Cecilia; Parra, Carmen Rosa; Pinilla, María Elisa y Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela: asamblea de aula, exposición oral y conversación académica*. S/d: Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje, Grupo de Lenguaje Bacatá.
- Carrillo-García, Stefany (2022). El español y el wayuunaiki ¿Lengua materna, segunda o extranjera? Sentidos generacionales en estudiantes indígenas wayuu. *Entramado*, 18(1). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7703>

- Casales, Fernando (2010). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Montevideo: Universidad Complutense de Madrid: Instituto de profesores “Artigas”.
- Cisneros Estupiñán, Mireya y Mahecha, Miguel Ángel (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35, 157-178. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10553>
- Contreras Islas, Isabel (2006). ¿De qué oralidad hablamos? *Altertexto. Revista Del Departamento de Letras*, 4(7), 9-22. <https://biblat.unam.mx/es/revista/altertexto-revista-del-departamento-de-letras/articulo/de-que-oralidad-hablamos>
- Corrales Carvajal, Martha (2018). *Lenguas ancestrales de Colombia. Entre acallamientos y sobrevivencias, educaciones y escuelas*. *Ikastorratz, e-Revista de didáctica*, 20.
- Cruz Bermúdez, Francisco. Alberto (2023). Una mirada al saber ancestral para una educación intercultural en la Institución Educativa distrital compartir el recuerdo y el Colegio Cundinamarca en Bogotá Colombia, período 2021-2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9.729-9.746. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5087
- Duchi-Zaruma, José Antonio (2022). Kichwa Shimita Rimanakushpa Sumakta Yachachina Yachakunapish. Innovación didáctica en la enseñanza, aprendizaje de la lengua Kichwa desde el enfoque comunicativo. *Chakíñan, revista de ciencias sociales y humanidades*, 17. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.07>
- Godenzzi, Juan (2017). Relatos y recursos lingüísticos de la inserción urbana: tres migrantes quechua-hablantes en Lima. *Stories, Linguistic Resources and Urban Insertion: Three Quechua-speaking Migrants in Lima. Revista de Estudios de Lingüística y Literatura*, 11-37.
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16(1), 116-135.
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 223-239.

- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (2024). *Lenguaje, Comunicación y Subjetividades: reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento de una línea de investigación* [Proyecto de investigación]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle.
- Huertas Díaz, Omar; Esmeral Ariza, Simón José y Sánchez Fontalvo, Iván Manuel (2014). La educación en comunidades indígenas, frente a su proyecto de vida en un mundo globalizado. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 5(2), 232-243.
- Hymes, Dell (1996). Acerca de la competencia comunicativa (Trad. Juan Gómez). *Forma y Función*, 9, 13-37. Bogotá: Departamento de Lingüística.
- Jaramillo, Diego Armando y Orozco, Mauricio (2015). *¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación?* *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
- León, Jenny; Ospina, Carolina y Pinzón, Carolina (2022). Aportes de la comunicación estratégica a la comunicación indígena propia del pueblo Mhuysqa de Sesquilé. *Mediaciones*, 28(18). 185-203. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.18.28.2022.185-203>
- Manga, André-Marie (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE), factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos Digital 16 Revista de estudios filológicos*. Escuela Normal Superior. Universidad de Yaundé I.
- Martínez, Joaquín José (2017). ¿Por qué deberían contribuir los investigadores a la revitalización de las lenguas? Revitalizar la lingüística para que sirva a la resistencia de los pueblos originarios y migrantes. *Onomazein*, 37, 204-223. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.11>
- Mendoza Zapata, Rossana; Alvarado, Victoria y Arroyo, Adriana (2020). Las y los Jóvenes indígenas un acercamiento a su investigación en América Latina. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 365-395.

- Monsalve, Clargina (2020). (Re)pensar la pedagogía hospitalaria desde sus fundamentos epistemológicos. *Revista Intersaberes*. Caracas.
- Moya, Constanza (2014). Con voz propia: A propósito de la oralidad en la escuela. En Leer, escribir y hablar en el aula: prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. En Equipo Ileo, *Leer, escribir y hablar en el aula. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras* (pp. 16-21). Bogotá: Alcandía Mayor de Bogotá.
- Núñez, María del Pilar (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Colombia / Enunciación*, 16(1), 136-150.
- Ong, Walter (1982). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Palou, Juli; Bosch, Carmina; Carreras, Monserrat; Castanys, Monserrat; Cela, Jaume; Colomer, Anna; Giralt, Joana; Jové, Mercé; Olivé, Conxita; Ripoll, Roser y Teixidor, Margarida (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Pérez Báez, Gabriela; Vogel, Rachel y Patolo, Uia J. (2022). Encuesta internacional de esfuerzos de revitalización: enfoque regional para Latinoamérica. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 9, 1-53. <https://doi.org/10.24201/clecm.v9i0.231>
- Pinilla, Raquel y Gutiérrez-Ríos, Yolima (2012). *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión*. Bogotá: Kimpres Ltda / Ed. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Posada Rodríguez, Elsa Cristina (2009). *Oralidades y escrituras en el Amazonas colombiano* [Tesis de maestría]. Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Quichimbo, Fausto (2022). Revitalización de las lenguas nativas: Reflexiones a partir de las narraciones de algunos docentes interculturales bilingües. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18, 65-79. <https://doi.org/10.37135/chk.002.18.04>

- Ramírez Poloche, Nancy (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima — Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(2).
- Ramos Mancilla, Óscar y Flores-Fuentes, Gloria (2023). Educación informal y entornos digitales entre jóvenes de comunidades indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(05), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e05.4298>
- Rebolledo, Nicanor (2022). La lengua materna indígena y las paradojas de la revitalización lingüística. *Revista Del CESLA: International Latin American Studies Review*, 30, 17-36. <https://doi.org/10.36551/2081-1160.2022.30.17-36>
- Reyzábal, María Victoria y Casanova, María Antonia (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Muralla.
- RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad), GT-ATDI-CLACSO (Grupo de Trabajo: Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades) y DES (Doctorado en Educación y Sociedad) (2023). *V Seminario de Investigación Internacional: Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias*. <https://www.youtube.com/watch?v=Vsfeip-GKcbY>
- Rodríguez Leuro, Angela (2023). Educación intercultural una oportunidad para no ser excluyentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9.554-9.574. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5157
- Trigo Cutiño, José (1998). Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 35-53.
- Uribe-Hincapié, Richard; Montoya-Marín, Juan y García-Castro, Juan (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores*, 22(3), 471-486. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>
- Vásquez, Fernando (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), 151-160.
- Vich, Víctor y Zabala, Virginia (2004a). El debate oralidad / literacidad. En *Oralidad y poder* (Cap. 2, pp. 21-44). Bogotá: Norma.
- Vich, Víctor y Zavala, Virginia (2004b). *Oralidad y Poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.

Vilá Santasusana, Monserrat; Ballesteros, Cristina; Castellá, Josep; Cros, Ana; Grau, María y Palou, Juli (2005). *El discurso oral formal* (5ª ed.). Barcelona: Graó.

Wenger, Etienne (2002). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Nuevos lenguajes y sociedades emergentes en el ciberespacio

Líneas y horizontes de estudio en la educación

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos e Isabel Jiménez Becerra

Introducción

La educación y la sociedad en la última década se han visto afectadas por el impacto del desarrollo tecnológico de las cuarta y quinta revoluciones industriales, fenómeno que ha contribuido a desplegar una serie de estudios y líneas de investigación enfocadas a examinar nuevas relaciones entre la cultura humana en el ciberespacio y en general, otras formas y alternativas de red-relación social e interacción comunicativa (García *et al.*, 2023; Gutiérrez *et al.*, 2019; Islas, 2008; Strate, 2022; Thomas *et al.*, 2023; Universidad de La Salle, 2020).

En la formación posgradual de profesores y particularmente de doctores en educación, este acervo de estudios representa un movimiento de investigadores en distintos puntos de la geografía mundial que paulatinamente va delimitando tensiones, desplazamientos y retos futuros respecto a las condiciones de posibilidad de nuevas configuraciones sociales y ciudadanías propias de las dinámicas de construcción de la cultura digital en distintos escenarios

socioeducativos. Además, concede especial atención a las formas de razonamiento explicativo, crítico y posthumanista de categorías emergentes como cibernsiedad, configuraciones sociales y/o cultura de la sociedad digital como sistema cultural que se origina en la conjunción del surgimiento de las tecnologías y la interacción de los seres humanos para la información y comunicación (Lévy, 2007); y, con ello, la producción de nuevos lenguajes y subjetividades.

Por tanto, buena parte de las preguntas y debates en la región latinoamericana se relacionan con la triada epistémica Internet-lenguaje-cultura (Lévy, 2007). Pensar estas relaciones, así como su impacto en la producción de nuevos lenguajes y subjetividades implica abrir un gran paraguas epistemológico que amplía la discusión sobre las relaciones de sentido entre la educación como proceso sociocultural y práctica política y su condición de ser constantemente reflexionada y transformada en virtud de las tendencias sociales cada vez más aceptadas por el auge de las tecnologías; incluso, anticiparse a sus desarrollos desde las diferentes relaciones teóricas, prácticas y de innovación que escapan a las relaciones disciplinares.

De modo que, el propósito del presente capítulo es interrogar las relaciones cibernsiales (Jiménez, 2022a) y sus implicaciones en la producción de nuevos lenguajes y subjetividades. Este estudio surge del incremento de motivaciones e intereses investigativos de los futuros doctores en educación y sociedad por estos campos. El incremento de investigaciones en la última década en un programa de doctorado en educación y sociedad de Colombia, supone la agencia de comunidades en la frontera y la disposición a generar aperturas, desplazamientos y variaciones al canon instituido. Además, propende por la formación de comunidades especializadas de lectores, escritores e interlocutores en procesos de aprendizaje, transferencia, apropiación social y generación de conocimientos y saberes en torno a problemas y desafíos del campo de la educación y sociedad en contextos escolares y no escolares.

Marco de comprensión de nuevas configuraciones sociales en el ciberespacio

Las relaciones cibernéticas se construyen debido al alto nivel de consumo del espacio-RED y la producción y distribución de bienes inmateriales que generan dinámicas de interacción y trabajo colaborativo “que no son otra cosa que la creación colectiva, la promoción múltiple de identidades corpóreas e imágenes, aprovechables para la producción exacerbada de los actuales modos de vida” (Ortiz, 2021, p. 16). Los cibernautas cuentan con una variedad de ámbitos y mediaciones disponibles en el ciberespacio para crear múltiples posibilidades de significar e interactuar según sus propósitos comunicativos, por ello establecen distintas configuraciones sociales, es decir, formas organización social y ciudadana, fenómeno que tuvo un incremento considerable durante y después de la crisis eco-biológica de la pandemia (de 2020 y 2021) debido al impedimento del encuentro e interacción socioafectiva con otras personas, acontecimiento que derivó en el cumplimiento de periodos de confinamiento y encierro prolongados. De este modo, los gobiernos limitaron la libertad en nombre de un deseo de seguridad, provocando un estado de excepción (Agamben, 2020).

Se trata de acontecimientos críticos que más allá de las políticas inmunitarias, logran cambios en las dinámicas sociales a nivel local y global, especialmente, la convivencia mediante la creación de nuevos repertorios y formas de organización colectiva, por una parte y la transformación de nuestras subjetividades, por otra. En estas circunstancias de conmoción de la realidad emergen la digitalización de la vida individual, familiar e institucional, así como, la cultura del “me gusta”, el *fake news* y los *deepfakes*, entre otras formas de control, contención y resistencia.

En esta cultura de la digitalización emergen nuevos propósitos de interacción y tipos de contenido que van constituyendo la hibridación de roles de autores-lectores autores-interlocutores, incluso se configuran triadas de autores-lectores-interlocutores, tanto en ámbitos cotidianos y vernáculos como formales educativos. Se trata

de roles que van actuando como entidades imbricadas, es decir, advertimos el tránsito del escritor, lector, locutor e interlocutor a un escri-lector o también, un escri-interlocutor directo por el carácter de la simultaneidad e inmediatez de la escritura hablada.

Es factible que el dinamismo de la cibercultura acreciente este ambiente híbrido y de lugar a una práctica colaborativa en la cual un cibernauta puede crear nuevas configuraciones sociales de forma expedita e independiente. También se crean las condiciones para el despliegue de la inteligencia colectiva y la capacidad colaborativa de crear textos propios y en forma casi simultánea contar con lectores y propiciar distintas formas de interacción e interactividad en red. Estos acuerdos con arreglo a las circunstancias de pánico o conmoción ante situaciones de crisis, pueden estabilizarse, ampliarse o cerrarse por acuerdo mutuo o decisión unilateral.

Metodología de la investigación

La investigación se desarrolló bajo un paradigma hermenéutico, usando como ruta metodológica tres movimientos hermenéuticos: reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento (Vásquez, 2016; Derrida, 1998), con el fin de comprender la producción de nuevos lenguajes, subjetividades y configuraciones sociales, así como sus implicaciones en la interdependencia de la cibernsiedad y la comunicación socavada en diversas investigaciones doctorales. Se trata de una revisión documental, cuyo instrumento esencial fue la ficha catalográfica.

Es de anotar que la revisión documental, como diseño de investigación que operó este estudio, es una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros; en ella la observación está presente en el análisis de información, su interpretación y diálogo con autores del objeto de estudio (Guerrero y Guerrero, 2015).

Al detallar las fases del diseño, bajo la lógica de los tres movimientos hermenéuticos (Vásquez, 2016; Derrida, 1998), las mismas dialogan con los objetivos específicos de la investigación. El resumen de la apuesta metodológica es ubicado en el siguiente cuadro ensamblado propuesto por Jiménez (2024) y que permite reconocer los componentes propios de la investigación.

Tabla 1. Ensamble metodológico

| | | | |
|----------------------------|---|--|--|
| Tema | Implicaciones de la interdependencia de la ciber sociedad y la comunicación socavada en los nuevos lenguajes, subjetividades y configuraciones sociales | | |
| Problema | ¿Cuáles son las implicaciones de la interdependencia de la ciber sociedad y la comunicación socavada en los nuevos lenguajes, subjetividades y configuraciones sociales? | | |
| Objetivo general | Comprender la producción de nuevos lenguajes, subjetividades y configuraciones sociales, así como sus implicaciones en la interdependencia de la ciber sociedad y la comunicación socavada en diversas investigaciones doctorales | | |
| Posicionamiento de ciencia | Hermenéutico | | |
| Enfoque | Cualitativo con alcance interpretativo-comprensivo | | |
| Diseño | Revisión documental | | |
| Fases del diseño | Reconstrucción | Deconstrucción | Posicionamiento |
| | Objetivo específico | Objetivo específico | Objetivo específico |
| | Rastrear la producción de investigaciones bajo la relación de categorías tecnologías, nuevos lenguajes, subjetividades y configuraciones sociales | Generar un análisis crítico de la tradición investigativa basada en la interdependencia de la ciber sociedad y la comunicación socavando las categorías emergentes | Saturar la categoría ciber ciudadanía emergentes producto de la correlación del entramado entre: “ciudadanías, lenguajes y tecnología” |

| | |
|-------------|---------------------|
| Técnicas | Revisión Documental |
| Instrumento | Matriz de análisis |

Fuente: Jiménez Becerra (2024).

Para el caso de esta investigación, los datos documentales se socavaron de las tesis y artículos doctorales publicados durante los diez años de tradición del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá-Colombia).

Análisis hermenéutico

Reconstrucción

Se realizó la reconstrucción de 15 tesis doctorales concluidas en la línea de investigación Educación, Lenguaje y Comunicación de un total de 60 defendidas en el Programa de Doctorado en Educación y Sociedad durante el periodo de vigencia entre 2013 y 2023 con el fin de rastrear la producción de investigaciones bajo la relación de categorías tecnológicas, nuevos lenguajes, subjetividades y configuraciones sociales.

La información que se complementó con las investigaciones presentadas en el *V Seminario internacional de investigación: sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias*, realizado en 2023, por la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, el Grupo de Trabajo Apropriación de tecnologías digitales e interseccionalidades y el Programa de Doctorado en Educación y Sociedad (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023).

Tabla 2. Tesis doctorales de la Línea Educación, Lenguaje y Comunicación desarrolladas entre 2013 y 2023

| Tesis doctorales | Tendencia |
|--|--|
| Lizcano, Adriana (2023). <i>Comunidades de práctica y competencias tecnológicas docentes en educación superior. Un estudio de caso en la Universidad Industrial de Santander</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | Prácticas sociales con implicación subjetiva, individual y colectiva |
| Pardo, Luis (2023). <i>Lectura y escritura en contextos de reclusión. Una propuesta pedagógica para el ocio y ocupación del tiempo libre de las personas privadas de la libertad en el Patio R1 del Complejo Carcelario y Penitenciario Metropolitano de Bogotá COMEB (La Picota) de Bogotá</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |
| Romero, Gloria (2023). <i>El papel de la escritura epistémica en el desarrollo del pensamiento científico escolar</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |
| Farfán, Claudia (2023). <i>Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en educación media</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |
| Fonseca, Ingrid (2023). <i>Comunidades interdisciplinarias de escritura epistémica en educación media</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |
| Hernández, Marleny (2023b). <i>Didáctica del género discursivo oral en la educación inicial. Comprensiones en comunidades mixtas de profesores desde la enseñanza remota de emergencia</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |
| García, Ennys (2023). <i>Resignificación de la comprensión lectora a partir de la integración del contexto sociocultural</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |
| Amador, Beatriz (2020). <i>Consistencias, variaciones y desplazamientos en la escritura académica de artículos de investigación de profesores universitarios en ciencias sociales y humanidades</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |

| | |
|--|---|
| Rivera, Miller (2021). <i>Infografía y comprensión funcional sistémica y estructural. Desarrollo de habilidades gerenciales a través de la implementación de un lenguaje hipertextual</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | Transformaciones socioculturales situadas producidas por las tecnologías y los medios de comunicación |
| Mejía, Lina (2023). <i>Modelo sistémico de la educación superior virtual desde la metodología de sistemas blandos aplicada en el contexto educativo colombiano</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |
| Burgos, Brian (2017). <i>La ausencia de competencias interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos rurales. Estudio de caso etnográfico en la Institución Misael Gómez del municipio de Villagómez-Colombia</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |
| Devia, Emerson (2023). <i>Comunicación y participación política de personas en condición juvenil entre 2015 y 2022, en Brasil, México y Colombia</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | Ciberactivismo y prácticas de literacidad digital |
| Bautista, Milton (2022). <i>Revolución digital y subjetividad: aportes a la educación para la ciudadanía digital</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |
| Guevara, María (2022). <i>Prácticas comunicativas digitales y construcción de subjetividades: el uso del podcast en la escuela</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |
| Sánchez, Álvaro (2021). <i>Literacidad digital enfocada en habilidades lectoras de hipertextos digitales en estudiantes de básica secundaria</i> [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle. | |

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 2, un primer grupo de tesis responde a investigaciones sobre prácticas sociales con implicación subjetiva, individual y colectiva, un segundo grupo relacionado con transformaciones socioculturales situadas producidas por las tecnologías y

los medios de comunicación y un tercer grupo de investigaciones en torno al ciberactivismo y las prácticas de literacidad digital.

En cuanto a la deconstrucción crítica, se analizaron los presupuestos, teóricos y epistemológicos de las tesis doctorales acerca de los sentidos y prácticas ciberales y comunicativos. Adicionalmente, se tuvo en cuenta los protocolos con los puntos de discusión más relevantes tratados durante V Seminario internacional de investigación (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023). A partir de esta hermenéutica de la reconstrucción y deconstrucción que deriva en unas tendencias investigativas se realiza una prospectiva alrededor de núcleos problemáticos y campos de conocimiento orientada a generar conocimiento inter y transdisciplinar en educación y sociedad.

Deconstrucción: algunas reconfiguraciones epistémicas

Antes de dar cuenta de las tendencias identificadas acerca de los nuevos lenguajes y sociedades emergentes en el ciberespacio se caracteriza el programa de posgrado, objeto de estudio se pasó a generar un análisis crítico de la tradición investigativa basada en la interdependencia de la ciber sociedad y la comunicación socavando las categorías emergentes siendo sus resultados la deconstrucción de los campos de conocimiento e investigación del programa. El Doctorado en Educación y Sociedad (DES) de la Universidad de La Salle, busca la co-construcción del campo de investigación que vincula educación-sociedad desde un modo de correlación entre las prácticas educativas y la dinámica social, así como toda la gama de problemas a los que esta correlación puede dar lugar.

En este sentido, el DES concibe que la investigación es en sí misma un acto pedagógico que no se centra en la transmisión de saberes, sino en la producción de conocimiento. La investigación constituye así una relación recíproca entre docentes y estudiantes doctorandos en la que cada uno contribuye desde sus propios conocimientos y experiencias a la producción sistemática y rigurosa de

nuevos conocimientos. El enfoque epistemológico del DES, apunta a procesos de investigación que reivindicuen las prácticas educativas y sociales como contextos de producción de conocimiento, apelando para ello a la reflexividad de la que estas mismas prácticas son capaces, en tres coordenadas: su historicidad, su carácter político emancipador y el conocimiento social que las orienta.

En el primer semestre de 2020 se realizó una revisión colegiada de los desarrollos alcanzados en cada una de las líneas de investigación, como resultado de este proceso de reflexividad crítica de reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento, se propusieron tres giros comprensivos.

El primer giro, articular las cuatro líneas de investigación del programa: cultura fe y valores; políticas públicas, calidad de la educación y territorio; saber educativo, pedagógico y didáctico; y educación, lenguaje y comunicación en un ecosistema de investigación, formación e innovación; de manera tal que pudiese enfatizar desde la producción de conocimiento sus relaciones con la formación de doctores y el desarrollo de sus capacidades investigativas, la transferencia del conocimiento y la innovación educativa y pedagógica.

El segundo giro, transitar de una mirada de línea de investigación a una mirada de subsistema de investigación, lo cual llevó a una perspectiva más holista y relacional de la producción de conocimiento en educación y sociedad; específicamente, de una investigación desarrollada en campos de conocimientos, desde horizontes epistémicos, teóricos y metodológicos mucho más plurales e interdisciplinarios y en comunidades mixtas de investigación, formación e innovación. Como producto de este giro se propusieron cuatro subsistemas que responden a los desafíos desde escenarios de orden teórico, epistémico y metodológico que recoja, a su vez, la tradición investigativa del programa, las líneas de investigación se están extrapolando hacia el concepto de subsistemas de investigación.

Posicionamiento

En esta fase de la investigación, el objetivo fue saturar la categoría ciber ciudadanías emergentes producto de la correlación del entramado entre: “ciudadanías, lenguajes y tecnología. En este contexto, el siguiente análisis de las tendencias de investigaciones desarrolladas en la línea de investigación Educación, Lenguaje y Comunicación mostrará cómo estas permitieron identificar nuevos lenguajes y sociedades emergentes en el ciberespacio y revelaron nuevas configuraciones sociales, formas colectivas de interacción y de interactividad propias de las dinámicas de construcción de la cultura digital, lo cual supone un abanico de relaciones comunicativas en contextos ciberespaciales.

Prácticas sociales con implicación subjetiva, individual y colectiva

Entre 2013 y 2023 ha sido notorio el interés por investigar la enseñanza y aprendizaje de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el contexto colombiano y latinoamericano, específicamente en perspectiva sociocultural, lo cual supone un acto comunicativo de naturaleza colectiva y el ejercicio de prácticas políticas para confrontar el orden social y el reconocimiento de la otredad. Esto permitió poner en tensión la reproducción del orden social en el propio vínculo entre lenguaje y comunicación, con fuertes análisis de los lenguajes y los discursos dentro y fuera de la escuela.

Al concebir la escritura no solo como un producto lingüístico sino como un proceso complejo en el que se interrelacionan factores culturales, sociales, emotivos, cognitivos y discursivos, enseñanza de la escritura epistémica, hizo posible la configuración de una comunidad de práctica interdisciplinaria con docentes de educación media de distintas asignaturas (Fonseca, 2023). En la misma línea, otra investigación desarrollada en la educación media colombiana, aportó a la resignificación de la escritura epistémica y de manera particular

en el desarrollo del pensamiento científico escolar que pone en diálogo el contexto escolar, las demandas retóricas, el contenido y las especificidades de las disciplinas. Dicha resignificación también representó nuevas formas de entender y asumir el pensamiento científico, a favor de una ciencia escolar, como práctica cultural más cercana a los contextos de los estudiantes (Romero, 2023).

Por su parte, la integración del contexto sociocultural en las prácticas de lectura y específicamente, repensar la comprensión lectora desde didácticas no parametrales, posibilitó crear dispositivos para la reflexión acerca de la memoria histórica de los sujetos, sus voces y sus modos de escuchar y las didactobiografías permitieron narrativas de las vidas de las personas (García, 2023). Esta apuesta por repensar y proponer didácticas sensibles acoge los círculos de reflexión crítica como estrategia de diálogo y confrontación de ideas entre el profesorado de distintas asignaturas de educación media. La investigación concluye que la comprensión crítica es resignificada como un proceso de aprehensión del sentido, que implica operaciones discursivas de inferencia, inducción, deducción, abducción y transducción, así como de pretensiones definitorias, de veracidad e ideológicas para interpretar y explicar la acción humana (Farfán, 2023).

El problema de la didáctica se trasladó al estudio del género discursivo oral, tradicionalmente ha ocupado un lugar relevante en la enseñanza de la oralidad como una habilidad expresiva mecanicista que no hace justicia a la complejidad de las prácticas reales de interacción oral en los ámbitos de uso. Al proponer una didáctica del género discursivo oral para la Educación Inicial desde las reflexividad de profesores organizados en comunidades mixtas de investigación se consiguió identificar la simbiosis del tiempo-espacio en el aula *online* como un escenario constituyente de los participantes que configura un entramado de relaciones dialógicas desde tres cronotopos: la intención, el significado y la apropiación, los cuales posibilitan formas de comunicación significativas donde el género discursivo oral es considerado como un modo de organización de

distintas propuestas pedagógicas al incursionar en seis itinerarios de reflexión para que sea visible en el currículo escolar (Hernández, 2023).

Ahora bien, otras investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura experta y escolar desarrollada en distintos contextos (universitarios y carcelarios) ofrecen líneas de acción sobre posibles apuestas y propuestas para una escuela más pertinente a los cambios y situaciones del momento histórico que transitamos. Las contribuciones fueron la identificación de variaciones, consistencias y desplazamientos que surgieron de establecer las relaciones entre la regulación de la producción académica por parte de Colciencias (hoy Ministerio de Ciencia y Tecnología) en Colombia, el marco político (formas de regular la producción de conocimiento), el marco epistemológico (formas de construir conocimiento) y las prácticas de escritura académica (formas de comunicar el conocimiento), lo cual mostró una serie de rasgos diferenciales en la escritura científica de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Por consiguiente, la tesis aporta elementos para el análisis crítico del artículo de investigación con el fin de valorar, formar y reconocer los modos de pensar, construir y comunicar el conocimiento en el que la comunidad cumple un papel articulador en el reconocimiento del autor (Amador, 2019).

Sin duda, pensar las prácticas de lectura y escritura para el ocio y aprovechamiento del tiempo libre en centros penitenciarios, exige un prototipo de trabajo pedagógico de la concepción de la educación penitenciaria dirigida a la formación de “Educadores” en el contexto carcelario, quienes, desde su experiencia profesional, disciplinar desarrollan un modelo de trabajo altruista y solidario. El abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se articulan al contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se conforman grupos de estudio, de oración y de asesoría legal, lo cual supone nuevos espacios de comprensión y recreación de realidades (Pardo, 2023).

Estas contribuciones han provocado un giro importante en la investigación de la oralidad en contextos formales (instituciones

educativas, medios de comunicación, etc.) donde se nutre de la lectura y escritura y en la vida social, comunitaria o vernácula (familias, comunidades étnicas, grupos sociales, etc.). Además, estudian la realidad y lo virtual a través de la experimentación, con el fin de aprender de sus convergencias y divergencias e identificar permanencias, rupturas y nuevos retos. La investigación de las comunidades de práctica analiza los desafíos de no ser competentes tecnológicamente y, una serie de expectativas más o menos institucionalizadas en donde es de vital importancia las relaciones humanas y las normas de comportamiento que generan dinámicas organizativas en el ciberespacio (Lizcano y Hennig, 2022).

Al aceptar que las prácticas educativas y las comunidades de práctica que se organizan alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad están sometidas a relaciones de poder se hace necesario realizar balances disciplinares, revisión de conceptos y una relación entre la producción de conocimiento y el contexto sociocultural. De ahí que en la relación entre educación, lenguaje y comunicación no solo arribe las subjetividades, sino que al aceptar las mediaciones comunicativas y las relaciones de poder se logre desnaturalizar los mensajes de exclusión mediante propuestas investigativas que acepten que el campo de la educación, el lenguaje y la comunicación es un espacio denso de intercambios simbólicos, emocionales y económicos, en la construcción de sentidos y de circulación de representaciones de luchas, conflictos y negociaciones.

Transformaciones socioculturales situadas producidas por las tecnologías y los medios de comunicación

El aislamiento por riesgo de contagio ocasionado por el Covid-19 (2020-2021), no solo incrementó el consumo de internet a través del uso de variadas aplicaciones, sino que también amplió el tejido de la comunidad virtual mediante conexiones remotas sostenidas por distintas plataformas hasta el punto de configurar cibermundos y

colectividades de carácter educativo, laboral y formas de vida legitimadas por diferentes organismos e instituciones. Sin embargo, este acontecimiento generó una serie de experiencias que transformaron de manera efectiva ciertas dinámicas de la vida cotidiana de las personas y otras la afectaron de manera negativa.

La producción de contenido digital fue un aspecto que evidenció transformaciones en el desarrollo de la competencia digital de estudiantes de educación superior que cursan diferentes carreras profesionales; uno de los estudios estableció la influencia del formato de contenido digital en el logro de aprendizaje de temáticas vinculadas a la competencia digital en función de la preferencia sensorial de los estudiantes (Pineda, 2020); otro analizó el desarrollo de habilidades gerenciales a través de la implementación de un lenguaje hipertextual (Rivera, 2021).

Se trata de estudios que muestran las implicaciones educativas que traen consigo las transformaciones en la cultura digital. Sin duda, la acción pedagógica es clave en los propósitos educativos de la escuela contemporánea, especialmente de educadores con prácticas pedagógicas que buscan descentrar la racionalidad logocéntrica del libro como modelo y propiciar la producción y apropiación de saberes en nuevos escenarios a través de mediaciones tecnológicas.

La riqueza y las posibilidades de las formas de comunicación en contextos digitales plantean distintos retos y encrucijadas para los investigadores y los actores educativos, dado que los usos del lenguaje mantienen su arraigo a concepciones, valores, ideologías, identidades, relaciones de poder. Este hecho fue recurrente en los escenarios de Educación Remota de Emergencia (ERE), establecida de manera paulatina en el 2020. Si bien posibilitó la interacción de los actores educativos ubicados en posiciones remotas o lugares apartados, a través de distintos medios de comunicación también hizo visible las limitaciones asociadas a las competencias digitales de los docentes y a la precaria conectividad de las regiones (Ojeda y Betancur, 2023).

Pudimos corroborar estas posibles transformaciones en la cultura digital mediante una encuesta que realizamos desde la RIEO (Red

Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad) a 136 docentes de países latinoamericanos (México, Costa Rica, Chile, Venezuela, Argentina, Perú, Brasil, Ecuador y Colombia) sobre los ambientes de aprendizaje que incorporaron para facilitar la interacción con sus estudiantes. “Un 69% respondió que privilegiaba hacer foros; un 48%, que enviaba tareas; y un 36%, que usaba las herramientas para trabajos como cuestionarios y también para juegos. En menor medida se mencionó la creación de podcast, debates y videos” (Ojeda y Betancur, 2023, p. 120).

De manera simultánea el desarrollo de investigaciones doctorales en curso tuvo que acudir a la interacción con poblaciones de profesores y estudiantes en distintos contextos y niveles educativos. Estas mostraron que no solo integró tecnologías educativas al aula de clase, sino también conocimientos procedimentales necesarios para leer y escribir en el ciberespacio, en tal sentido, se fortalecieron estrategias para motivar la lectura hipertextual en estudiantes de secundaria y de educación superior y se diseñaron baterías de herramientas didácticas para acceder a los textos multimodales, explorarlos y adecuarlos a las necesidades y a los gustos de los lectores (Sánchez, 2017; Guevara, 2019; Rivera, 2021).

Estas investigaciones representan la focalización de la práctica social de la lectura desde la perspectiva de la organización del texto y su implementación en textos producidos en el ciberespacio (ambientes virtuales) atendiendo al fenómeno social del desarrollo de habilidades lectoras hipertextuales en situaciones de aprendizaje excepcionales (instituciones educativas privadas y educación superior, especialmente). Del mismo modo, se identificó la conectividad precaria o nula asociada a actores educativos vinculados a la educación inicial, primaria, secundaria y en escuelas rurales, principalmente.

En efecto, el acontecimiento crítico global de la pandemia incrementó el uso de herramientas digitales y ambientes de aprendizaje debido a la intempestiva transferencia del escenario físico al escenario cibercultural implicó que la mayoría de las actividades se realizaran en contextos digitales, sin embargo, se realizaron bajo medidas

puramente funcionales, es decir, su uso se limitó a condiciones técnicas, de tal forma que, “las aplicaciones para el uso de videoconferencias, diversas plataformas de video ya sea en *streaming* o el gaming *online*, así como el uso de las redes sociales y la “gamificación” cuyo uso es muy utilizado en educación” (Ortiz, 2021, p. 18). Por tanto, el incremento significativo en el uso, permanencia e intencionalidades abre nuevos debates y confrontaciones para reafirmar o desvirtuar los conflictos de poder y las realidades socioeconómicas, ético políticas y educativas que vive el mundo.

Respecto a las instituciones educativas es posible formar en la educación virtual superior a través de metodologías de los sistemas blandos, teniendo en cuenta no solo las concepciones, sino los constructos, fruto de una revisión exhaustiva de los discursos textuales plasmados en la literatura, así como la visión de expertos que desembocaron en la creación del modelo EViS (Mejía, 2023). En cuanto al profesorado se enfoca la transformación hacia la reflexión sobre su propia práctica, por ejemplo, la manera que se llevan procesos lingüísticos en el espacio rural, desde una postura más equitativa y el desarrollo de competencias interculturales (Burgos, 2017). Estas mediaciones, no solo representan la incorporación de soportes como medios o recursos didácticos, sino que también otros lenguajes enriquecen las prácticas pedagógicas y la producción de universos de sentido, yendo más allá del lenguaje como instrumento de comunicación.

Ciberactivismo y prácticas de literacidad digital

En el marco de teorías críticas, decoloniales y poscoloniales, entre otras, se han desarrollado un acervo de investigaciones que cuestionan la prevalencia de visiones hegemónicas de la ciudadanía y las relaciones sociales que se transfieren de forma similar al ciberespacio. No obstante, el contexto de actuación cambia y con este las posibilidades comunicativas y relacionales, es decir, las formas de

ser, actuar y estar en red, así como las normas y valores (Duart *et al.*, 2008; Levy, 1999). Este cambio de escenario, sin duda exige adaptarse a nuevas costumbres y a una ética del contexto virtual, tal como nos enseñó la ERE: el contacto físico no existe en la realidad virtual, ni siquiera en la interacción sincrónica donde las personas intercambian en tiempo real. Ahora bien, si la interacción es de forma asíncrona, la relación cronotópica (tiempo y espacio) es completamente simulada.

Dado lo anterior, en el contexto geopolítico e histórico colombiano, brasileño y mexicano se estudió la comunicación y participación política de personas en condición juvenil entre 2015 y 2022, en virtud de las nuevas posibilidades devenidas de la participación de jóvenes en el ciberespacio, en particular, se contribuyó en la creación de nuevas formas de participación ciudadana y política, incluyendo todas las formas visuales y expresiones simbólicas de incidencia. Así mismo, se aportó a la transformación de la subjetividad e identidad como formas en las que se significan y representan el mundo; por ende, las nuevas tecnologías están convocadas en ese proceso (Devia, 2023).

Aquí se desarrolla en relación con la comunicación y el ciberactivismo, como entorno para reconocer la sociedad y la vida en común para comprender la post verdad y las redes sociales. Es en este punto, el ciberespacio, motiva la participación y potencia la inteligencia colectiva. De este modo, emergen prácticas letradas y otras formas de interacción con la mediación de la tecnología digital (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023).

Así mismo se da cuenta de la potencia de las narrativas digitales y de unas prácticas comunicativas digitales ubicadas en contextos particulares, no solo están asociadas únicamente con la construcción de una subjetividad juvenil digital, sino que además le brindan a la escuela un panorama diferente a las formas tradicionales de enseñanza. Se propuso una metodología de enseñanza en red que permitiera procesos de reciprocidad de unas prácticas digitales afianzadas en el ciberespacio que pueden circular con mayor fluidez en el escenario educativo (Guevara, 2022)

En síntesis, se arribó a nuevos lenguajes y tecnologías en las culturas, políticas y prácticas educativas. Para ello, fue decisivo hacer parte de una cibernsiedad, lo cual implicó la apropiación social de las TIC y de la literacidad digital que habita el ciberespacio y comporta un universo paralelo con entramados de computadoras y líneas de comunicación conectadas entre sí (Sánchez, 2021). En el abordaje de este tipo de estudios se requirió indagar el tráfico global de conocimientos, la inteligencia artificial (IA) como extensión de la inteligencia humana, los nuevos retos de la Internet de las cosas versus la Internet de las personas, las cuales tensionaron la relación de las máquinas y las personas en el tráfico por la red, abriendo cada vez más las puertas a todo tipo de ciudadano (Faura, 2008).

Discusión: la transición de línea de investigación al relacionamiento entre subsistemas de investigación

El relacionamiento con las comunidades de formación, investigación e innovación favoreció el diálogo con redes académicas y científicas, comunidades y líderes académicos y sociales e investigadores de la Ciencia Política, la Sociología, los Estudios Culturales, la Filosofía Política, la Humanidades digitales, el arte, entre otros. Desde las investigaciones doctorales realizadas en la última década en la línea de Educación, Lenguaje y Comunicación, fue posible comprender cómo se descifran nuevos lenguajes y sociedades emergentes en el ciberespacio y cómo se tipifica la cibernsiedad, sus diversos lenguajes y formas de relación. Específicamente, el abordaje de las subjetividades, no solo como concepto, sino como categoría que atraviesa el mundo social, permitió proponer alternativas para la construcción de comunidades justas y democráticas.

Para responder a este desafío, reconstruimos y deconstruimos la tradición investigativa de las líneas de investigación de una década de vigencia y desde una postura crítica, aguda y propositiva, nos propusimos discutir la noción e intencionalidades de un subsistema

d investigación que al interrelacionarse con otros configura un sistema mayor, en nuestro caso, un ecosistema de investigación. La construcción de ecosistemas abre la posibilidad de interrelaciones no jerárquicas con resonancia propia de distintos subsistemas, sus campos de conocimiento, los cuáles al entrar en funcionamiento generan la reflexión crítica de la relación educación-sociedad, la práctica investigativa, la producción de conocimiento, la transformación social y educativa, los nuevos horizontes de sentido y la innovación educativa (Becerra, 2020; Luhmann, 1989),

Los subsistemas de investigación operan de la siguientes manera: (a) declaran los campos de conocimiento en los que se profundiza la relación educación y sociedad y, por tanto, definen los campos problemáticos en los que el doctorando y sus profesores producen conocimientos, orientan procesos de formación, diseñan, implementan y evalúan prácticas innovadoras de investigación; (b) estructuran subcampos de conocimiento en los cuales se estructuran y fundamentan y denominan las comunidades mixtas de formación, investigación e innovación; (c) consolidan didácticas de reflexividad crítica y propositiva para el desarrollo de habilidades científicas, investigativas, académicas, tecnológicas y de innovación, esto es, los Círculos de Reflexión crítica; (d) diseñan e implementan prácticas innovadoras investigativas, tales como misiones pedagógicas territoriales, comunidades de práctica, observatorio de políticas públicas, etc. En general, crean las condiciones para que los doctorandos tengan experiencias formativas y prácticas de investigación.

Por lo tanto, los subsistemas de investigación son concebidos como escenarios que buscan sedimentar las jerarquías para develar polisemias comprensivas de la educación, ampliando los horizontes epistemológicos, teóricos y metodológicos; y proponer alternativas de cambio a manera de innovaciones y estrategias de posicionamiento escalonado de la apuesta ética, política y pedagógica del programa integradas por campos de investigación, tal como se evidencia en la Tabla 3.

Tabla 3. Extrapolación de líneas a subsistemas de investigación en el doctorado educación y sociedad

| Líneas | Extrapolación a subsistema | Posicionamiento |
|--|--|--|
| Cultura, fe y formación de valores Políticas públicas, calidad de la educación y territorio | Éticas, Políticas públicas y ciudadanías | Producir conocimiento en torno a los posicionamientos, las prácticas políticas y pedagógicas de los maestros y los agentes educativos, de niñas, niños, jóvenes en territorios y contextos culturales y sociales locales y globales. De esta manera, contribuir, en primer lugar, a repensar las interacciones con los otros seres vivos humanos y no humanos, a renovar nuestros pactos de convivencia planetaria, ampliar los círculos éticos, a sofisticar los estados de bienestar y a promocionar la ciudadanía interdependiente. |
| Saber Educativo, pedagógico y didáctico | Formación pedagógica y didáctica | Desarrollar proyectos y actividades de investigación, innovación y transferencia de carácter inter, post y transdisciplinar sobre temas y problemas que afectan a las comunidades educativas. |
| Educación, lenguaje y comunicación | Lenguaje, Comunicación y subjetividades | Aborda procesos de formación, investigación e innovación en torno a la compleja trama entre lenguaje, comunicación y subjetividades en la relación educación-sociedad y en contextos particulares y saberes situados, exige desanudarla en unos campos de conocimiento que a su vez se interconectan para dar sentido al ecosistema de investigación. |
| Movimientos y conflictos tecnosociales | Ciencia, Cibercultura y Tecnosociedad | Su posicionamiento se centra en la incursión de las tecnologías en la sociedad actual, desde la identificación de un conjunto de relaciones que operan sobre algunas de las problemáticas sociales que se entretreje en los nuevos espacios de corte "cibersocial". |

Fuente: Elaboración propia.

En este marco, se reconfiguró el Subsistema de investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades y de este se derivó y creó el Subsistema de investigación en Ciencia, Cibercultura y Tecnosociedad.

El lenguaje, la comunicación y las subjetividades en clave de subsistema de investigación

El estudio del lenguaje como fenómeno de sentido y su estrecha relación con la educación, supone acciones humanas constituidas y constituyentes de realidades, mediaciones, subjetividades y alteridades que requieren distintas interpelaciones y profundas comprensiones. En otras palabras, la interacción discursiva es la realidad fundamental del lenguaje y el diálogo su manifestación más importante, por ello, el acercamiento al lenguaje implica las esferas sociales, sus formas y tipos de interacción discursiva en condiciones concretas de producción de sentido, así como, los géneros orales, escritos y multimodales, cuya transformación permanente es propia de los cambios sociales e históricos de la humanidad (Cárdenas, 2020; Cárdenas y Ardila, 2009).

Por tanto, la investigación en torno al lenguaje en sus diferentes formas de manifestación es un aspecto nodal en el subsistema, no como una lingüística aplicada, ni una educación en la lingüística sino como una práctica sociocultural de sentido, es decir, la formación del sujeto discursivo en su dimensión semiótica. Los desarrollos de la ciencia y la tecnología, sin duda tienen implicaciones en todos los campos de la vida cotidiana y se constituyen en catalizadores de subjetividades y diversos lenguajes. Por eso, las prácticas sociales son escenarios de interacción de saberes y de construcción de identidades, en los cuales se pone en juego el deseo de la humanidad por aprender y vivir diferentes experiencias. Estas prácticas se manifiestan en hábitos, modos de ser y vivir, por tanto, están vinculadas a la familia, a la escuela y a diferentes espacios sociales. El papel

constructivo y reconstructivo del lenguaje no solo se manifiesta en signos, códigos y textos, sino también, en discursos y antidiscursos, como una red semiótica y discursiva que se teje en torno a las prácticas sociales.

Así, se pone en tensión y en relación el lenguaje en sus funciones comunicativa e instrumental para arribar a sus dimensiones discursiva y semiótica. Para ello, se busca trascender el desarrollo del lenguaje limitado al papel de instrumento, así como movilizar la concepción del lenguaje como medio natural de comunicación que sirve para transmitir mensajes. De este modo, se aborda la comunicación como escenario de la diferencia y la alteridad en su relación con la educación propicia correlatos con lo translingüístico, lo estético-literario y la presencia de lo otro en tensión con poderes manifiestos a través de acciones y expresiones de la cultura y sus interculturalidades.

De igual forma, las múltiples transformaciones de la comunicación han reconfigurado las subjetividades y con ello, su valor ético y político. y, las subjetividades como configuraciones de sentido en relación con la educación y los procesos sociales, interrogan las asociaciones entre poderes y saberes, los modos como las personas construyen su mundo, le dan sentido, lo visionan e interactúan en una doble alteridad. En este proceso de explorar estas relaciones entre la educación, los procesos sociales y la subjetivación, el sujeto objetivante reconoce la existencia de otras posibilidades que pueden estar argumentadas o simplemente enunciadas, pero que, sin una adecuada vigilancia epistemológica, pueden perderse de vista.

Esta reverberación de dinámicas sociales, implica el estudio de epistemologías, teorías y metodologías diversas, distintas claves analíticas, alternativas y construcciones inter, multi, post y transdisciplinarias que articulan cinco campos de conocimiento, cuya denominación es la misma para su comunidad mixta: 1) Narrativas, mediaciones y formación humana; 2) Formación en lenguas y fenómenos socioculturales; 3) Comunidades y prácticas de lectura,

escritura y oralidad; 4) Artes y tensiones sociales y, 5) Educación, procesos sociales y subjetivación. Tal como se ilustran en la Figura 1.

Figura 1. Campos de conocimiento y Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación del Subsistema de investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades



Fuente: Elaboración propia.

Los campos de conocimiento y Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI) mapeadas en este esquema representan los nuevos desafíos, tendencias, prospectivas y alternativas de formación científica e investigativa del subsistema con pretensiones de reflexividad constante y sistemática con investigadores y actores sociopolíticos de otras latitudes, niveles y tipos de educación y formación interesados en enriquecer y tensar el mapa, en términos de producción, aplicación y apropiación social del conocimiento. Cabe señalar que la CMIFI constituye una dinámica de producción de conocimiento cuya estructura se organiza a través de la comunidad mixta, la cual otorga un lugar relevante a los distintos actores que conforman la comunidad científica, aunque no todos sean científicos en el sentido estricto del término (Echavarría *et al.*, 2023). Esta prospectiva en desarrollo se apoya en los siguientes

posicionamientos iniciales del equipo de profesores del subsistema de investigación.

Narrativas, mediaciones y formación humana

Este campo y CMIFI se ocupan de las relaciones teóricas y prácticas entre las tres nociones que le dan título. Así, la narración es entendida, en primer lugar, como el trabajo mediante el cual los seres humanos podemos tejer los hechos heterogéneos de nuestra trayectoria vital y darles así un sentido; asimismo, la narración es asumida como una mediación privilegiada —que no única— que le señala al ser humano la ineludible e inacabable tarea de inscribir históricamente su existencia, con sus aspiraciones y sentidos siempre provisorios, para construir su identidad y responder a la ineludible pregunta: ¿quién eres tú? (no solo: ¿quién soy yo?).

Formación en lenguas y fenómenos socioculturales

Este campo y CMIFI suponen una perspectiva transdisciplinaria que contribuye al diálogo abierto y continuo entre lo formativo, lo cultural y lo lingüístico-discursivo, en el que el lenguaje y la comunicación devienen en tanto componentes esenciales que constituyen al ser humano y posibilitan su condición de humanidad.

Comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad

En tanto campo de conocimiento y CMIFI se da vigor a la reflexividad dialógica alrededor de cuestiones como: la relación simbiótica de las literacidades y oralidades en diferentes contextos (presenciales, digitales e híbridos) y en interacciones sociales, pedagógicas y didácticas en tanto fenómenos propios de las trayectorias sociales y formativas de nuestro tiempo (socioeducativo).

Artes y tensiones sociales

En tanto campo de conocimiento es amplio y, a la vez, específico. La amplitud obedece a que son bienvenidos todos los trabajos que se concentren sobre cualquiera de las manifestaciones del arte en el plano de la crítica, en principio. El campo fortalece una mirada a la reflexividad crítica de obras artísticas, en general y las narrativas, en particular, en su doble dimensión de articular las experiencias humanas (individuales y colectivas) y las líneas de comprensión que ofrecen sobre los fenómenos sociales.

Educación, procesos sociales y subjetivación

Este campo y CMIFI aborda la relación entre las diferentes formas de pensar las dinámicas educativas, los procesos sociales y los modos de subjetivación, encuentra en la reflexividad uno de los elementos clave al momento de pensar un campo de conocimiento. Comprender la educación dentro de lo sociocultural implica que todo aquel sujeto que intenta objetivar esta relación necesita pensarse desde el mismo lugar de su enunciación científica, con el propósito de reconocer no solo los enfoques, las tendencias y los paradigmas que envuelven su proceso de investigación, sino las posibilidades de su posicionamiento epistémico y epistemológico en este campo emergente de conocimiento.

De esta manera, la emergencia de estos lenguajes y subjetividades en distintas esferas sociales se produce en medio de nuevas prácticas sociales en las cuales la actividad humana se caracteriza por una diversidad de configuraciones colectivas e individuales. Se trata redes sociales y dinámicas de comunidades que propician acciones de resistencia o subordinación (Hernández, 2023). De ahí, la importancia del cultivo del disenso, la necesidad de otras formas de hacer crítica y la consecuencia práctica de comprender que tanto la subjetividad, como la identidad humana, son construcciones sociales que

hacen parte de la producción de un horizonte de sentido en constante cambio, que requiere ser historizado y comprendido desde las posibilidades de la contextualidad, la alteridad y la reflexividad de un investigador situado, que puede contribuir al fortalecimiento de un campo relativamente autónomo (Gutiérrez-Ríos, 2023).

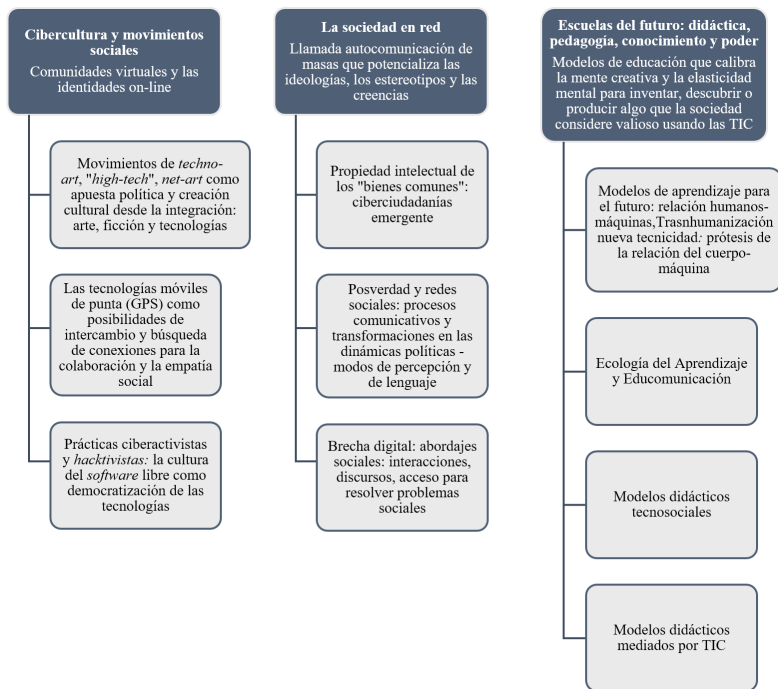
Creación del subsistema de investigación en ciencia, cibercultura y tecnosociedad

Uno de los resultados notables del proceso de construcción, reconstrucción y posicionamiento de las investigaciones realizadas en torno al lenguaje, la comunicación y las subjetividades del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad fue reconocer las dinámicas de construcción de una cultura digital, el incremento de estudios tecno-sociales y las distintas prácticas de consumo y resistencia a las diferentes interacciones y contenidos digitales. En consecuencia, entra en escena el subsistema de investigación en ciencia, cibercultura y tecnosociedad para estudiar estas formas predominantes de control y producción digital, así como la potencialidad de los ciberespacios, ciberciudadanos y su accionar incesante. Se trata de una “multitud” que está conformada por un cuerpo singular y una unidad heterogénea constituida de distintos intereses, experiencias, afectos y relaciones producto de las urgencias ambientales, sociales, educativas y políticas y que son la base para su acción ciber política y ciber ciudadana en sinergia con la cibercultura y la ciber sociedad en la que habitan (Negri, 2000; Lazzarato, 2006; Jiménez, 2022a).

Esto implicó reconfigurar el concepto de “tecnologías” hacia un plano “cibercultura y tecnosocial”, categoría relacional, al demostrar en la construcción y deconstrucción de su tradición investigativa, cómo las tecnologías electrónicas y digitales, están atravesadas por la interacción humana a partir de sus lenguajes, generando en ellas una concepción “tecnosocial” de las mismas. Dentro de este subsistema se han propuesto algunos de los campos de conocimiento y

categorías sociotécnico-cultural que conforman en conjunto de desafíos ciber ciudadanos, ciber sociales y ciber educativos que hacen parte de los desafíos ciber sociales (Figura 2).

Figura 2. Campos de investigación ciber y tecnosociales: mundos deseables en la Educación por y para la Ciudadanía a partir del estudio de los conflictos ciber sociales



Fuente: Jiménez (2022b, p. 4).

Los campos de conocimiento mapeados en la Figura 2 representan los nuevos desafíos de carácter formativo, investigativo y de innovación.

Cibercultura y movimientos sociales

Los lenguajes y las subjetividades juegan un papel clave para gestar tales movimientos los cuales son el reflejo de la expresión política de los ciudadanos, en el marco de los problemas sociales del entorno, como es el caso de los “movimientos de techno-art, “high-tech”, “net-art” como apuestas desde la integración arte, ficción y tecnologías” (Escobar, 2005; Martín-Barbero, 2005).

Sociedad en red

Su objeto de estudio se ubica en la triada epistémica entre Educación + Sociedad + TIC; busca nutrir el discurso y las prácticas de investigación e innovación, en temas como la formación para la ciudadana y el estudio de los conflictos sociales. Así mismo, comprender las implicaciones de la comunicación de masas y la potencia de las representaciones sociales, a través de las ideologías, los estereotipos y las creencias (Castells, 2000; Jiménez, 2022b).

Escuelas del futuro: didácticas, pedagogías, conocimiento y poder

El núcleo de estudio son los modelos de educación (Jiménez y Segovia, 2020) que calibra la mente creativa y la elasticidad mental para inventar, descubrir o producir algo que la sociedad considere valioso usando las TIC (Aoun, 2017) concibiendo la educación desde un marco social generando una relación del estudio de los problemas reales y su impacto en el currículo, cuyo efecto es directo sobre la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, empáticos y creativos. En este contexto nos interpelan desafíos para indagar y emplear estrategias docentes innovadoras respaldadas por la investigación. Además, nos proponemos trascender la instrumentalización de las tecnologías al estar transversas por la interacción humana (Jiménez, 2022b). Así pues, desde un análisis tecnosocial y cibercultural

(Jiménez, 2020) buscamos aportar al desarrollo de destrezas cognitivas y sociales de los sujetos en formación, desde su incursión a una dimensión cultural y política, que les permita analizar el papel de los ciudadanos en los nuevos contextos cibernociales (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023).

Todos los campos de conocimiento están permeados por las industrias culturales, la influencia de los medios y mediaciones, por ello, hay apuesta ética y política de formación ciudadana. En tal sentido, el movimiento de net-art, en América Latina ha centrado su actividad en los diversos ciberespacios (Jiménez, 2022b), mediaciones urbanas y de intervenciones colectivas para manifestar la postura social y política frente a aquellos problemas reales que, como ciudadanos buscamos analizar, intervenir y transformar. De allí el valor que atribuimos a las nuevas formas de interacción que emergen las ciber ciudadanías, sus prácticas culturales y sus comunicaciones junto con los correspondientes significados, interpretaciones, legitimaciones, valores ciudadanos (RIEO-GT-ATDI-CLACSO y DES, 2023).

Esta dinámica de orden socio-ético-cultural digital (Lévy, 2011) o “tecnosocial” (Jiménez, 2022d) es concebida como un movimiento ciber social y ciber activista, tecno emancipatorio, en el cual el ciber-ciudadano pone en juego su capacidad de compartir y su experiencia social en red. Aquí podemos realizar un puente entre el campo de la educación y la sociedad y los estudios ciber culturales en favor de ciber políticas globales y apuestas de transformación de local, nacional y mundial.

Conclusiones

Se concluye que el corpus de investigaciones doctorales realizadas entre 2013 y 2023 en el Programa de Doctorado en Educación y Sociedad ha generado una serie de transformaciones, aperturas, desplazamientos y variaciones al pensamiento logocéntrico occidental y ha señalado nuevos horizontes de estudio en torno al lenguaje, la

comunicación y las subjetividades y sus articulaciones con la ciencia, la cibercultura y la tecnosociedad.

A partir de la conjugación de estos campos de estudio, se analizó la producción de nuevos lenguajes y sociedades emergentes en el ciberespacio, cuyo impacto ha sido que la cultura penetre con fuerza en un campo de batalla y de negociación del poder social generando hipertextos simbólicos-culturales y, con ellas, ciber ciudadanías agrupadas en comunidades virtuales, los cuales son sistemas sociales-culturales conformados por diversos agentes y prácticas juntos con sus respectivos sistemas sociales de organización e interacción (los profesionales que prototipan y testean la tecnología) en sinergia con los entornos simbólicos interpretativos (teorías, interpretaciones, objetivos y valores) tipificados por Lévy (2011) como “mutatis mutandis”, quienes se traducen en los ciber ciudadanos que interactúan bajo sistemas simbólicos hipertextuales.

Los resultados de estas investigaciones van más allá de integrar los medios tecnológicos a las aulas e instituciones educativas, en tanto reconocen una diversidad de lenguajes y configuraciones sociales. Estas contribuciones revelan una apuesta política de formación ciudadana, focalizada en categorías emergentes (ciberciudadano y cibersociedad) y en la resignificación de categorías relacionadas con estudios el sujeto, la subjetividad y la interacción. Este interés por categorías que claramente se intersecan proviene del sentido dado al lenguaje como componente esencial que constituye al ser humano y le posibilita ser humano.

A tenor de estas consideraciones y sin desconocer que usamos el lenguaje como un medio de acción, control simbólico y poder, buscamos configurar nuevas epistemes y epistemologías que focalicen el tránsito del símbolo a la imagen, a lo analógico y a lo lúdico, a reconquistar la creatividad, imaginación y reflexividad dialógica del lenguaje en las interacciones humanas. Así, la reconfiguración del subsistema de investigación en lenguaje, comunicación y subjetividades se propone aportar a la formación de educadores con cualidades cognitivas (aquellas que consolidan las relaciones entre el sujeto

y su mundo; cualidades éticas (que organizan las relaciones histórico sociales entre los sujetos y cualidades estéticas (que revelan las relaciones que el sujeto establece consigo mismo) y en general, cualidades sociales, políticas, culturales e históricas.

Por su parte, las investigaciones enfocadas a los estudios tecnosociales y ciberculturales en el marco de la Ciencias Sociales, encajan en los fundamentos del subsistema de investigación en ciencia, cibercultura y tecnosociedad y específicamente, en el reto de descifrar estos campos de investigación, en los que ahora se ubican nuevos problemas de estudio. Igualmente, una correlación individual, escolar y social, la cual requiere una multiplicidad de escenarios críticos y de metáforas permite codificar diversas formas de vida que visibilizan los nuevos mecanismos de acción social y política. Desde ahí, es posible generar decisiones didácticas que permitan nuevos modelos de aprendizajes.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2020). *¿En qué punto estamos? La epidemia como política*. Buenos Aires: AH Editora.
- Amador, Beatriz (2020). *Consistencias, variaciones y desplazamientos en la escritura académica de artículos de investigación de profesores universitarios en ciencias sociales y humanidades* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Aoun, Joshep (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. Cambridge: The MIT Press.

- Bautista, Milton (2022). *Revolución digital y subjetividad: aportes a la educación para la ciudadanía digital* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Becerra, Gastón (2020). La teoría de los sistemas complejos y la teoría de los sistemas sociales en las controversias de la complejidad. *Convergencia*, 27, 1-23. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i83.12148>
- Burgos, Brian (2017). *La ausencia de competencias interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos rurales. Estudio de caso etnográfico en la Institución Misael Gómez del municipio de Villagómez-Colombia* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Cárdenas, Alfonso (2020). *Discurso, construcción y cambio social. Seminario Discurso y educación: poder y cambio social. Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Cárdenas, Alfonso y Ardila, Luis (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, (29), 37-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941359004.pdf>
- Castells, Manuel (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad en red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Derrida, Jacques (1998). *De la Gramatología*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Devia, Emerson (2023). *Comunicación y participación política de personas en condición juvenil entre 2015 y 2022, en Brasil, México y Colombia* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Duart, Josep et al. (2008). *La universidad en la sociedad red: usos de Internet en educación superior*. Madrid: Ariel España.
- Echavarría-Grajales, Carlos Valerio; Meza-Rueda, José Luis; González-Meléndez, Lizeth Lorena y Bernal-Ospina, Julián Santiago (2023). Saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz a partir de relatos de maestros y maestras de la ruralidad dispersa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 355-379.
- Elias, Norbert (1991). *¿Qu'est-ce que la sociologie?* París: Éditions de l'Aube.

- Escobar, Arturo (2005). Other Worlds are (already) possible: Cyber-Internationalism and Post-Capitalist Cultures. *Textos de La Cibersociedad*, 5. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/110375>
- Farfán, Claudia (2023). *Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en educación media* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Faura, Ricard (2012). ¡La Internet de les persones! Les TIC, tecnologies de la informació i la comunicació, al servei dels ciutadans. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, (38), 44-49. <https://raco.cat/index.php/RevistaEtnologia/article/view/259396>
- Fonseca, Ingrid (2023). *Comunidades interdisciplinarias de escritura epistémica en educación media* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- García, Berta, Canavilhas, João y Benítez, Suso (2023). Educación para la ciudadanía digital: Algoritmos, automatización y comunicación. *Revista Comunicar*, 31(76). <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revistaynumero=74>
- García, Ennys (2023). *Resignificación de la comprensión lectora a partir de la integración del contexto sociocultural* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Guerrero, Guadalupe y Guerrero, Concepción (2015). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Grupo Editorial Patria.
- Guevara, María Isabel (2022). *Prácticas comunicativas digitales y construcción de subjetividades: el uso del podcast en la escuela* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Gutiérrez, Fernando, Islas, Octavio y Arribas, Amaia (2019). Las nuevas leyes de los nuevos medios y la reconfiguración del entorno. *Palabra Clave*, 22(2). <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.9>
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (2023). *Lenguaje, Comunicación y Subjetividades: reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento de una línea de investigación*. [Proyecto de investigación]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Hernández, Marleny (2023). *Didáctica del género discursivo oral en la educación inicial. Comprensiones en comunidades mixtas de profesores desde la en-*

- señanza remota de emergencia* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Islas, Octavio (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11(1), 29-39. <https://www.redalyc.org/pdf/649/64911103.pdf>
- Jiménez, Isabel (2020). Modelo didáctico tecnosocial: una experiencia de educación para la ciudadanía con jóvenes universitarios desde el estudio de los conflictos sociales. *El Futuro del Pasado*, 11, pp. 637-658. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.021>
- Jiménez, Isabel (2022a). Representaciones sociales sobre la enseñanza del conflicto en el profesorado colombiano: algunos efectos en sus decisiones didácticas. *El Futuro Del Pasado*, 13, 583-612. <https://doi.org/10.14201/fdp.26179>
- Jiménez, Isabel (2022b). Cyber-culture and technosociety: trends, challenges, and alternative research challenges to consolidate possible citizenship. *Sociología Y Tecnociencia*, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.24197/st.2.2022.1-19>
- Jiménez, Isabel (2024). *Metodología de la Investigación: Triángulos para su construcción*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Jiménez, Isabel y Segovia, Yasbley (2020). Modelos de integración didáctica con mediación TIC: algunos retos de innovación en las prácticas de enseñanza. *Culture and Education*, 32(3), 399-440. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785140>
- Lazzarato, Maurizio (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Levy, Pierre (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Ciudad de México: Anthropos.
- Lizcano, Adriana (2023). *Comunidades de práctica y competencias tecnológicas docentes en educación superior. Un estudio de caso en la Universidad Industrial de Santander* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Lizcano, Adriana y Hennig, Cristina (2022). Factores, resultados y evaluación del impacto de las comunidades de práctica en el desarrollo de compe-

- tencias tecnológicas en educación superior. Una revisión sistemática de literatura. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 97(36). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.90739>
- Luhmann, Niklas (1989). *Ecological Communication*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martín-Barbero, Jesús (2005). Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas. *Otras Visiones desde la cultura*, 34-56. https://cursa.ihmc.us/rid=1142254483625_266802568_6168/cultura%20y%20nuevas%20mediaciones%20tecn.pdf
- Mejía, Lina (2023). *Modelo sistémico de la educación superior virtual desde la metodología de sistemas blandos aplicada en el contexto educativo colombiano* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Negri, Antonio (2000). *Spinoza subversivo: variaciones (in)actuales*. Madrid: Akal.
- Ojeda, Robert y Betancur, Viviana (2023). Desarrollo del pensamiento crítico desde ambientes remotos. Educación estelar en tiempos de emergencia. En Mirta Gutiérrez, José Jiménez, Marleny Hernández y Robert Ojeda (eds.), *Desafíos del pensamiento crítico en la educación remota de emergencia* (pp. 111-140). Bogotá: Ediciones Unisalle
- Ortiz, Luz (2021). *Enredados en el mundo de la fragmentación ¿Ciberculturización o barbarie?* Bogotá: Editorial Redipe.
- Pardo, Luis (2023). *Lectura y escritura en contextos de reclusión. Una propuesta pedagógica para el ocio y ocupación del tiempo libre de las personas privadas de la libertad en el Patio R1 del Complejo Carcelario y Penitenciario Metropolitano de Bogotá COMEB (La Picota) de Bogotá* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Pineda, Julia (2020). *Influencia del formato de contenido digital en el logro de aprendizaje en función de la preferencia sensorial: un estudio en la educación superior* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad), GT-ATDI-CLACSO (Grupo de Trabajo: Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades) y DES (Doctorado en Educación y Sociedad) (2023). V *Seminario*

de Investigación Internacional: Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias. <https://www.youtube.com/watch?v=Vsfeip-GKcbY>

Rivera, Miller (2021). *Infografía y comprensión funcional sistémica y estructural. Desarrollo de habilidades gerenciales a través de la implementación de un lenguaje hipertextual* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.

Romero, Gloria (2023). *El papel de la escritura epistémica en el desarrollo del pensamiento científico escolar* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.

Sánchez, Álvaro (2021). *Literacidad digital enfocada en habilidades lectoras de hipertextos digitales en estudiantes de básica secundaria* [Tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad de La Salle.

Strate, Lance (2022). Taming Time: Daoist Ways of Working with Multiple Temporalities, written by Livia Kohn. *Krono Scope*, 22(1), 61-63. <https://doi.org/10.1163/15685241-20221509>

Thomas, Michael, Herwegen, Jo y Hernández, María (2023). Neurotecnología en el aula: investigación actual y futuro potencial. *Revista Comunicar*, 31(76). <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revistaynumero=76>

Universidad de La Salle (2020). Doctorado en Educación y Sociedad: *Ecosistema de investigación, formación e innovación* [Documento de trabajo]. Bogotá: Universidad de La Salle.

Vásquez, Adolfo (2016). Derrida: Deconstrucción, différence y diseminación. Una historia de parásitos, huellas u espectros. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 48(2). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153281014.pdf>

Entre corpOralidades y literacidades comunitarias: pedagogías de la hospitalidad para la formación ciudadana

RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad), Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, María Nelsy Rodríguez-Lozano, Paula Navarro, José Gabriel Brauchy, Ronald Rivera Rivera y César Correa Arias

Introducción

Las investigaciones realizadas por la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad —RIEO— entre 2016 y 2022 y los desafíos planteados en el “V Seminario internacional de investigación. Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias” celebrado en el 2023, muestran el inicio de procesos de reflexividad en torno a la relación simbiótica entre las oralidades y las literacidades (RIEO et al., 2023; RIEO, 2019; RIEO y GTCLACSO-FDPC, 2016).

Los estudios de esta naturaleza aún son escasos, especialmente en el ámbito latinoamericano debido a la presencia de prácticas dominantes en la escritura y la persistencia de la dicotomía con la oralidad. Sin embargo, las prácticas de oralidad que hemos estudiado, algunas planificadas, otras autogeneradas, revelan constantes transformaciones y posibilidades de entrecruzamientos de las oralidades

y las literacidades; además, develan nuevas cronotopías y oportunidades de interdependencia (Hernández Rincón, 2023; Gutiérrez-Ríos *et al.*, 2023; Gutiérrez-Ríos, 2022, 2021; Correa Arias, 2019; Zabala, 2004; Tannen, 1982).

Desde la RIEO, en la última década, la oralidad como práctica social y dialógica, se constituye en una postura política que se nutre teórica, epistemológica y metodológicamente de la perspectiva sociocultural del lenguaje articulada a distintos escenarios educativos (escuela, universidad, comunidad, etc.). Es decir, se estudia la oralidad en contextos educativos diversos en relación con cómo se forma y participa el docente, cómo propicia, apropia o crea géneros discursivos orales y qué vínculos entabla con las prácticas letradas, las tecnologías y las formas de interacción.

El contexto hispanohablante plantea excelentes escenarios para explorar las áreas de investigación enunciadas, a través de las cuales nos hemos acercado a la conceptualización de distintos géneros discursivos orales (conversación, debate, exposición oral, tertulia, relato oral, entrevista, entre otros) y al estudio de su implicación en la construcción de las relaciones sociales y ciudadanas, como también, en la formación docente y la generación de pensamiento crítico, particularmente, la co-construcción de pedagogías de la oralidad y didácticas de distintos géneros orales en contextos educativos diversos.

La riqueza de estas comprensiones ha derivado en una conciencia crítica de las visiones deficitarias de la oralidad en el contexto educativo, así como en la valoración de sus formas y registros, lo cual redundan en géneros orales híbridos y polifónicos vinculados a distintos sistemas semióticos (géneros discursivos escritos, digitales, sonoros, corpóreos, pictóricos, etc.) que emergen de los constantes cambios socioculturales y evidencian la presencia de nuevas prácticas del lenguaje.

En esta línea, la RIEO ha planteado un “giro sociocultural” en la agenda investigativa de docentes y directivos docentes del contexto geopolítico hispanohablante (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador,

España y México), en relación con su formación y desarrollo profesional respecto a la generación de pensamiento crítico en torno a los cambios de los distintos discursos orales circunscritos a interacciones sociales y contextos particulares en los que son producidos. Este carácter situado busca trascender la visión del déficit lingüístico y cultural con el cual se han elaborado lineamientos de política educativa y propuestas de intervención en el aula, enfocándose el aprendizaje de la oralidad en quienes no se desempeñan con éxito en la competencia comunicativa oral hegemónica.

Este giro en las investigaciones de la RIEO, en alianza con otras redes y programas académicos (2019, 2016, 2013), evidencia que no hay una única manera de decir ni de escuchar, por el contrario, existe una extraordinaria variedad de oralidades plurales y ávidas de decir. En estos acontecimientos del decir y del escuchar, las voces son prácticas dialógicas, son experiencias situadas y determinadas por eventos que las constituyen y transforman. En otras palabras, la oralidad como práctica social es “cronotópica y culturalmente situada y ocurre en contextos institucionalizados y no institucionalizados” (Hernández Rincón, 2023), por tanto, la naturaleza de las oralidades y las escuchas humanas es cultural, diversa y responde a unas formas particulares de interacción social. Además, la implicación del “sujeto discursivo-escuchante desde su punto de vista, corporeidad y comunidad, crea condiciones de posibilidad para la participación responsable del sujeto cognoscente, la formación en virtudes y valores y acciones responsables en contextos socioeducativos” (León Suárez, 2022).

En efecto, son hallazgos importantes para pensar la diversidad de prácticas de oralidad y sus distintas formas de relacionamiento e interacción, tanto en la cotidianidad de la escuela, como fuera de ella. De este modo, es fundamental orientar la formación del sujeto discursivo hacia una responsabilidad ética frente a lo dicho y a lo escuchado (Rojas Álvarez, 2019), lo cual supone la exposición de un cuerpo frente y con otros cuerpos y rostros y la disposición a la escucha, un(a) ciudadano(a) capaz de deliberar, relatar, resistir, conmovirse y

acoger a otro(s). En este sentido, la formación de la oralidad y la escucha reconoce el punto de vista individual de la persona con “pensamiento propio” fundado en las dimensiones dialógica y dialéctica de toda acción colectiva, es decir, la interacción dialógica no anula el yo singular, por el contrario, el “nosotros” del “sujeto discursivo-escuchante” reconoce su subjetividad individual y su implicación en la comunidad discursiva dialógica (León Suárez, 2022).

La comprensión de estas dinámicas ha sido fundamental para vislumbrar las posibles relaciones simbióticas de las oralidades y literacidades en distintos ámbitos (presencial, digital e híbrido). Así mismo, discutir sus implicaciones en la construcción de una hospitalidad pedagógica como espacio creativo del decir, escribir, leer y comprender diferentes realidades, en las que se fraguan los acuerdos, coordinaciones y tensiones de la construcción de sociedades justas y democráticas (Correa Arias, 2021; RIEO y CUAAD, 2022). Ahora bien, el riesgo de inmersión de las comunidades “en el consumismo salvaje y la barbarie de la violencia, la impunidad, la corrupción y la indiferencia” (Correa Arias, 2019, p. 48) supone que la *deshumanización* es de densa complejidad y amerita, como lo señala Freire, penetrarla para conocerla (Freire, 1999). De ahí, la importancia de reconocer en y con distintas comunidades las claves pedagógicas para superar la deshumanización, a partir del reconocimiento y la autogeneración de prácticas de oralidad y literacidad hospitalarias, precisamente, porque educar “es una forma de intervención en el mundo” (Freire, 2004, p. 94).

Abordajes teórico-conceptuales de la práctica pedagógico-formativa desde las pedagogías hospitalarias y la humanización de la formación docente

Para las élites y los intereses dominantes es conveniente que la educación promueva prácticas educativas inmovilizadoras y encubridoras (Freire, 2004) bajo la narrativa de que la escuela es un mecanismo

democrático de desarrollo y movilidad social. Esta visión es problematizada por la pedagogía crítica al develar los diversos mecanismos de opresión y dominación en los procesos formativos que desplazan la enseñanza de su naturaleza ética y política, despolitizando también el lenguaje escolar y centrando el dominio de la enseñanza en técnicas y estrategias pedagógicas de transmisión instrumentalizada del conocimiento (Giroux, 1997). No obstante, la viabilidad de la pedagogía crítica se sustenta, precisamente, en conservar la escuela dentro de la esfera pública y democrática, y, para ello, la educación debe promover “una nueva visión emancipadora de lo que debe ser la comunidad y la sociedad” (Giroux, 1997, p. 3).

En igual sentido, Kemmis (1988) alerta sobre el riesgo de asumir el currículo escolar de forma acrítica y que los docentes se ubiquen en el sistema como instrumentos de reproducción de “los problemas técnicos del establecimiento y mantenimiento de la provisión estatal de la educación” (p. 98). Por otra parte, los currículos educativos y escolares cada vez más se centran en las disciplinas y en una visión tecnológica para la eficiencia social, dejando de lado las humanidades en los procesos formativos con lo cual se “lacera valores y capacidades sociales fundamentales para la construcción de la propia comunidad y produce una gran contradicción entre los discursos oficiales de la institución y los intereses propios de los sujetos” (Correa Arias, 2019, p. 53).

La educabilidad de los sujetos está escindida de una *sabiduría* práctica, en consecuencia, la acción educativa se aleja de la *experiencia ético-política*, para enfocarse en el desarrollo de habilidades cognitivas que direccionan los procesos formativos exclusivamente al éxito escolar y profesional (Correa Arias, 2019). En palabras de Duch (2004):

Hay que corregir drásticamente la lógica deshumanizadora de los sistemas —con su imperativo categórico que es el olvido y la «matematización» de las relaciones humana-por medio de una praxis an-

tropológica y pedagógica de la aproximación, del recuerdo y de la *respuesta responsable* para con el otro. (Duch, 2004, pp. 17-18)

La humanización de la formación del sujeto educativo está en intrínseca relación con las pedagogías hospitalarias que son “disposiciones socio-formativas que permiten la construcción y mantenimiento de un clima de reconocimiento mutuo y de dialogicidad plural y significativa, pero igualmente, de una acción afirmativa y deliberativa” (Correa Arias, 2023, p. 8). Es decir, el encuentro pedagógico-formativo es un gesto de generosidad, es una acción hospitalaria de acogida al Otro, por lo tanto, este vínculo surge de una relación humana, intersubjetiva y constitutivamente ética (Castilla, 2013).

La práctica pedagógico-formativa en su diversidad dialógica (a través de la oralidad, la literacidad, el cuerpo y la escucha) y mediada por *relaciones subjetivas e intersubjetivas*, se convierte en un vínculo de carácter ético-político y, por tanto, de hospitalidad del sujeto educativo, aceptándolo y reconociéndolo en su singularidad (Castilla, 2013). Las pedagogías hospitalarias mantienen un fuerte vínculo con la ética y con la Otridad en sentido del “reconocimiento mutuo” (Correa Arias, 2023, p. 13), porque genuinamente queremos saber quién es el Otro, “su historia, intereses, proyecto de vida, anhelos, valores, su pertenencia a culturas o tradiciones determinadas” (Ruiz y Prada, 2012, p. 37).

Ese encuentro con el Otro es posible en el ejercicio de una praxis pedagógica dialógica, narrativa y significativa (Duch, 2004), que ponga en escena los trayectos de vida y de formación de los educandos en una interacción dialógica mediada por la ética de la escucha (Correa Arias, 2023). En este sentido, las pedagogías hospitalarias son un desafío ético y vital en los procesos formativos al promover y reconocer la subjetividad e identidad de los sujetos educativos, desde su lenguaje y narrativas propias (Cesar Arias, 2022). Pensar la subjetividad del educando implica “reconocernos capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, esto es, proyectar nuestras acciones en aras de construir un mundo más humano en el que

podamos vivir y que podamos legar a las generaciones futuras” (Ruiz y Prada, 2012, p. 35).

Por ende, la opción por unas pedagogías de la hospitalidad es ético-política y no funcional o procedimental, esta postura en la presente investigación, trasciende la decisión individual y se concreta en experiencias de acogida emergentes, con lo cual estamos frente al compromiso con la educación de nuestros países, no solo para hacernos responsables del otro como otro en su condición de vida, sino también para propiciar nuevas narrativas pedagógicas.

Desafíos y posibilidades simbióticas de las oralidades y literacidades desde pedagogías hospitalarias

En las últimas décadas la lectura, escritura y oralidad se han estudiado como procesos desde un enfoque lingüístico; como habilidades desde el enfoque psicolingüístico; y desde una perspectiva sociocultural como el conjunto de prácticas discursivas que correlacionan la palabra escrita (prácticas de literacidad) y la palabra oral (prácticas de oralidad) con la práctica social (Gee, 1996).

De hecho, Moreau *et al.* (2013) indican que la literacidad es una “noción abierta, dinámica y contextualizada, con tres dimensiones: lingüística, cognitiva y social” (p. 87). Esta distinción es necesaria para comprender el lugar de enunciación desde el cual se aborda dicha categoría teórica. De este modo, el horizonte lingüístico, psicolingüístico y sociocultural no es excluyente entre sí, todo lo contrario, se complementa, tal como afirma Maldonado (2017) con el devenir histórico, los teóricos posicionados en diferentes orillas reconocen la importancia tanto de lo cognitivo como de lo cultural, señalando que se nutren mutuamente.

Con los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), se interpela la división entre oralidad y literacidad, dado que al darse en contextos sociales estas se entremezclan, suceden unidas como un solo modo lingüístico (Vich y Zavala, 2004). En esta línea, Kalman (2004b)

agrega que las prácticas de literacidad operan de manera situada, en un entramado complejo, en el marco de dimensiones históricas, culturales, ideológicas, de construcción de sentido, interactivas (Maldonado, 2017).

De este modo, el concepto de literacidad transita hacia nuevas comprensiones. En Hispanoamérica el estudio de las prácticas letradas ha derivado en distintas perspectivas y al mismo tiempo ha permitido el acercamiento a diversas comunidades. Desde la perspectiva de la escritura y la lectura académicas, por ejemplo, las preocupaciones giran en torno a la retroalimentación durante la producción de textos académicos y científicos (Carlino, 2006; Colombo *et al.*, 2022; Alarcón y García, 2022; Menéndez, 2020).

Bajo este panorama, la existencia de múltiples literacidades deviene de una amplia variedad cultural (Street, 1993), por tanto, son multimodales y multidimensionales y habitualmente se relacionan con prácticas de lectura y escritura. Sin embargo, recientes estudios realizados en la Canadá Francófona (Iñesta, 2016), plantean integrar las prácticas de oralidad.

Por lo anterior, el enfoque sociocultural de las prácticas de literacidad y de oralidad tiene una finalidad social. Estas prácticas permiten alcanzar propósitos de tipo social e insertarse en prácticas culturales que dotan de sentido, validándolas, por ende, están permeadas por elementos axiológicos, cosmogónicos, interaccionales que subyacen a la cultura. Su carácter social brinda movilidad, es decir, no conciernen únicamente al pensamiento de las personas, o de los textos como tal, sino que habitan otros espacios y formatos, en una relación triádica: espacio, pensamiento y texto (Zavala, 2009).

Así, la escritura y la lectura se focalizan como prácticas sociales situadas. Un movimiento de investigadores ha venido consolidándose desde la década de los 90 en busca de performar la subjetividad de los individuos en contextos institucionales y sociales (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Kalman, 2003; Cassany, 2010). Así mismo, cuestionan “las políticas y discursos que niegan, desprecian o minimizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en

la sociedad (indígenas, mujeres, clases trabajadoras, migrantes, minorías étnicas) y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas” (Hernández, 2019, p. 6).

En suma, la perspectiva sociocultural de las literacidades y oralidades da cimiento a la configuración de comunidades de lectores y escritores, escuchantes, locutores e interlocutores, resignificando el sentido de comunidad como fenómeno social que propicia la construcción de una voz colectiva en torno a las realidades e intereses de los sujetos.

En la siguiente gráfica detallamos cuatro núcleos que posibilitan diferentes interrelaciones para examinar y comprender las relaciones entre oralidades y literacidades, lo cual implicará pensar la escuela desde lo real de su existencia (Duschatzky, 2017) a partir de las resonancias que se articulan entre las prácticas pedagógicas, la cultura y el contexto socio cultural, la apertura el otro desde prácticas inclusivas y multimodales que promuevan una interacción auténtica en un mundo contemporáneo.

La oralidad y literacidad tienden a entrelazarse en una relación simbiótica que se expresa en las dinámicas cotidianas de los sujetos discursivos y las comunidades y son constitutivas de su subjetividad. Es precisamente, en las interacciones sociales donde aparecen, en primera instancia, los componentes de una hospitalidad y equidad epistémicas como espacio creativo del decir, escribir, describir, leer y comprender la realidad, donde se fraguan los acuerdos, coordinaciones y tensiones de la construcción de sociedades justas y democráticas.

En segundo lugar, la vinculación entre oralidad y literacidad está influenciada desde sus fundamentos teóricos y pragmáticos, por a) una situación de incertidumbre que produce un cruzamiento simultáneo de los tiempos de la experiencia que afectan tanto el papel de la memoria en la construcción histórica de los sujetos, como la comprensión del significado y sentido de la realidad; y b) por una modernidad evanescente (Correa Arias, 2021), que vaporiza las interacciones sociales volviéndolas efímeras y atemporales, debilitando el lazo

social, pero a la vez, posibilitando nuevos espacios de la experiencia sensible de los sujetos.

El movimiento de la palabra y del cuerpo ocurre en un tiempo-espacio humano. Aprender a hablar y a escuchar no son actividades lingüísticas neutras, no están separadas de las prácticas sociales en que tienen lugar (escuela, trabajo, familia, iglesia, medios de comunicación, etc.), ni corresponden solo a la adquisición de una habilidad, sino de diversas oralidades y escuchas, estas están presentes en las distintas prácticas sociales y territorios. En este sentido, Duran (2017) llama la atención sobre la necesidad de revitalizar la articulación de la escucha y la creación colectiva, a partir del fortalecimiento de la dimensión narrativa y relacional del ser humano en diálogo con las corporeidades como lugares de memoria y sabiduría.

Este proceso de creación y autogeneración de prácticas dialógicas es motivado por nuevas circunstancias socioeducativas, que ponen de manifiesto discriminaciones o dominaciones e injusticias. En la cotidianidad de la dinámica académica e investigativa de la comunidad universitaria acechan violencias epistémicas que resultan del desprecio por el otro, de la falta de reconocimiento social más allá de lo ideológico, obstaculizando la práctica de la dialogicidad (Correa Arias, Martínez y Gutiérrez-Ríos, 2022). Esta circunstancia contrasta con las múltiples actividades, proyectos, campañas, publicaciones y eventos académicos en los cuales se persuade a través de distintos géneros orales y escritos la necesidad de afianzar las interacciones dialógicas.

Se trata de violencias no institucionalizadas, corresponden a gestos que muestran formas de comportamiento del otro y señalan la relevancia del pensamiento comunitario y la hospitalidad epistémica. Además, muestran las urgentes demandas por la formación de ciudadanos autónomos con sentido comunitario e instituciones democráticas y justas.

En síntesis, las investigaciones y revisiones de literatura presentadas en el “V Seminario internacional de investigación. Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias” (RIEO et

al., 2023) evidencian la desnaturalización de prácticas prescriptivas de oralidad, lectura y escritura, las oportunidades de caracterizar sus posibles formas de imbricación de prácticas de oralidades y literacidades en contextos educativos diversos, y, la contribución a políticas de formación docente desde pedagogías de la hospitalidad.

Por todo lo anterior, consideramos que las prácticas oralidad y literacidad de distintas comunidades, suponen formas de imbricación de estas prácticas. En esta línea, se abre una nueva investigación con una pregunta central: *¿De qué manera las posibles interrelaciones entre oralidades, corporalidades y literacidades de las comunidades permitirían comprensiones de prácticas discursivas cooperantes o limitantes de pedagogías de la hospitalidad como escenarios de la formación ciudadana?* Y un abanico de subpreguntas: *¿Cómo son las comunidades que en sus prácticas sociales incorporan repertorios orales, escritos y corpóreos, mediante los cuales se constituyen, posicionan y relacionan como ciudadanos de sus territorios? ¿Qué sentidos construyen y qué significatividad adquieren rasgos semiodiscursivos, sentidos e intencionalidades que circulan en las prácticas sociales de las comunidades y posibilitarían el reconocimiento de conexiones entre oralidades, escuchas del cuerpo, lecturas y escrituras?* (en Figura 1)

La apuesta metodológica y ético-política de la investigación

Esta investigación busca situarse en la frontera de la tradición crítica latinoamericana y la institucionalidad científica de las ciencias sociales gestada en el mundo de la academia para valorar la potencia de prácticas investigativas alternativas que surgen de la confluencia de estas tradiciones y encuentran nichos en comunidades, colectivos sociales y redes científicas que propician otras prácticas intelectuales y generan un pensamiento propio, sin abandonar el diálogo con el modelo hegemónico de la geopolítica del conocimiento.

Desde el estudio de las “CorpOralidades y literacidades en contextos interculturales latinoamericanos en clave de pedagogías

hospitalarias” reconocemos la coexistencia de unas conceptualizaciones y categorizaciones previas como andamiaje para descifrar las experiencias, formas de relación, valores e ideologías de los participantes en contextos comunitarios. Se trata de un posicionamiento de ciencia inspirado en movimientos de investigadores sociales que desde la década del sesenta han venido emergiendo en distintos países de América Latina, Paulo Freire en Brasil, Orlando Fals Borda y Alfonso Torres en Colombia y Pablo González Casanova en México, entre otros intelectuales que han cuestionado algunos presupuestos epistemológicos de la investigación social y han mostrado alternativas para transgredir las regulaciones de la investigación social dominante y el enfoque cualitativo instituido, sin renunciar totalmente a estar por fuera o por dentro, sino en el “umbral del sistema”, en lo “conocido y lo inédito”, como lo ha denominado Torres (2008) desde esta semblanza:

Esta investigación social no canónica generada en los bordes de las ciencias sociales la he denominado investigación desde el margen o liminal (Torres, 2004), pero también puede vincularse con otras denominaciones afines que quieren dar cuenta de su emergente novedad y potencia, como epistemología fronteriza (Mignolo), situaciones límite (Freire), pensamiento de umbral (Zemelman) y nomadismo intelectual (Maffesoli). (Torres, 2008, p. 54)

Se trata de un posicionamiento de ciencia que se circunscribe a alternativas de investigación contrapuestas a separaciones rígidas entre el carácter teórico, empírico o a-teórico asignado a las formas de estudiar distintos fenómenos sociales. Desde nuestra experiencia de investigar en y con redes científicas vinculadas a grupos y comunidades sociales, sostenemos que es posible generar articulaciones flexibles entre la construcción teórico-conceptual, las prácticas situadas y el trabajo de campo, mediante la interdependencia, colaboración e intervención comunitaria basada en procesos espiralados del conocimiento, caracterizados por la retroalimentación circular y el aprendizaje deliberativo.

En este contexto, la presente investigación va más allá de considerar los sujetos participantes como informantes u objetos de estudio y busca propiciar una voluntad y compromiso para la creación de condiciones para el diálogo crítico, el fortalecimiento de prácticas comunitarias que agencian espacios de aprendizaje y autoformación desde distintas posturas, incluso al interior de la misma comunidad. Es decir, acudimos al diálogo interdisciplinar entre educadores reflexivos de su propia práctica que asumen roles de coinvestigadores y pares académicos vinculados a distintos grupos, nodos e instituciones educativas y sociales y líderes sociales, ciudadanos y personas clave vinculadas a distintas comunidades que están fuera del dominio escolar (migrantes, campesinos, indígenas, juventudes).

Los grupos caracterizados social y simbólicamente como emergentes o subalternos hacen parte de una apuesta política permanente fundada en dinámicas participativas y en formas de organización colectiva. Esta apuesta se articula con nuestra propuesta de investigación en contextos comunitarios, la cual se circunscribe a los fundamentos de la justicia social y comunal como motor de la concienciación “individual, grupal y comunitaria y su transferencia a una acción colectiva. Un proceso centrado en los intangibles y en las tareas de los grupos y las organizaciones comunitarias en una doble dirección” (Pastor, 2014, p. 277).

Así mismo, esta investigación se articula a la propuesta de autogeneración de Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI), agenciada por el Programa de Doctorado en Educación y Sociedad (DES, 2020), cuyas dimensiones ético-políticas constituyen una urdimbre para crear y promover comunidades y formas de organización comunitaria; comunidades que contribuyen a la transformación de las prácticas educativas de la región latinoamericana y la generación de productos significativos de conocimiento y comprensivos de las relaciones entre la educación y la sociedad. Esta nueva sensibilidad acoge el principio de la dialogicidad y sobre la base de una hospitalidad epistémica y pedagógica reconoce la

capacidad de agencia de los sujetos y la experiencia de la palabra en sus múltiples formas (ser escuchados, oídos, leídos).

La perspectiva etnográfica de las CorpOralidades y literacidades: apuesta ético-política

Estudiar la imbricación de las prácticas de oralidad y literacidad en el marco social e institucional supone disponerse para observar, comprender e interactuar con profesores en formación y en ejercicio, grupos de investigación, redes científicas y colectivos sociales en contextos educativos (escolares y extraescolares). De esta forma, haremos un recorte de un problema factible que requiere ser estudiado, lo cual nos distancia de las etnografías clásicas que estudian todos los aspectos culturales del otro. Nos disponemos para crear un mapa de relaciones comunitarias; pensar la comunidad en clave del “nosotros”, configurarla desde adentro, antes que trabajar desde afuera; por tanto, no es una yuxtaposición de sujetos, sino de saberes y una oportunidad para reconocer posturas disruptivas dentro de la diferencia cultural y la visión crítica de esa diferencia.

Este proceso exige un estudio etnográfico de oralidades y literacidades situadas desde perspectivas críticas comprometidas con transformaciones sociales, por tanto, partimos de consideraciones teóricas y prácticas que hemos construido en red y que nos han llevado a asumir unas formas de estudiar el campo de la oralidad. Es decir, nos proponemos pensar la etnografía más allá del método, con una intencionalidad política de cambio social, enfocada a develar una variedad de oralidades y prácticas letradas (académicas y vernáculos), sus mecanismos de dominación y resistencia, así como sus recursos semiodiscursivos y encontrar sentidos en sus propios fines. Se trata de una etnografía crítica que reconoce los sentidos presentes y emergentes en las experiencias comunitarias; traza su propia ruta y recrea técnicas, cuyo rasgo común son los distintos usos cotidianos de los géneros orales que hacen parte de la dinámica de los grupos y

comunidades: relatos de experiencia, tertulias, mesas redondas, paneles, videocopias, conversaciones y entrevistas atravesadas por la observación participante.

En línea con pensadores de la etnografía crítica y multisituada (Marcus, 2018; Restrepo, 2018; Madison, 2005; Street, 2003), proponemos objetivos de investigación basados en la justicia social y los derechos humanos. De esta forma, reconocemos la importancia de respetar los ritmos de cada comunidad y de manera conjunta crear escenarios para la interacción oral y la participación en actividades donde la literacidad es normalmente asumida en la comunidad. Es decir, el grupo de etnógrafos o etnógrafas críticos diseña de manera colegiada una espiral metodológica con distintos momentos y técnicas cualitativas que permitan visibilizar el contexto socio-histórico en el que conviven, las prácticas y producciones orales y escritas. También, realizan las anotaciones de campo, enriquecen las descripciones del ambiente o contexto y caracterizan el perfil de la comunidad. En este proceso se recupera cuidadosamente las entrevistas, relatos y producciones en las bitácoras.

El objeto de estudio de esta investigación se constituye en diferentes y yuxtapuestos lugares, esto implica “comprender el campo multisituado como emergente de colaboraciones estratégicas” (Marcus, 2018, p. 185), es decir, la alianza colaborativa se establece a partir de una serie de conexiones y motivaciones en torno a un mismo interés investigativo. Este interés común deriva en una práctica la paraetnografía conocida como etnografía multisituada. En la presente investigación el abordaje etnográfico gira en torno a la descripción de las formas de relación de la oralidad y la literacidad y sus particulares imbricaciones en comunidades de la región latinoamericana.

Al trabajar con el abordaje de la etnografía multisituada como el mapeo de un espacio o ámbito de acción social relacionado con un campo de conocimiento, a partir del trabajo colaborativo estaríamos prospectando una paraetnografía selecta de sujetos o grupos, sobre un problema cognitivo compartido. Al respecto Marcus (2018) señala que el objeto de la colaboración radica en mover el estudio

a otros lugares, imaginados, pero no literalmente visitados por los investigadores:

En el núcleo de la etnografía, lo que produce este compromiso en la investigación multisituada es el involucramiento con perspectivas paraetnográficas en la investigación, epistemológicamente equivalentes a la propia y trabajar con ellas literalmente en otros sitios del trabajo de campo. El conocimiento etnográfico independiente es una derivación de este proceso. (Marcus, 2018, p. 186)

Este tipo de etnografía desplaza el tropo clásico del “estar allí”, por tanto, el espacio no es el factor central, sino el tiempo, esto es, un tipo de conocimiento que está situado en el *tempo* del cambio y en momentos específicos. Compartimos con Marcus (2018) que al abordar la etnografía multisituada nos enfrentamos a una serie de problemas en su implementación y en la necesidad de ahondar en los presupuestos teóricos, por tanto, será necesario aportar a su diseño. No obstante, esta nueva forma de hacer etnografía nos permite entretelar las experiencias vitales de los sujetos, en relación con “otros” actores, discursos y prácticas, con el fin de reconocer las dinámicas propias de la cotidianidad de su comunidad.

En otras palabras, emprender esta apuesta investigativa es una invitación a contribuir a la consolidación de nuevas etnografías acerca de las imbricaciones de la oralidad y literacidad en las prácticas sociales de las comunidades. En este estudio multilocal o multisituado trasciende la práctica tradicional de la observación participante característica de la etnografía unilocal y pone en escena el mapeo itinerante del etnógrafo en distintas comunidades (Marcus, 2001).

Los antecedentes de referencia son los estudios etnográficos sobre el acceso a la escritura y la participación social de campesinos e indígenas en contextos rurales y urbanos marginados (Rockwell, 1987; Kalman, 2003, 2004; Zavala, 2002). En estos se evidencia la importancia de la agencia de las comunidades en los procesos de transformación que experimentan las instituciones y la implementación de políticas de ampliación del acceso a la lectura y escritura.

Así, la etnografía crítica y multisituada trasciende el método para acercarse a una postura social y crítica de las prácticas de lenguaje (oral, escrito, multimodal). En contraposición de una mirada deficiente y universalista de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, reconocemos la agencia social de las comunidades en el marco de la diversidad y del poder, la potencia de sus prácticas sociales y sus condiciones ético-políticas y culturales. Por ejemplo, a través de la etnografía multisituada, describir y analizar los usos de los géneros orales y escritos en contextos localizados, sus significados locales, los recursos semióticos que emplean para realizar actividades concretas y para comunicarse en contextos educativos (escolares y extraescolares).

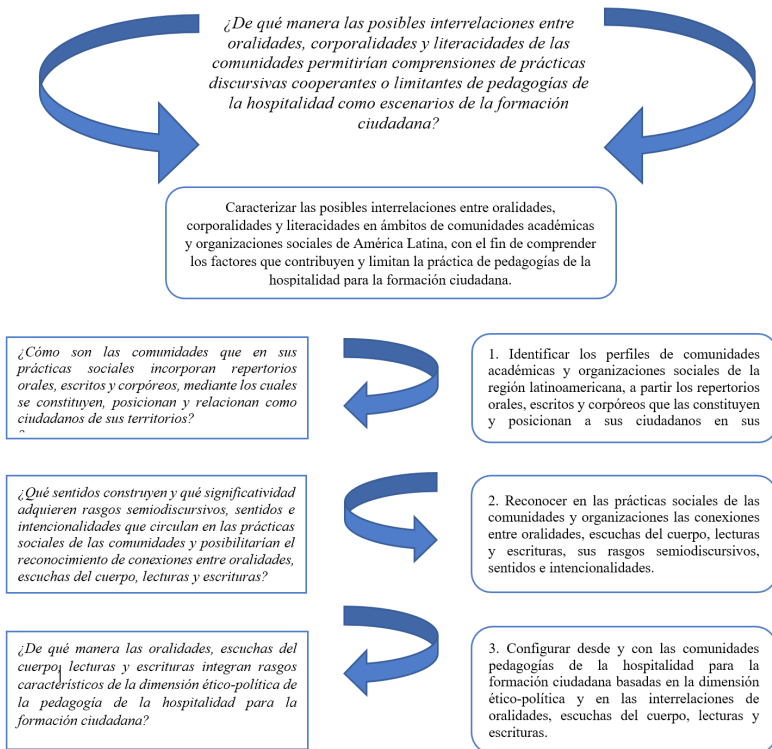
Por ello, esta investigación aporta a la caracterización de la diversidad de prácticas de oralidad y literacidad en ámbitos de las comunidades (escolar, universitaria, campesina, indígena, migrante, etc.) de América Latina y a la vez, reconoce los factores que contribuyen a su imbricación y a la humanización de la formación del sujeto educativo.

Al adoptar una postura etnográfica se busca comprender las posibles formas de interrelación de las oralidades, escuchas del cuerpo, lecturas y escrituras vernáculas o autogeneradas por distintas comunidades y si estas podrían constituirse en dispositivos dialógicos para configurar pedagogías hospitalarias que formen sujetos críticos y de derechos. En la Figura 2 se propone un proceso etnográfico en espiral (Del Rincón, 2000) caracterizado por un marcado proceso de reflexión e interacción con las comunidades, de tal forma que permita retornar y volver atrás atendiendo a las necesidades de la investigación y las pasividades de reformulación de sus objetivos.

En la Figura 1, ilustramos la relación las preguntas y los objetivos de la investigación sin que estos se circunscriban a unas fases o etapas rígidas. En lugar de hipótesis, abordaremos “anticipaciones de sentido” que orientan la investigación, que pueden reformularse y adquirir mayores precisiones en la elaboración conceptual que se desarrolla simultáneamente al trabajo de campo y a partir de los indicios que se van logrando” (Pallma y Sinsini, 2004, p. 126). Las investigaciones de la primera década de la RIEO se han caracterizado

por procesos espiralados del conocimiento en torno a las oralidades en contextos diversos y desiguales que consisten en realizar búsquedas multisituadas desde una interacción permanente con colectivos, grupos e instituciones educativas de diferentes nodos países y a la vez, vamos profundizando en posibles tensiones o aperturas y buscando articulaciones entre el trabajo de campo, el trabajo conceptual y las realidades sociales situadas.

Figura 1. Proceso etnográfico según modelo en espiral



Fuente: Elaboración propia.

Abordamos la idea de comunidad humana asociada al territorio, por tanto, la reconocemos como construcción social agenciada por ciudadanos mediante procesos participativos. Con esta relación comunidad-territorialidad proponemos nuestra vinculación a diferentes comunidades académicas y territorios, por ejemplo, la comunidad académica suele asociarse con un contexto educativo y/o académico, en este caso se relacionará con los diferentes niveles escolares (educación inicial, básica, media y superior). Así mismo, las comunidades como organizaciones sociales conformadas por académicos y/o pensadores vinculados a otros ámbitos educativos. En este caso, colectivos de ciudadanos y pensadores populares que se desempeñan profesionalmente en un espacio territorial específico y generan condiciones para socializar y validar sus saberes y conocimientos (indígenas, migrantes, *freestyle*, entre otros) con énfasis propositivo y de autogestión colectiva frente a las múltiples problemáticas sociales de sus territorios.

Se trata de hacer etnografía a través de las prácticas sociales de estas comunidades que han ido constituyéndose y representándose como tal y generan procesos de identidad con un territorio particular que va más allá de compartir un espacio geográfico. La permanencia en el campo por parte de los investigadores de cada nodo-país de la RIEO, quienes a su vez hacen parte de programas académicos de instituciones educativas latinoamericanas será itinerante, es decir, realizarán rutas pedagógicas nacionales e internacionales con agendas orientadas al desarrollo de prácticas pedagógicas intensivas y pasantías de investigación (cuya duración oscilará entre una semana y un mes).

El seguimiento a las problemáticas acuciantes que experimenta cada comunidad se realizará a través de la observación participante, notas de campo, autoetnografías individuales y de comunidad, cartografías (sociales, pedagógicas), entrevistas en profundidad y videoscopías de géneros discursivos orales y escritos que serán asumidos, no como técnicas de investigación, sino como registros etnográficos paralelos y pretextos para suscitar la reflexividad crítica. En

consecuencia, los docentes investigadores se involucran en la comunidad y coadyuvan en la denuncia colectiva de problemáticas históricas, políticas, económicas, sociales y simbólicas, además, propician el debate en torno a las ideologías. Esta reflexividad dialógica hace parte de la postura ético-política del etnógrafo(a) enfocada a la transformación comunitaria.

Reflexiones finales, perspectivas y diálogos futuros

Las dificultades de los gobiernos y los agentes del Estado para escuchar a los pueblos inconformes con las políticas públicas sociales y educativas; la necesidad del diálogo efectivo frente a las demandas populares y, en definitiva, la reproducción de las injusticias y las exclusiones sociales en las instituciones escolares, requieren de un compromiso pedagógico y formativo, una ética política de la oralidad y la literacidad que impacte en la sociedad y transforme al ciudadano, esto en tanto profesores y estudiantes constituyen ciudadanía.

Esta investigación es fundamental para comprender la simbiosis de las corpOralidades y literacidades en narrativas de deshumanización de prácticas sociales localizadas y caracterizadas por una densa complejidad en las formas de relación interpersonal e intercultural. Para tal fin, se requiere la creación de situaciones para la reflexividad dialógica, la conceptualización, análisis y teorización crítica de la experiencia (McLaren, 2005). Por tanto, la etnografía crítica se constituye en una postura política de la RIEO, cuyo desafío es contribuir a promover comunidades más igualitarias, a partir del develamiento de la agencia de comunidades empeñadas en lograr la justicia social y ejercer los derechos humanos.

Dado que la pretensión de esta investigación es asumir una postura comunitaria más comprometida con los cambios propios y la transformación social, reconocemos que las oralidades y literacidades están alojadas en las prácticas sociales de la vida cotidiana y se manifiestan en la multimodalidad de los géneros discursivos orales y

escritos. Este énfasis en las narrativas reconoce la dimensión dialógica en la interacción social. En esta negociación de significados y sentidos se busca rescatar lo humano de las personas y las comunidades y los investigadores, porque no solo hacen parte de esta conciencia humana, sino que también procuran transformar la realidad social, a través de la creación de un circuito comunicativo.

La preocupación por las pedagogías hospitalarias surge de las discusiones acerca del absorbente consumismo e indiferencia que vive la sociedad y envuelve a los estudiantes de los diferentes niveles educativos, reduce sus expectativas de vida estable, e indica al sistema educativo abrir alternativas para la formación docente, particularmente, señala la posibilidad de la emergencia de pedagogías hospitalarias que nazcan de una hospitalidad epistémica (Correa Arias y Caro-Beltrán, 2023). Por ende, el sentido dado a la vida encuentra un nicho en estas pedagogías que propician espacios de acogida, co-creación e imaginación. La hospitalidad epistémica se funda en el diálogo crítico y la consciencia sobre un “nosotros”, su anclaje en las pedagogías hospitalarias significa el estudio de categorías relacionadas como: los derechos universales, la ética, la solidaridad y el reconocimiento mutuo.

Por lo anterior, consideramos que, la caracterización de distintas prácticas sociales en ámbitos de comunidades académicas y organizaciones sociales de América Latina que encarnan la oralidad, corporeidad y literacidad posibilita la comprensión de los modos de interrelación, contribución y limitación de la práctica de las pedagogías de la hospitalidad para la formación ciudadana.

Ahora más que nunca, requerimos profesores o intelectuales transformativos, como los llama Giroux (1998), que, con una actitud dialógica, practiquen “una pedagogía, sin duda alguna, del espíritu y de las ciencias; vertida al diálogo y a la conversación, no solo como palabra sino como actitud de escucha del mundo de la vida” (León Suárez, 2022). Una comunidad de profesores que ponga en diálogo los saberes académicos y científicos con los saberes vernáculos para generar otros saberes y reconocerse como sujetos discursivos

críticos, que comprenden, reflexionan y transforman las relaciones de poder y conocimiento. Una condición de esperanza y posibilidad para el presente y el futuro próximo de nuestros pueblos.

Bibliografía

- Camacho Mariño, Nataly y Rodríguez Lizarralde, Carolina (2019). Etnografía callejera: Una propuesta desde las calles de Bogotá, Colombia. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 19(1), 11-27. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2019.1.30910>
- Castilla, Graciela (2013). Intersubjetividad Pedagógica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 8, 75-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=689778296006>
- Correa Arias, César (2019). Literacidad y ética. Percepciones de estudiantes de educación superior sobre el curso de ética profesional dentro de la curricula. *Cuestiones Pedagógicas*, 28(1), 49-64. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/11079>
- Correa Arias, César (2022). Literacidad y docencia: la piel digital del profesorado en tiempos de Incertidumbre. En Martha Vergara Fregoso, Rachel García Reynaga y Suhey Ayala Ramírez (coords.), *Literacidad crítica, formación e inclusión* (pp. 83-101) [Libro electrónico]. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Correa Arias, César (Coordinador) (2021). *Responsabilidad social, ética e inclusión en los procesos de formación*. Buenos Aires: Octaedro.
- Correa Arias, César, Martínez, Edgar Mauricio y Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (2022, septiembre). Hospitalidad epistémica y el lugar de la Phrónesis (prudencia) en el hecho educativo [panel]. *VI congreso Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad. Encuentros de literacidades y*

oralidades. Posibles vías para epistemologías hospitalarias en tiempos de incertidumbre. Nodo México, Universidad de Guadalajara. <https://rieo.cucea.udg.mx/informacion>

Correa-Arias, César (2019). Literacidad y ética. Percepciones de estudiantes de educación superior sobre el curso de Ética Profesional dentro de la curricula. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 47-62. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2019.i28.04>

Correa-Arias, César (2023). La vida ética para la construcción de comunidades universitarias responsables y pacíficas. En César Correa-Arias (coord.), *Responsabilidad social y derechos humanos para una cultura de paz* (pp. 245-264). Buenos Aires: Octaedro.

Correa-Arias, César y Caro-Beltrán, Amelia (coords.) (2023). *Encuentro de literacidades y Oralidades. Posibles vías para epistemologías hospitalarias en tiempos de incertidumbres*. Buenos Aires: Octaedro.

DES: Doctorado en Educación y Sociedad (2020). *Ecosistema de investigación, formación e innovación* [Documento de trabajo]. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Salle.

Duch, de Lluís (2004). Prólogo. En *La Lección de Auschwitz* (pp. 11-18). Barcelona: Herder.

Duran, Noemí (2017). De cuerpos escritos a reescribir entre cuerpos. En N. Duran Salvadó, *Reescribir entre cuerpos caminos po(esi)bles Transformar la educación* (pp. 35-104). Barcelona: Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL).

Freire, Paulo (1999). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: WW Norton & Company.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia*. San Pablo: Paz e Terra S.A.

Giroux, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico de CLACSO (2016). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación de docentes: un estudio iberoamericano*. Facultad de Educación, Universidad La Salle. <https://drive.google.com/drive/folders/OBy3MI-wS1ouqnUVFCVmpvaWt4VGM>

- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (2021). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano*. Buenos Aires: CLACSO / Ediciones Unisalle.
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (2022). Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos. [memorias]. *IV Seminario internacional de investigación en didácticas de géneros discursivos orales: Hospitalidad pedagógica en las prácticas de conversar y escuchar*. Ciudad de México: <https://redorali-dad.com/>
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima; Jiménez Ibáñez, José Raúl; Hernández Rincón, Marleny; Ojeda Pérez, Robert; Betancur Chicué, Viviana; Arias Campos, Rosa Ludy; Martínez Morales, Edgar Mauricio; Pérez Morales, Patricia; Rodríguez-Lozano, María Nelsy; Umaña-Serrato, Paola; Loor Cedeño, Génesis; Chamorro-Pinchao, Christian; Aparicio-Franco, Ana María; Ruggeri, Analía María de Lujan y Riquetti, Judith (2023). Desafíos del pensamiento crítico en la educación remota de emergencia. *Educación y pedagogía*, 31. <https://doi.org/10.19052/978-628-7510-81-4>
- Hernández Rincón, Marleny (2024). Las comunidades de investigación, formación e innovación desde la pedagogía del diálogo y la autonomía. En Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, et al., *Pedagogías emergentes en tiempos de transformación social* (pp. 95-112) <https://doi.org/10.19052/97862876455>
- Kalman, Judith (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, Judith (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Kemmis, Stephen (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_605/a_8248/8248.pdf

- León Suárez, Juliana (2022). Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad. *Enunciación*, 27(1), 81-96. <https://doi.org/10.14483/22486798.19042>
- Madison, Soyini (2005). *Critical Ethnography as Street Performance. Reflections of Home, Race, Murder, and Justice [Etnografía crítica por ejemplo la ejecución en la calle. Reflexiones del hogar, raza, muerte y justicia]*. En N. K. Denzin y S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 537-545). Londres: Sage.
- Marcus, George (2018). Etnografía Multisituada. Reacciones y potencialidades de un Ethos del método antropológico durante las primeras décadas de 2000. *Etnografías Contemporáneas*, 4(7), 177-195. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/475>
- McLaren, Peter (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- Muraca, Mariateresa (2023). Re-inventing Paulo Freire: The political-pedagogical practices of the Peasant Women's Movement. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(1), 35-46. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4186>
- Pallma, Sara y Sinsini, Giulia (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 121-138.
- Pastor-Seller, Enrique (2014). Análisis e intervención social en contextos comunitarios. En Enrique K. Pastor Seller y María Dolores Sánchez Juárez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 275-294). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Pérez Patricia, Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima y Hernández, Marleny (2022). *Didácticas de géneros discursivos orales*. Quito: Editorial UNAE, Colección cartillas pedagógicas. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/didacticas-de-generos-discursivos-orales>

- Restrepo, Eduardo (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3>
- Ricoeur, Paul (2009a). *Ética y cultura*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ricoeur, Paul (2009b). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad) (2019). *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en Latinoamérica*. <https://redoralidad.com/borrador-automatico/>
- RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad), GT-ATDI-CLACSO (Grupo de Trabajo: Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades) y DES (Doctorado en Educación y Sociedad) (2023). *V Seminario de Investigación Internacional: Sociedades evanescentes entre oralidades y literacidades hospitalarias*. <https://www.youtube.com/watch?v=VsfeipGKcbY>
- RIEO (Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad) y CUAAD (Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño) (2022, septiembre). *VI Congreso de la Red Iberoamericana de Estudios sobre La Oralidad: "Encuentros de literacidades y oralidades. Posibles vías para epistemologías hospitalarias en tiempos de incertidumbre"*. Guadalajara, México. <https://rieo.cucea.udg.mx/>
- Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
- Rojas Álvarez, Gloria (2019). *Escucha y conversación: Un acercamiento desde las voces de maestros* [Tesis de doctorado] <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1753/te.1753.pdf>
- Street, Susan (2003). Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica: ¿Voces o diálogos? *Nómadas*, 18, 72-79. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3991991>
- Tannen, Deborah (1982). Oral and Written Strategies in Spoken and Written Narratives. *Language*, 58, 1-21.

Torres Carrillo, Alfonso (2008). Investigar en los márgenes de las ciencias sociales. *Folios*, (27), 51-62.

Zavala, Virginia (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, Virginia (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Para ser letrados. Capítulo 2. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79.

Sobre las autoras y los autores

Susana Morales

Doctora de Ciencias de la Información por la Universidad de La Laguna (España). Profesora adjunta en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina). Correo: susanamorales@unc.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6557-5126>

Márcio Simeone Henriques

Doctor en Comunicación Social por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil). Profesor Asociado en la UFMG. Correo: simeone@ufmg.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0807-6221>

Laura Nayara Pimenta

Doctora de Comunicación Social por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil). Profesora adjunta en la Universidade

Federal de Alagoas (UFAL, Brasil). Correo: lanapi05@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0024-2224>

Yury Nathaly Chaux Real

Colombiana, Magíster en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia, actualmente se es estudiante de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad La Salle, Colombia. Pertenece a la Secretaría de Educación, Bogotá, como Orientadora Vocacional. Correo: ychaux@educacionbogota.edu.co / ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8819-0720>

Guillermo Isaac González Rodríguez

Mexicano, Doctor en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior y especialidad en Investigación social por CLACSO. Profesor investigador en la licenciatura en Gastronomía del Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez, perteneciente del Sistema Nacional de Investigadores y Perfil deseable PRODEP. Miembro del cuerpo académico Gestión y políticas en los procesos institucionales. Temas de investigación: cambio institucional e imaginarios sociales, trayectorias formativas y espacio institucional, políticas y patrimonio biocultural para el desarrollo local, patrimonio gastronómico y preservación de la cultura local. Fundador el repositorio institucional para la preservación, el fomento, divulgación y rescate del patrimonio gastronómico y biocultural. Participe en congresos nacionales e internacionales, publicaciones en revistas y capítulos de libros de distinta índole. <https://orcid.org/0000-0002-4584-1773> Correo: ikian.isaac07@gmail.com

Adriano Rodríguez Tovar

Colombiano, Magíster en Informática Educativa, Miembro de la Secretaría de Educación de Bogotá como Docente de planta. Correo: atovar16@unisalle.edu.co / ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5887-803X>

Daysi Velásquez Aponte

Colombiana, Doctora en cultura y educación en América Latina, Docente en la Universidad La Salle sede Bogotá. Correo: dayvelasquez@unisalle.edu.co / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6790-4798>

Filiberto Guzmán Chitiva

Colombiano, Magíster en Educación, estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad La Salle, sede Bogotá. Correo: fguzman72@unisalle.edu.co / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0054-4601>

Ronald Saul Gutiérrez Ríos

Colombiano, Doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento, Docente de Cátedra en la Universidad La Salle, Colombia. Correo: ronguti@gmail.com / ORCID: orcid.org/0000-0003-0470-7129

Yonaira Jiménez Montenegro

Colombiana, Magíster en Educación, estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad La Salle, Bogotá. Correo: yjimenez23@unisalle.edu.co / ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3380-7447>

Guadalupe Alvarez

Argentino, Doctor en Letras, Profesor Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo: galvarez@campus.ungs.edu.ar / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7152-730X>

César Correa Arias

Colombiano, Doctor en Ciencias de la Educación, profesor investigador de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Miembro del grupo de investigación: Estudios sobre Ecología Cultural y Sociedad. líneas de investigación: Inclusión socioeducativa, ecología cultural, políticas educativas y reconocimiento y hospitalidad sociales. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Toulouse, Le Mirail II. Jean Jaurès, Francia. Posdoctorado en estudios sobre la memoria y la identidad. École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, Francia. Correo: cesar.correa@cucea.udg.mx / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3085-2725>

Clara Inés Padilla García

Colombiana, estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad La Salle, Bogotá. Profesora de la Escuela de Enfermería, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Correo: cipadiga@uis.edu.co / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1947-9432>

Juliana Patricia León

Colombiana, doctora en Educación, magíster en Investigación Social, licenciada en Humanidades y Lengua Castellana. Profesora de lenguaje del magisterio en la IEM San Juan Bautista de La Salle, Zipaquirá y docente ocasional invitada de la Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación. Miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinar en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas GIIPlyM del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital DIE-UD y del Grupo Arte Danzario de la Facultad de Artes ASAB-UD. Correo: leonjuliana@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3592-5228>

Eddy Johana Guerrero-Medina

Colombiana, magíster en Evaluación educativa y gestión curricular, estudiante de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad La Salle, Bogotá. Profesora en Secretaria de Educación del Distrito. Correo: ejmedina91@unisalle.edu.co / ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3862-8691>

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Colombiana, doctora en Educación con énfasis en Lenguaje por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En esa casa de estudios también cursó el posgrado en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos y la licenciatura en Lingüística y Literatura. Los campos de investigación son las comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad y sus vínculos con la formación docente y el pensamiento crítico. Actualmente, lidera una investigación interinstitucional sobre “Alcances y desafíos de la formación de educadores en comunidades mixtas de investigación, formación e innovación de la línea lenguaje, comunicación y subjetividades”. Es profesora asociada de la Universidad de La Salle en Bogotá (Colombia). Coordina el Sistema de investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades del Programa Doctorado en Educación y Sociedad y el Grupo de investigación Educación y Sociedad. Es miembro del Grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), coordinadora general de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO) y editora de la revista Oralidad-es. Correo: mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@yahoo.es / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

Damaris Madrigal López

Costarricense, doctora en Ciencias de la Educación, docente investigadora en la Universidad de Costa Rica, licenciada en Filología española, posee dos especialidades académicas a nivel de posgrado, una en Antropología Social y la otra en Lingüística. Es magíster en Administración de la Educación y Doctora en Ciencias de la Educación. Es investigadora y profesora asociada de la Universidad de Costa Rica en la Sede de Occidente. Es miembro del Nodo Costa Rica de

la RIEO. Correo: damaris.madrigal@ucr.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0009000362340211>

Rónald Rivera Rivera

Costarricense, licenciado en Filología Española, posee dos maestrías, una profesional en Administración Educativa y otra académica en Literatura Latinoamericana. Es candidato a doctor en Estudios de la Sociedad y la Cultura de la Universidad de Costa Rica. Es investigador y profesor asociado de la Universidad de Costa Rica en la Sede de Occidente. Es miembro del Nodo Costa Rica de la RIEO. Correo: ronald.rivera@ucr.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0001-1917-2721>

José Gabriel Brauchy

Doctor en Lingüística aplicada. por la Universidad de Nueva York (Estados Unidos). Director de la Escuela de Pedagogía en Inglés, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Biobío, Chillán, Chile. Correo: jbrauchy@ubiobio.cl / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9902-1447>

Andrés Castiblanco-Roldán

Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor titular de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Ha sido director de la Maestría en investigación Social Interdisciplinaria de la misma universidad (2019-2024). Profesor visitante Doctorado en Ciencias Sociales, Centro de Estudios de México y Centroamérica de la Universidad de las Artes y Ciencias de Chiapas (2022),

conferencista e investigador invitado por el Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM (2022) y la Universidad Castilla la Mancha de España (2021). Fue investigador becario Marie Curie del Proyecto Transmigrarts, Unión Europea en la Universidad de Toulouse Jean Jaurès de Francia (2023). Actualmente es Investigador Asociado de Minciencias (2025) de las líneas de Lenguaje, Comunicación y Cultura del instituto de Paz IPAZUD en temas de Lenguajes y prácticas estéticas ante el conflicto. Investigador Becario Erasmus Mundus Unión Europea, Proyecto Transmigrarts Universidad de las Artes TAI Madrid de España (2025). Últimas publicaciones: autor del libro *Capital humano en la universidad pública como marca* (2022) y editor en los libros *Gestos, tecnologías y sociedades* (2022), *Politécnico grancolombiano. Documento, monumento y memoria* (2023, UDFJC) y *Pluriversos de la semiótica latinoamericana* (2025, Pontificia Universidad Javeriana y Asociación Internacional de Semiótica). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7272-0133>

Nohemí Duran Salvadó

Catalana, doctora en Arte y Educación (UB, 2012), maestra de Educación Primaria (URL, 2005), Comunicadora Audiovisual (UPF, 2005) y posgrado en Lenguajes Sensoriales y Poética del Juego (UdG-Teatre dels Sentits, 2011). Desde 2013 ha trabajado como investigadora y docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), vínculo que mantiene y que aviva su diálogo entre las Epistemologías del Sur y las perspectivas decoloniales con la academia occidental. Profesora Lectora en la Universidad de Barcelona, profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, UB. Su foco de investigación es la dimensión estética de la educación (dispositivos y rituales pedagógicos para la escucha y la creación colectiva, exploración creativa de la alteridad mediante experiencias artísticas, indagación del cuerpo como lugar de saber) que sintetiza en su enfoque metodológico

“Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles. Transformar la educación” (Duran, 2017, Editorial UOC). Su trayectoria académica va de la mano con el artivismo social: fundadora de la Compañía artística “La In.quieta” (2019) y del espacio cultural “La Casa Voladora” (2013). Correo: noemiduransalvado@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7703-2524>

Jakeline Cubillos-Sánchez

Colombiana, magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa, estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad La Salle, Bogotá. Correo: jcubillos05@unisalle.edu.co / ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6440-1532>

Slendy Vargas Moreno

Estudiante avanzada del Doctorado en Educación y Sociedad Universidad de la Salle. Magíster en Educación con énfasis en Didáctica de las Lenguas, Universidad Libre. Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, Universidad de la Salle. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Colegio Juan Evangelista Gómez IED. Correo: Svargas57@unisalle.edu.co / ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4717-4328>

Constanza Moya Pardo

Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en Comunicación. Magíster en Lingüística Hispánica del Instituto Caro y Cuervo. Licenciada en Idiomas de la UPN. Profesora Asociada del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Catedrática

y directora de tesis del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Académica Correspondiente ACL Docente-investigadora en los campos de la Sociopragmática, la Comunicación intercultural, la Escritura académico-científica y la Lingüística Cognitiva. Autora de varios artículos y textos en estas áreas del conocimiento. Ponente nacional e internacional en distintos eventos académicos. Miembro de la Red de Hispanistas y de Asociaciones internacionales como ALFAL y ALED. Par académico y jurado dentro y fuera del país. Par evaluador del MEN. Correo: mimoya@unisalle.edu.co; mcmoyap@unal.edu.co / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3031-6594>

Isabel Jiménez Becerra

Doctora en Didácticas de las Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (*Cum laude*). Didacta, metodóloga e investigadora categoría Asociado ante MINCIENCIAS. Actualmente profesora-investigadora y coordinadora del Subsistema Ciencia, Cibercultura y Tecnosociedad del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Su trabajo investigativo se ha caracterizado por un enfoque innovador que combina el análisis interseccional y el trans/posthumanismo para explorar las implicaciones sociales y éticas del uso de las tecnologías. Uno de sus aportes clave es el campo del conocimiento “Tecnosocial”, el cual examina el uso de las tecnologías más allá de su función instrumental, explorando sus repercusiones en la Educación y la Sociedad desde un análisis sustentable, sostenible y ético en clave del valor de lo humano en un mundo tecnologizado. Ha desarrollado modelos de formación innovadores que promueven el pensamiento lógico y las habilidades científicas en los estudiantes. Su libro *Metodología de la Investigación: Triángulos para su construcción* (Ediciones de la U) es un referente en este campo. Correo: ijimenez@unisalle.edu.co, ORCID 0000-0003-4263-1970

María Nelsy Rodríguez-Lozano

Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Leipzig (Alemania). Es miembro del Nodo Ecuador Sur Oriente RIEO, fue profesora titular de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). Correo: maria.rodriguez@unae.edu.ec / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2708-4673>

Paula Navarro

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística (2022) por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), profesora en Letras (2008), licenciada en Letras (2018). Su campo de interés se centra en el estudio de las características discursivas, textuales y lingüísticas de géneros textuales formales. Se ha especializado en el estudio de la oralidad, los géneros orales formales y su enseñanza desde la línea de análisis del trabajo docente del interaccionismo socio-discursivo. Es profesora adjunta de “Introducción a la Metodología de la Investigación” en la carrera de Abogacía y profesora de “Lengua Española II” en la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Rosario. En la Universidad Nacional del Litoral es profesora adjunta de “Práctica de la comunicación oral y escrita” en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Es profesora titular de “Lingüística del Texto y Análisis del Discurso” en el Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossetini”. Dicta seminarios de posgrado en la Universidad Nacional de Rosario. Es co-directora del proyecto de investigación “La asunción de la responsabilidad enunciativa en escritos monográficos de estudiantes de la Facultad de Derecho” en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (2023-2027). Es coordinadora del Nodo Argentina de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO). Correo: lpnavarro@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9015-3267>

Este libro reúne y presenta distintas investigaciones que convergen en el análisis de la narrativa de nuestra época, una narrativa marcada por la sinergia entre lo humano y lo tecnológico, entre los avances en la comunicación y las transformaciones en la manera en que nos relacionamos. Las historias que contamos hoy, a través de tweets y posts, de videos y podcasts, son testimonio de una humanidad que sigue buscando conectarse, comprenderse y trascender sus límites. El aprendizaje que viene de la mano con esto produce una transposición de las oralidades, las literacidades y los recursos tecnológicos multimedia que asumimos desde hace algunos años como algo real e indispensable. Pero, ¿realmente no podemos vivir sin tecnología? ¿realmente la tecnología se ha vuelto parte de nuestra vida o hemos adoptado una nueva perspectiva de vida con un apego desmesurado hacia lo tecnológico?

Con el fin de tratar de dar un aporte a estas y otras problemáticas el presente libro reúne diversas voces de una gran variedad de estudiantes, investigadores, investigadoras y profesionales en las áreas de la oralidad, la pedagogía y los medios digitales con el fin de crear un debate sobre los ámbitos en que han modificado y se utilizan los medios comunicacionales.



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais