



**Revista de
Comunicación y Cultura**

e-ISSN 2631-2514

TEMA CENTRAL

Comunicación, educación y pedagogías mediáticas

jul-dic 2025

12



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista del Área de Comunicación
UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR

e-ISSN 2631-2514

Julio-diciembre 2025 • Número 12

Uru: Revista de Comunicación y Cultura circuló desde el año 2018 de manera anual, y se convirtió en el año 2022 en una publicación con periodicidad semestral. La revista tiene como objetivo debatir y reflexionar acerca de los procesos y los fenómenos comunicacionales y su repercusión en la sociedad actual, a partir de análisis y estudios que vinculen las prácticas y usos sociales comunicativos con los saberes y contextos socioculturales y políticos.

EDITOR: Dr. Iván Rodrigo-Mendizábal, UASB-E (Ecuador)

EDITOR ADJUNTO: Dr. Christian León Mantilla, UASB-E (Ecuador)

COMITÉ EDITORIAL: Mgst. Diego Apolo (Universidad Nacional de Educación, Ecuador), Dr. Héctor Bujanda (Universidad Casa Grande, Ecuador), M. A. Jorge Cruz (Pontificia Universidad Católica del Ecuador), Mgst. Eduardo Gutiérrez (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia), Dr. Christian León (Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador), Dra. Saudia Levoyer (Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador), Dr. Moisés Limia (Universidade do Minho, Braga, Portugal), Dr. Gonzalo Ordóñez (Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador), Dra. María Isabel Punín (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador), M.A. Hernán Reyes (Universidad Central del Ecuador), Dra. Cecilia Reviglio (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Dr. Edgar Vega (Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador), Dra. Verónica Crespo (Universidade da Coruña, España), Dra. Sandra Massoni (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Dra. Aimée Vega (Universidad Autónoma de México), Dr. José Soengas (Universidade de Santiago de Compostela, España), Dr. Gabriel Kaplún (Universidad de la República, Uruguay), Dr. Carlos Toural (Universidade de Santiago de Compostela, España), Dr. Erick Torrico (Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Bolivia), Dr. Paulo Carlos López López (Universidade de Santiago de Compostela, España)

COMITÉ ASESOR INTERNACIONAL: Mgst. Omar Rincón (Universidad de los Andes, Colombia), Dr. Valerio Fuenzalida (Pontificia Universidad Católica de Chile), Dra. Nilda Jacks (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil), Dra. Margarita Alvarado (Pontificia Universidad Católica de Chile), Dr. Josep M. Català (Universitat Autònoma de Barcelona, España), Dr. Matías Ponce (Universidad Católica de Uruguay), Dr. David Wood (Universidad Nacional Autónoma de México), Dr. Fabio López de la Roche (Universidad Nacional de Colombia)

ASISTENTE ACADÉMICA: Laura Barriga, UASB-E (Ecuador)

DIAGRAMACIÓN: Martha Vinuesa M.

CORRECCIÓN: Alejo Romano

ADAPTACIÓN DE PORTADA: Adriana Pozo Vargas

GESTIÓN DEL OPEN JOURNAL SYSTEMS (OJS) Y PROCESO DE INDEXACIÓN DE REVISTAS ACADÉMICAS DEL UASB-E:

Jefatura de Publicaciones, UASB-E (Ecuador)

Annamari de Piérola, jefa de Publicaciones

Judith Pérez, apoyo en indexaciones de revistas

Revista electrónica de acceso libre que publica dos números al año. Es revisada por pares, con metodología doble ciego.

Las ideas emitidas en los artículos son responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción si se cita la fuente.

Uru es parte de los siguientes índices: BASE, CLASE (Unam), Dialnet, Dimensions, DOAJ, EBSCO, ERIHPLUS, EuroPub, LA Referencia, Latindex Catálogo 2.0, LatinREV, RRAAE y ROAD, entre otras.

Contenido/Content

Dossier

Presentación: Comunicación, educación y pedagogías mediáticas

Introduction: Communication, Education and Media Pedagogies

Diego Apolo-Buenaño, Tomás Fontaines-Ruiz y Yadira Giomara Sevilla-Campoverde 4

Estudio de la *fanpage* de Facebook de la carrera de Comunicación de la Universidad Nacional de Chimborazo

Study of the Facebook Fan Page of the Communication Degree at Universidad Nacional de Chimborazo

Mercedes Itzayana Robalino Latorre y Ramiro Geovanny Ruales Parreño..... 7

Educomunicación e inteligencia artificial: Una exploración en tiempos de inquietudes digitales

Educommunication and Artificial Intelligence: Guide to a Conversation in Times of Digital Unrest

Tanius Karam Cárdenas..... 21

Herramientas multimedia para fortalecer la competencia digital en los docentes

Multimedia Tools to Strengthen Digital Competence in Teachers

Emilio Jhon Díaz Espinel, Mauro Hernán Ocaña Garzón

y Karina Luzdelia Mendoza Bravo 42

Perspectivas sobre educomunicación: Una revisión de estudios

Perspectives on Educommunication: A Review of Studies

Karen Tamara Vimos Sacta, Anabel Sabrina Molina Astudillo

y Verónica del Rocío Montúfar Mora 60

La televisión educativa en la primera infancia: El caso de *Hagamos Ruido*

Educational Television in Early Childhood: The Case of Hagamos Ruido

Cristián Fernando Londoño Proaño, Mónica Cristina Mantilla Sánchez

y Verónica Maricela Pérez Gavilánez..... 73

Miscelánea

Cine urbano esmeraldeño: Hacia una africanidad de la diáspora afroecuatoriana <i>Esmeraldan Urban Cinema: Towards a Cinematic Africanity of the Afro-Ecuadorian Diaspora</i> Noah Zweig	89
Colonialidad, género, corporalidades: El Colectivo Gordes Activistas de Argentina <i>Coloniality, Gender, Corporality: The Gordes Activists Collective of Argentina</i> María Rocío Espínola.....	110
Debate teórico sobre la televisión pública: Un análisis de TV Brasil y Televisión Pública (Argentina) <i>Theoretical Debate on Public Television: An Analysis of TV Brasil and Televisión Pública (Argentina)</i> Amanda Lais Pereira Noletto y María Érica de Oliveira Lima	130
Entrenamiento para vocerías en organizaciones del sector público: Diseño de <i>media training</i> para la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha” del Ejército Ecuatoriano <i>Training for Spokespersons in Public Sector Organizations: Design of Media Training for the Infantry Brigade no. 13 “Pichincha” of the Ecuadorian Army</i> Geomayra Mishell Rebolledo Zhingre y Andrés Alfredo Luna Montalvo	143
Movimientos datificados y colaboración estudiantil en Instagram a partir del contexto brasileño <i>Datafied Movements and Student Collaboration on Instagram within the Brazilian Context</i> Ana Lidia Resende	168
 Reseñas	
¡Boga, boga! Comunicación como un mover. Tomo I Christian León Mantilla	188
Revisitar a Barthes María Magdalena Bravo Gallardo.....	192

Presentación: **Comunicación, educación y pedagogías mediáticas**

Introduction: Communication, Education and Media Pedagogies

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>



Diego Apolo-Buenaño

Universidad Nacional de Educación / Broward International University
Quito, Ecuador / Miami, Estados Unidos
diego.apolo@unae.edu.ec



Tomás Fontaines-Ruiz

Universidad Rey Juan Carlos / Universidad Técnica de Machala
Madrid, España / Machala, Ecuador
tfontaines@utmachala.edu.ec



Yadira Giomara Sevilla-Campoverde

Tecnológico de Monterrey
Monterrey, México
giomara.sevilla@tec.mx

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.1>

El *dossier* del presente número de la *Revista Uru* abarca la intersección de la comunicación, la educación y las pedagogías mediáticas como un campo dinámico y en constante evolución, que explora de qué modo los medios y las tecnologías de la comunicación pueden convivir con los procesos y resultados educativos. Esta construcción colectiva ofrece una mirada más compleja al reconocer que, en las pedagogías mediáticas, se produce la interacción constante entre los sujetos en formación y las máquinas, los sistemas de algoritmos y las plataformas automatizadas, que muestran el aprendizaje como un proceso distribuido entre agentes humanos y no humanos, que participan activamente en la producción, circulación y resignificación del conocimiento. Lo anterior pone de manifiesto que en la intersección pretendida en este número se reconozca que la comprensión y la creación del sentido del saber se producen en contextos que deben propender a la descentralización de las agencias.

A lo largo de la historia, la inclusión de medios en la educación ha evolucionado significativamente, pasando de ser un recurso de apoyo a ser un eje estructurante de la pedagogía contemporánea. En la actualidad, la comunicación digital puede derribar las limitaciones de distancia: fomenta nuevas formas de trabajo conjunto, como las comunidades de aprendizaje en línea y las redes de investigación entre instituciones. Este crecimiento apunta a un esquema educativo más flexible, distribuido y al alcance de más personas, sin

descuidar que se necesita habitar críticamente con los medios para aprender a desentrañar sus efectos epistémicos, éticos y políticos.

Con base en lo señalado, las investigaciones que componen este *dossier* reconocen en la intersección entre comunicación, educación y pedagogías mediáticas una ontología relacional en la que leer, escribir, investigar o aprender dejan de ser actos individuales para constituirse en una trama que involucra dispositivos, interfaces, bases de datos, recursos generados por inteligencia artificial, motores de búsqueda... Dichos elementos obligan al docente de esta educación 4.0 a navegar para negociar sentidos y construir conocimiento; no desde una interioridad aislada, sino más bien desde una dinámica interdependiente entre lo humano y no humano. Como se puede inferir, en este escenario, los docentes desempeñan un papel clave, al llevar las pedagogías mediáticas a la práctica y reconocerse como “eduprosumidores”. Sin embargo, se enfrentan al desafío de comprender las ideas teóricas y aplicarlas de manera tangible en sus clases. Para lograrlo, necesitan capacitación constante, acceso a materiales y planes de estudio que validen y fomenten el empleo educativo de los medios. Asimismo, es necesario establecer definiciones conceptuales más uniformes sobre lo que significa la educación mediática informacional en diferentes entornos culturales y sociales.

En Ecuador, la construcción de la interacción entre alfabetización mediática, educación y tecnologías digitales es multifacética y está en constante evolución. Se reconoce su importancia frente al alto consumo de pantallas en la población. Esto evidencia una desconexión entre las normativas y la realidad educativa: a pesar de que existen regulaciones que apoyan el vínculo entre tecnología, comunicación y educación, su aplicación a nivel nacional no ha sido constante ni organizada. No obstante, se percibe que los docentes utilizan cada vez más las tecnologías de la información y la comunicación.

Pero es fundamental también mencionar que aún existe una marcada desigualdad en el acceso y el uso de estas herramientas. Esta brecha no solamente está relacionada con la conectividad y el acceso a dispositivos; además de eso, tiene que ver con la necesidad de modernizar y contextualizar los currículos escolares para integrar habilidades de lectura y escritura digital desde edades tempranas. La idea es que, más allá de acceder a la información, se produzca la posibilidad de interrogarla, contrastarla, reformularla e integrarla a las estrategias de estudio, argumentación y creación. En esta medida, el currículo empezará a entenderse como una práctica social que reconoce que la convivencia entre pedagogías mediáticas, comunicación y educación es una consecuencia natural de los modos de interacción entre diversos ámbitos de los actores que sintetizan una forma de habitar inteligentemente el entorno cognitivo.

A pesar de la visión optimista de los documentos que rigen los sistemas educativos, aunque se reconoce la importancia de la comunicación y la alfabetización mediática dentro del sistema educativo, su implementación sigue siendo débil, lo que genera un choque con la rápida evolución social que despierta al estudiante de su pasividad y lo convoca a integrar, en su proceso de aprendizaje, las ecologías digitales que ya configuran su vida cotidiana. Este desafío le recuerda a la educación sus lentas respuestas y su complicidad con

las vulnerabilidades que se enfrentan día a día: la desinformación, la opacidad algorítmica y el consumo acrítico de contenidos.

Esta situación abre un amplio campo de oportunidades para investigadores, educadores y responsables de políticas públicas interesados en analizar críticamente las brechas existentes y proponer soluciones contextualizadas. Este es un momento clave para articular esfuerzos interinstitucionales y comunitarios que consoliden una cultura digital crítica, participativa y transformadora. Es tiempo de actuar, porque lo humano ya no opera solo, ni únicamente en el centro, sino en simbiosis con redes técnicas, afectivas y cognitivas emergentes.

Es por ello que, en un mundo donde la digitalización avanza a pasos agigantados y los procesos educativos se analizan constantemente, surge la necesidad urgente de repensar los vínculos entre educación, comunicación y tecnología. Así, con estos antecedentes, la colección de textos que se presentan no solo responde a esta necesidad, sino que se constituye como una provocación crítica, una invitación al diálogo y una guía para navegar los desafíos contemporáneos desde la perspectiva de la educomunicación.

Las contribuciones aquí reunidas, aunque diversas en sus enfoques, comparten un punto de partida: la certeza de que no basta con enseñar contenidos, sino que es indispensable aprender a comunicarlos en un nuevo ecosistema mediático, marcado por la inmediatez, la hiperconectividad y las narrativas participativas. Por eso, la educomunicación no es un lujo teórico; más bien, es un campo estratégico para repensar el acto educativo y sus mediaciones.

Los textos reunidos en esta compilación representan un mosaico significativo de aportes que enriquecen y amplifican el campo de la educomunicación desde múltiples enfoques, contextos y niveles educativos. Uno de los principales méritos de este *dossier* es visibilizar cómo la incorporación de tecnologías digitales ha generado otras prácticas en el aula, que desde una visión crítica puedan conformar espacios más dinámicos, horizontales y colaborativos. Estas claves son necesarias debido a que pueden fortalecer los aprendizajes y reforzar los vínculos comunicativos entre los diferentes actores, ya que no dependen únicamente del acceso a herramientas: requieren de una comprensión crítica sobre los procesos comunicativos y sus implicaciones en contextos marcados por la desigualdad digital. En este sentido, se invita a mirar más allá de la fascinación por el recurso y a repensar el papel de los actores educativos dentro de una ecología mediática compleja, proponiendo modelos pedagógicos que partan desde el lenguaje, la expresividad y el pensamiento crítico.

Así, este *dossier* en su conjunto brinda aportes que delinear una educomunicación crítica, situada y transformadora, que no teme interrogar a los lenguajes, los medios y las estructuras tradicionales de la educación; más bien, ofrece nuevas preguntas en las que los textos, la reflexión, el diálogo y la investigación son ejes que permiten comunicar para educar, un imperativo ético en este tiempo de hipermediaciones tecnológicas, prácticas culturales diversas, intoxicación y sociedades profundas.

Estudio de la *fanpage* de Facebook de la carrera de Comunicación de la Universidad Nacional de Chimborazo

*Study of the Facebook Fan Page of the Communication
Degree at Universidad Nacional de Chimborazo*

Recepción: 22/04/2025, revisión: 12/05/2025,
aceptación: 20/05/2025, publicación: 04/07/2025

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>

 Mercedes Itzayana Robalino Latorre
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba, Ecuador
itzarobalino@gmail.com

 Ramiro Geovanny Ruales Parreño
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba, Ecuador
rruales@unach.edu.ec

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.2>

Resumen

El presente artículo analiza el papel que desempeña la *fanpage* de la carrera de Comunicación de la Universidad Nacional de Chimborazo como una herramienta educ comunicativa en el ecosistema digital universitario. A través de un enfoque mixto, que combina técnicas cualitativas y cuantitativas, se estudian los contenidos publicados en dicha página entre enero de 2023 y mayo de 2024. El objetivo principal es identificar cómo se promueven la formación académica y la participación de la comunidad estudiantil mediante el uso estratégico de esta red social. La investigación se sustenta en un marco teórico centrado en la educomunicación, lo que permite comprender los procesos comunicacionales mediados por tecnologías digitales y su potencial para fortalecer el aprendizaje colaborativo. Los resultados evidencian que la *fanpage* no solo cumple una función informativa, sino que también contribuye a la difusión de eventos académicos, a la reflexión sobre problemáticas sociales contemporáneas y a la dinamización de la vida universitaria. Uno de los hallazgos más relevantes es el rol de la interacción digital como factor clave en la construcción de una comunidad activa y participativa. Se concluye que una gestión educ comunicativa consciente y coherente de los contenidos permite transformar la *fanpage* en un espacio de vinculación, innovación y fortalecimiento institucional, para reafirmar el papel de Facebook como plataforma educativa en la educación superior.

Abstract

This article analyzes the role played by the fanpage of the Communication Career of the National University of Chimborazo as an educ communicative tool in the university digital eco-

system, through a mixed approach, which combines qualitative and quantitative techniques, the contents published on this page between January 2023 and May 2024 are studied. The main objective was to identify how academic training, and the active participation of the student community are promoted through the strategic use of this social network. The research is based on a theoretical framework focused on educommunication, which allowed understanding of the communicational processes mediated by digital technologies and their potential to strengthen collaborative learning. the results show that the fanpage not only fulfills an informative function, but also contributes to the dissemination of academic events, to the reflection on contemporary social problems and to the dynamization of university life. One of the most relevant findings is the role of digital interaction as a key factor in the construction of an active and participatory community, it is concluded that a conscious and coherent educommunicative management of content allows transforming the fanpage into a space for linking, innovation and institutional strengthening, reaffirming the role of Facebook as an educational platform in higher education.

Palabras clave • Keywords

educción digital, ecosistema universitario, redes sociales académicas, interacción digital, comunidad estudiantil
digital educommunication, university ecosystem, academic social networks, digital interaction, student community.

— 8 —

Introducción

En el contexto contemporáneo de la digitalización, la tecnología ha transformado de manera significativa los procesos de comunicación y educación, y generado nuevas formas de interacción, aprendizaje y participación. Desde estas narrativas, la educomunicación surge como un enfoque que propone un diálogo entre la educación y la comunicación en el que se potencian los medios digitales, se enriquece la formación académica y se fomenta la construcción colectiva de conocimiento. Por otro lado, las universidades son espacios que utilizan herramientas para crear vínculos con la comunidad estudiantil y social (García y Ronaldi 2024).

En la actualidad, las redes sociales se han consolidado como canales para la gestión de la comunicación a nivel institucional. Facebook, por ejemplo, se puede utilizar para transmitir eventos y noticias, debatir y reflexionar. Así, lidera los procesos de innovación en medios digitales con fines informativos y participativos.

En este marco, la carrera de Comunicación de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) cuenta con una *fanpage* oficial de Facebook, que se ha constituido en su principal canal de comunicación digital con públicos internos y externos. Este espacio permite compartir actividades académicas, culturales, institucionales y de vinculación con la sociedad, de modo que se convierte en una plataforma que, desde una perspectiva educomunicativa, merece ser analizada.

El presente estudio busca examinar cómo esta *fanpage* contribuye a la formación académica y a la participación estudiantil mediante el uso estratégico de las redes sociales. A partir de un enfoque mixto —es decir, cualitativo y cuantitativo— se analizan los contenidos publicados entre enero de 2023 y mayo de 2024, considerando categorías como el tipo de publicación, la interacción generada y el enfoque comunicacional empleado.

También se toma en consideración un enfoque técnico, para sustentar los diferentes postulados de la educomunicación. Asimismo, se realizan reflexiones sobre su aplicación en la práctica dentro de los entornos digitales universitarios, con la finalidad de orientar tecnológicamente la participación en el ámbito de la educación superior, que puede ser una herramienta para la innovación educativa (Vieira 2022).

Contenido digital

El contenido digital ha transformado profundamente la manera en que se produce y se comparte la información en la era contemporánea. La evolución tecnológica ha facilitado que la creación y distribución de contenidos sea más rápida, accesible y diversa, lo que permite que cualquier persona con conexión a internet pueda convertirse en generadora de información. Esto, a su vez, acelera la creación y distribución de los contenidos (Villegas y Castañeda 2020).

Según Castillejos (2019, 5), “[l]as transformaciones de la sociedad actual deberían motivar a cualquier aprendiz a migrar de una posición netamente consumidora a un nuevo rol que combine la acción de consumir información y genere conocimiento en un mismo plano”. Los contenidos digitales, en la actualidad, se producen en diferentes plataformas utilizando una diversificación sin precedentes de formatos a nivel comunicacional. En internet, los videos pueden ser cortos y más creativos, lo que facilita que los canales de expresión se desarrollen con rapidez y de manera efectiva.

La multiplataforma permite que exista un lenguaje adecuado y universal para todas las redes sociales. Ahora los formatos encuentran nuevas y sencillas maneras de compartir su contenido. En la era digital, la interacción es un elemento central en la generación de contenido, y los usuarios son receptores que participan activamente en la modificación y creación de experiencias (Granizo y Haro 2016).

La interactividad es central. Los algoritmos y la inteligencia artificial personalizan las experiencias de consumo. Las recomendaciones de contenidos son precisas y se adaptan a las preferencias de manera individual. Así también, la velocidad de producción y circulación de contenidos es especialmente importante, debido a que la retroalimentación hace que se participe activamente.

La producción de contenidos es el proceso mediante el cual se puede crear y difundir información en diversas plataformas. Esto quiere decir que los modos y las características de consumo son diferentes. La producción de contenidos hace que las personas que

— 9 —

tengan acceso a internet puedan crear y consumir contenidos a la vez. La pugna por la atención de la audiencia es mucho más competitiva, porque los contenidos se van segregando de forma automática.

Según Saavedra, Cuervo y Mejía (2017, 5), “[l]a producción transmedia se ha convertido en un fenómeno social que surge en medio de la convergencia digital, ofreciendo oportunidades de ver y repensar la realidad, a través de la escritura creativa y colaborativa, involucrando diversos y novedosos formatos de producción de contenidos”.

El uso de diferentes contenidos hace que se facilite la creación y comprensión de la información. Estos contenidos son generados con calidad y los periodistas en la actualidad pueden crear sus productos o contenido con inteligencia artificial. Es indispensable que para los avances en el aprendizaje se utilice esta herramienta de un modo consciente (Dorantes y Aguilar 2019).

Cambios en el consumo de contenido

El consumo de los contenidos a nivel digital hace que las experiencias y las transformaciones radicales de los modelos tradicionales de la comunicación causen una diversificación tecnológica, lo que fragmenta a las audiencias y genera experiencias de consumo que se basan en información personalizada y clave para crear contenido.

Según García, Tur-Viñes y Pastor (2018, 3), “[l]os jóvenes acceden a la programación televisiva a través de diferentes dispositivos, siendo sus principales intereses las series de ficción, el cine y los programas de entretenimiento”.

La multiplataforma se basa en los paradigmas dominantes de los usuarios. Esto quiere decir que el contenido puede ser consumido en diferentes formatos desde distintas herramientas, y la comprensión de la adaptación a la experiencia en los contextos de las necesidades personales hace que los algoritmos revolucionen la recomendación.

Un tema clave es la plataforma, en la que constantemente los comportamientos individuales se basan en experiencias que son más precisas. La inmediatez transforma las características centrales de los contenidos en TikTok, Instagram y otras redes (Peñaherrera et al. 2019).

Las plataformas constantemente reflejan comportamientos individuales que ofrecen experiencias más precisas e inmediatas. Su transformación se basa en las características de los contenidos, para que capturen la atención de las audiencias con menor capacidad de concentración, ya que las nuevas formas de consumo son cambiantes por la cantidad de información en la web (Martínez Sánchez 2022).

Privacidad y seguridad de los datos

La privacidad se ha convertido un tema complejo debido a que en la era digital circula una cantidad inmensa de información. Las plataformas tecnológicas son motivo de preocupaciones éticas y legales a nivel global. Las regulaciones internacionales crean marcos legales que protegen la información personal, y se basan en el equilibrio de la innovación tecnológica y la protección de los derechos individuales (Pérez y Badía 2019)

Los algoritmos y la información son vulnerables a ciberataques que pueden comprometer la información personal de muchos usuarios en línea. Pérez (2022, 50) afirma que

[l]a protección de datos y la seguridad están a la orden del día, concretamente las cuestiones relacionadas con la protección de datos de carácter personal. Son frecuentes los sucesos y noticias referentes a personas y organizaciones que han sido víctimas de la ciberdelincuencia a través de hechos tales como el hackeo de cuentas de correo electrónico, aplicaciones, plataformas de comunicación y en redes sociales, acceso a usuarios y contraseñas de seguridad.

La educación digital hace que los términos de privacidad surjan a partir de estrategias que permiten comprender los riesgos y mecanismos de protección de datos. Las habilidades cruciales de la sociedad contemporánea vuelven más segura a la tecnología a partir del uso de herramientas prometedoras que garantizan la seguridad de la información personal (Aparicio y Batuecas 2015).

— 11 —

Tendencias en la creación de contenido inclusivo y accesible

La transformación digital se basa en la producción de contenidos digitales. La representatividad de la diversidad ha hecho que las tendencias sean valores fundamentales de la participación en la comunicación en la era contemporánea.

La tecnología permite a las personas producir contenidos, para los que son herramientas importantes los subtítulos, las traducciones en tiempo real y la adaptación sensorial. Estos elementos pueden contribuir a generar contenidos inclusivos (Adame, Lloréns y Schorr 2013).

Dicho de otra forma, las diversas identidades culturales de etnias y discapacidades usan elementos fundamentales de las narrativas que reflejan una complejidad de las experiencias de los seres humanos. Las plataformas digitales desarrollan diferentes herramientas específicas que facilitan la creación y el consumo de contenidos de manera inclusiva; en ellas, la personalización de la accesibilidad reconoce una adaptación sensorial que se expande constantemente (Font 2021).

Impacto de las redes sociales

Las redes sociales han cambiado la manera en que se comparte la comunicación y en que las personas que se relacionan en sociedad. Esto quiere decir que la interconexión global permite no solamente que las personas de diferentes lugares del mundo intercambien ideas, sino que también tengan reuniones y compartan pareceres en tiempo real. Esto es importante para comprender la necesidad de usar correctamente las redes sociales. Martínez, Mosqueda y Saucedo (2020, 5) afirman que

[l]a vertiginosa transformación de la tecnología ha modificado la habilidad y pericia de los procedimientos no solo de vida sino de las estructuras de practicar, ilustrar, instruir, informar, transmitir, cultivar y producir, permeando al ser humano con herramientas como el internet y las redes sociales, situación que impacta en la productividad académica y normativa de los universitarios.

La comunicación ha hecho que las dinámicas de interacción social cambien las formas de construcción de identidad. Así, la expresión personal de los usuarios presenta algunos beneficios relacionados con la información que comparten. De este modo, se puede conocer a las personas por el contenido que publican en redes sociales (Blasco 2021).

— 12 — Preferencias de contenido

La personalización del contenido digital es un tema relevante, y se ha transformado debido a la experiencia del consumo en la era mediática. Se puede hablar del uso de algoritmos e inteligencia artificial para la selección de noticias precisas y contenidos alineados con intereses no solamente individuales, sino también colectivos. Esto hace que las preferencias de contenido tengan aspectos profundos de identidad y subjetividad.

La selección de la información hace que el consumo esté mediado por los contextos culturales, personales o incluso sociales. Las personas han logrado un entretenimiento fragmentado porque existen diferentes formatos y plataformas que hacen que las experiencias sean hipertextualizadas (Torres, Taipe y Lomas 2024).

Herramientas de recomendación

Los ecosistemas de recomendación han hecho que los elementos fundamentales de las experiencias digitales en la era contemporánea utilicen la inteligencia artificial para comprender con precisión los intereses de los usuarios. Los algoritmos, por ejemplo, utilizan diferentes técnicas de aprendizaje de manera automática con la finalidad de analizar los patrones de comportamiento o incluso las preferencias individuales (Casas et al. 2020).

Las interacciones digitales han cambiado; esto quiere decir que la capacidad predictiva de estos sistemas se basa en la personalización de los contenidos, en los que se utilizan herramientas de recomendación sustanciales para las plataformas, el comercio electrónico y las redes sociales.

La experiencia del usuario es única e individual, pues existen sistemas de perfeccionamiento de las interpretaciones que van cambiando y mejorando progresivamente con la finalidad de sugerir contenidos que resulten relevantes para un grupo de la población.

El conocido *machine learning* permite que existan sistemas de perfeccionamiento de las experiencias del usuario, que son únicas y se individualizan con el tiempo. La retroalimentación es importante en este proceso.

Plataformas y su impacto en las audiencias

Las plataformas digitales han cambiado la manera en que las audiencias consumen y producen contenido, así como el modo en que interactúan con él. La conocida democratización de la producción de contenidos e información mide los impactos de cada plataforma y genera ecosistemas de comunicación específicos en los que las reglas y dinámicas de interacción adaptan comportamientos y expectativas.

La significativa fragmentación de las audiencias y la diversificación de las plataformas hacen que los usuarios no solamente consuman contenido de manera desmedida, sino también que seleccionen experiencias personalizadas que modifican los modelos tradicionales.

Los indicadores de los contenidos de valor y de las interacciones determinan tipos de visibilidad y relevancia. La globalización mediática hace que los contenidos locales alcancen audiencias de manera internacional e instantánea, mientras que las barreras geográficas y culturales permiten un ecosistema digital diverso en las plataformas.

Educomunicación

La educomunicación es un campo interdisciplinario que articula la educación y la comunicación con el objetivo de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del uso crítico y creativo de los medios y las tecnologías de la información. No se trata únicamente de utilizar herramientas digitales como soporte, sino de transformar la lógica educativa mediante prácticas comunicativas participativas, colaborativas y horizontales. En este sentido, la educomunicación promueve una pedagogía activa en la que los estudiantes, además de receptores de contenidos, son también productores de significados en entornos mediados por la tecnología.

En el contexto universitario, la educomunicación cobra relevancia al ofrecer estrategias para fortalecer la relación entre las instituciones educativas y sus comunidades mediante canales digitales. Las universidades, más allá de ser espacios de transmisión de conocimiento, se convierten en entornos de diálogo, interacción y coconstrucción de saberes (De Oliveira 2009). Así, plataformas como Facebook pueden convertirse en herramientas educomunicativas cuando su uso no se limita a la difusión de información y, en cambio, se orienta a generar espacios de participación, reflexión y formación integral para los estudiantes.

Uno de los ejes centrales de la educomunicación es el desarrollo del pensamiento crítico y la ciudadanía digital. Esto implica que los actores universitarios docentes, los estudiantes y las autoridades aprendan a gestionar de forma ética y estratégica los contenidos que circulan en redes sociales, fomentando la inclusión, la diversidad de voces y la interacción significativa (Aparici y Osuna 2010).

La educomunicación propone, por lo tanto, una visión en la que la tecnología no es un fin en sí mismo, sino un medio para fortalecer la cultura democrática, el aprendizaje autónomo y la vinculación con la realidad social. Aplicada al caso de la *fanpage* de la carrera de Comunicación de la UNACH, la educomunicación permite analizar cómo una red social puede funcionar a manera de puente entre la institución y su comunidad estudiantil.

— 14 —

Metodología

La metodología utilizada fue mixta, porque combinamos elementos cualitativos y cuantitativos para que la comprensión fuera más completa y profunda. En este caso, para el estudio de la *fanpage* de la carrera de Comunicación de la UNACH se analizaron datos estadísticos como *likes*, comentarios y compartidos, y al mismo tiempo las percepciones y los significados de los usuarios, para de esta forma analizar la interacción simbólica de estos.

Desde el enfoque cuantitativo se utilizaron matrices a partir de las cuales se analizaron las métricas de los patrones de comportamiento y la visión objetiva del impacto de la *fanpage*. En el enfoque cualitativo se realizó un análisis de contenido, que contribuye a interpretar los mensajes publicados en la *fanpage* a partir de la coherencia discursiva.

La combinación de ambos enfoques permite triangular la información para contrastar los hallazgos y enriquecer la interpretación de los resultados. El objetivo es medir el alcance en efectividad de la *fanpage* con datos que ofrezcan una visión holística y recomendaciones orientadas para mejorar la gestión de las redes sociales.

Tabla 1

Métrica de interacciones de los contenidos presentados en la *fanpage* de la carrera de Comunicación de la UNACH, enero de 2023-mayo de 2024

Tipo de interacción	Cantidad aproximada	Criterio
Reacciones (<i>likes</i> , “Me encanta”, “Me importa”)	3800	Mayor cantidad concentrada en publicaciones de eventos y logros estudiantiles.
Comentarios	540	Aumentan en eventos académicos y fechas conmemorativas.
Compartidos	620	Alta tasa en publicaciones sobre actividades extracurriculares y eventos.
Alcance estimado	45 000	Basado en el promedio mensual proyectado desde los picos mostrados en los gráficos.
Publicaciones totales	230	Promedio mensual aproximado de 13-15 publicaciones.

Elaboración propia.

Análisis y resultados

— 15 —

Caso de estudio: *fanpage* de la carrera de Comunicación

La carrera de Comunicación de la UNACH tiene como misión formar profesionales críticos, éticos y comprometidos con los procesos comunicacionales y sociales del país. Responde a las demandas del contexto local, regional e incluso nacional, al promover la formación integral en comunicación, periodismo, producción audiovisual, comunicación institucional y nuevas tecnologías.

La *fanpage* de la carrera mantiene una línea editorial coherente en cuanto a los temas que publica. Los posteos giran en torno a actividades académicas, eventos conmemorativos, proyectos estudiantiles e incluso campañas de concientización social. Esta coherencia permite a los estudiantes identificar el tipo de contenido que se encuentra, lo que fortalece la identidad digital de la carrera.

En términos de cohesión se identifican oportunidades de mejora. Aunque la mayoría de las publicaciones suele tener una estructura básica en la que se diferencian el texto, las imágenes y las menciones, no siempre existe conexión narrativa dentro de una publicación. Esto puede limitar hasta cierto punto los relatos digitales integradores que proyectan una visión estratégica y también pedagógica.

A partir del enfoque educomunicativo es importante destacar que algunas publicaciones se difunden a través de productos comunicacionales elaborados por los estudiantes. Así también, hay cápsulas informativas o entrevistas en las que se visibiliza el trabajo académico y se genera un espacio de retroalimentación. Es importante reconocer que el tipo de contenidos representa una oportunidad de reorientar estrategias para una mayor integración con la comunicación y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los mensajes se basan en una interpretación y proyección de imagen institucional comprometida y cercana. Pueden relacionarse con la comunicación, porque proponen aspectos comunicativos que tengan un valor educativo; esto se basa en el pensamiento crítico, en la reflexión social o incluso en la incorporación de elementos aprendidos en clases, que permitan enriquecer el sentido de las interacciones digitales.

Otro aspecto clave es el tipo de recursos que se utilizan: la mayoría de las publicaciones se apoyan en imágenes estratégicas. El Dr. Julio Bravo, director de la carrera de Comunicación, menciona que los *reels* de Facebook son herramientas que pueden incrementar la interacción debido a que permiten que los estudiantes sean protagonistas activos de la comunicación a nivel institucional.

Existe una relación con la participación de los estudiantes en la creación de los contenidos. Por ello, el Mgs. Anthony Vaca, responsable de la *fanpage* de la carrera de Comunicación, menciona que existen diferentes narrativas que responden a una planificación integral. La transmisión de información contribuye al fortalecimiento de la comunidad universitaria, un universo social basado en las nuevas narrativas del ámbito digital.

Los contenidos publicados en la *fanpage* de la carrera de Comunicación de la UNACH se enfocan en varios aspectos. El valor del contenido y la estrategia comunicacional juegan un papel indispensable en el tipo de contenido publicado: en su mayoría se trata de actividades académicas y eventos institucionales. A lo largo del período estudiado se han destacado diferentes actividades relacionadas con el ámbito académico, como el Congreso Internacional Eugenio Espejo (vinculado con la comunicación, el periodismo y la cultura) y eventos que muestran la calidad educativa. En las publicaciones se refleja también la integración de la carrera con la comunidad académica a nivel internacional.

Las publicaciones sobre noticias de actualidad relacionadas con la carrera y la educación son importantes porque tienen relación directa con las tendencias de comunicación actual. La frecuencia de publicación y las diferentes campañas también pueden ser herramientas de cambio social.

Los *hashtags* son fundamentales para aumentar la visibilidad de las publicaciones asociadas con ciertas tendencias y temas. En específico, la *fanpage* de la carrera de Comunicación utiliza diferentes *hashtags* en sus publicaciones, en su mayoría ya posicionados: por ejemplo, #SomosComunicación y #MiraMásAllá. La visibilidad está asociada con una tendencia o con temas específicos, lo que facilita la clasificación de los contenidos.

Las publicaciones son constantes, lo que refuerza el compromiso de mantener informado y comprometido al público. Además, se buscan temas fundamentales para mantener el interés de la audiencia y transmitir información no solo académica, sino de interés para la sociedad.

El análisis de los comentarios y las interacciones de las publicaciones ofreció una visión un poco más profunda sobre la percepción del contenido. Las actividades de los estudiantes y los eventos promocionales involucran una participación significativa de los asistentes, principalmente en la realización de los congresos de comunicación.

La *fanpage* de la carrera de Comunicación de la UNACH utiliza esta plataforma de manera efectiva para cubrir eventos importantes y actividades que fortalecen la educación y el aprendizaje. El uso correcto de signos de puntuación y elementos que contribuyen a la diversidad dentro de un texto y a la visibilidad de los contenidos pueden mejorar la frecuencia e interactividad de la audiencia.

Discusión y conclusiones

Tabla 2
Recursos analizados en la *fanpage* de la carrera de Comunicación de la UNACH

Categoría	Enero-diciembre de 2023: 258 publicaciones	Enero-marzo de 2024: 134 publicaciones
Tipo de contenido	Informativo, académico, institucional y conmemorativo.	Predomina el contenido institucional, educativo y de interacción con la comunidad.
Tema	Variedad temática, principalmente eventos, logros estudiantiles y comunicados.	Promoción de eventos académicos, actividades estudiantiles y valores institucionales.
Coherencia y cohesión	250 publicaciones bien estructuradas (96,9 %).	134 publicaciones (100 %) presentan coherencia entre las ideas y el uso adecuado de conectores.
Organización	La mayoría de las publicaciones sigue una estructura lógica, aunque algunas carecen de introducción o cierre.	Todas siguen un orden claro, con presentación, desarrollo y cierre visual.
Temas principales	Bien definidos en las 240 publicaciones, aunque algunas abordan varios temas a la vez.	Todos los contenidos se enfocan en un solo tema central.

Categoría	Enero-diciembre de 2023: 258 publicaciones	Enero-marzo de 2024: 134 publicaciones
Argumentos	Presentes en la mayoría, aunque en algunos casos son débiles o no tienen evidencia.	Argumentación más sólida y con soporte visual: fotos, videos, <i>reels</i> .
Tono emocional	Genera principalmente cercanía.	Mayor uso de un tono cercano, emotivo y motivacional.
Estilo de escritura	Informativo y sobrio, a veces excesivamente técnico.	Más conversacional y directo, adaptado al público joven.
Relevancia	Alta en el contexto institucional, aunque con momentos de dispersión temática.	Totalmente alineada a los intereses de la comunidad educativa.
<i>Engagement</i> total	Variable; las publicaciones con multimedia y <i>hashtags</i> generan más interacción.	La estrategia de <i>hashtags</i> y el tono emocional aumentaron la participación.
<i>Hashtags</i>	203 publicaciones (78,7 %) incluyen <i>hashtags</i> .	134 publicaciones (100 %) incluyen <i>hashtags</i> posicionados.

Elaboración propia.

Después de analizar los contenidos publicados desde enero de 2023 hasta mayo de 2024, se pudo llegar a la conclusión de que se ha fortalecido la identidad institucional a través del contenido académico gestionado por la *fanpage* de la carrera de Comunicación de la UNACH. Sus publicaciones destacan actividades académicas importantes y refuerzan la imagen universitaria, principalmente en cuanto a calidad educativa e información sobre eventos que proyectan a la carrera como un referente de formación profesional en el ámbito de la comunicación.

El uso de *hashtags* estratégicos es un factor importante para aumentar la visibilidad de las publicaciones y ayuda a categorizar el contenido. De esta manera se organizan los temas para crear un espacio de conversación amplia en redes sociales: se han incorporado términos orientados a dichos específicos de usuarios que aumentan la relevancia y el alcance de la *fanpage* hacia sectores concretos de la población.

La diversificación de los formatos mantiene un flujo constante de información para propender a la integración y el compromiso de la audiencia. El atractivo visual y la interactividad captan la atención de los usuarios, pues se incorporan contenidos multimedia, transmisiones en vivo o videos que muestran eventos o explican ciertos acontecimientos de la carrera. Así, el contenido audiovisual —especialmente el que tiene que ver con temas académicos— genera una interacción de formato dinámico y accesible basada en las publicaciones interactivas y la participación de la audiencia.

Referencias

- Adame, Silvia, Luis Lloréns y Michel Schorr. 2013. “Retrospectiva de los repositorios de acceso abierto y tendencias en la socialización del conocimiento”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 15 (2): 148-62. <https://tinyurl.com/ma2fmdnu>.
- Aparici, Roberto, y Susana Osuna. 2010. “Educomunicación y cultura digital”. En *Educomunicación: Más allá del 2.0*, coordinado por Roberto Aparici, 307-17. Madrid: Gedisa.
- Aparicio, Juan Pablo, y Alfredo Batuecas, coords. 2015. *En torno a la privacidad y la protección de datos en la sociedad de la información*. Granada, ES: Comares. <https://tinyurl.com/bdcu598e>.
- Blasco, Hilario. 2021. “El impacto de las redes sociales en las personas y en la sociedad: Redes sociales, redil social, ¿o telaraña?”. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa* 49: 97-110. <http://doi.org/10.15366/tarbiya2021.49.007>.
- Casas, María, Ángel Esteban, Miguel González, Moisés Labrador, Mariona Pascal y Aina Teniente. 2020. “Proyecto VALIDA: Herramientas y recomendaciones para la valoración de las pruebas in vitro en el diagnóstico de la alergia”. *Advances in Laboratory Medicine* 1 (4). <https://doi.org/10.1515/al-med-2020-0051>.
- Castillejos, Berenice. 2019. “Gestión de información y creación de contenido digital en el prosumidor millennial”. *Apertura* 11 (1): 24-39. <https://tinyurl.com/yc27ykus>.
- De Oliveira, Ismar. 2009. “Camino de la educomunicación: Utopías, confrontaciones, reconocimientos”. *Nómaditas* 30: 194-207. <https://tinyurl.com/yd59fsex>.
- Dorantes y Aguilar, Gerardo. 2019. “La práctica de producir y difundir contenidos académicos en, por y para la red entre los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 64 (236): 355-81. <https://doi.org/10.22201/fcps.2448492xe.2019.236.64576>.
- Font, Miguel Ángel. 2021. “Cine inclusivo: Nuevas miradas en accesibilidad audiovisual”. *Fòrum de Recerca* 26: 69. <https://tinyurl.com/5895yrvy>.
- García, Antonio, Victoria Tur-Viñes y Yolanda Pastor. 2018. “Consumo mediático de adolescentes y jóvenes: Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias”. *Ícono* 14 16 (1): 22-46. <https://tinyurl.com/w6htspmp>.
- García, Rey, y Teresa Ronaldi. 2024. “Sostenibilidad y digitalización en la gerencia de las organizaciones postmodernas”. *Revista Aula Virtual* 5 (11): 182-94. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10465788>.
- Granizo, Evelio, y Silvia Haro. 2016. “Modelo de producción de contenidos digitales para la educación”. *Maskay* 6 (1): 20-8. <https://tinyurl.com/mr2h4yax>.
- Martínez, Virginia, Norma Mosqueda y Víctor Saucedo. 2020. “Las redes sociales y su impacto en los universitarios”. *RILCO DS. Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación* 2 (4). <https://tinyurl.com/2v2tw9pz>.

- Martínez Sánchez, Nicole. 2022. “El estudio de la fanpage de Facebook del Ejército Ecuatoriano: Protestas de octubre (2019)”. Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.
- Peñaherrera, Víctor, Carlos Carpio, Luis Sandoval, Marcos Sánchez, Tania Cabrera, Patricia Guerrero e Iván Borja. 2019. “Efecto del etiquetado de semáforo en el contenido nutricional y el consumo de bebidas gaseosas en Ecuador”. *Revista Panamericana de Salud Pública* 42. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.177>.
- Pérez, Jorge, y Enrique Badía, coords. 2019. *El debate sobre la privacidad y seguridad en la red: Regulación y mercados*. Madrid: Ariel.
- Pírez, Guillermo. 2022. “Ciberseguridad, protección de datos y privacidad”. *I+S. Revista de la Sociedad Española de Informática y Salud* 149: 12-3. <https://tinyurl.com/4w29yxy2>.
- Saavedra, Claudia, William Cuervo e Iván Mejía. 2017. “Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora”. *Revista Científica* 28. <https://tinyurl.com/ywa56r85>.
- Torres, Shirley, Pamela Taipe y Pablo Lomas. 2024. “Preferencias en el consumo de contenidos en TikTok por estudiantes de la Universidad Técnica de Cotopaxi en Ecuador: Entre la educación y el entretenimiento”. *Revista Imaginario Social* 7 (2). <https://doi.org/10.59155/is.v7i2.176>.
- Vieira, Vera. 2022. “La educomunicación y su aplicación en el contexto audiovisual y digital”. *Alcance* 11 (28): 53-70. <https://tinyurl.com/3uzvr7u7>.
- Villegas, Margarita, y Walter Castañeda. 2020. “Contenidos digitales: Aporte a la definición del concepto”. *Kepes* 17 (22): 257-76. <https://tinyurl.com/3bpjerj7>.

Declaración de autoría

Mercedes Itzayana Robalino Latorre participó en la conceptualización, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, *software*, supervisión, validación, visualización y redacción del borrador. Ramiro Geovanny Ruales Parreño contribuyó con la conceptualización, adquisición de fondos, investigación, administración del proyecto, recursos, *software*, supervisión, validación, visualización, y redacción, revisión y edición del artículo final.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.

Educomunicación e inteligencia artificial: Una exploración en tiempos de inquietudes digitales

*Educommunication and Artificial Intelligence:
Guide to a Conversation in Times of Digital Unrest*

Recepción: 29/01/2025, revisión: 13/04/2025,
aceptación: 12/05/2025, publicación: 04/07/2025

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>



Tanius Karam Cárdenas

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Ciudad de México, México

tanius.karam@uacm.edu.mx

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.3>

Resumen

En este trabajo ubicamos el fenómeno de la inteligencia artificial (IA) dentro del contexto de la llamada “educación 4.0”, del cual enumeramos algunos elementos clave. Proponemos un enfoque educomunicativo que no solo analiza las implicaciones tecnológicas, sino que también considera a los actores educomunicativos, los mensajes y el entorno cultural. Para ello, retomamos la propuesta de la “pedagogía del lenguaje total”, que nos permite redefinir algunos objetivos generales en comunicación y fomentar una nueva actitud entre los actores educomunicativos, en función de las líneas de conversación planteadas en este estudio. En este sentido, consideramos fundamental integrar perspectivas mediológicas y ecológicas, que han demostrado ser útiles para reflexionar sobre las implicaciones de las mutaciones tecnológicas. Este trabajo propone elementos para una conversación, y se estructura en varias partes: 1. la identificación de semejanzas y diferencias entre las distintas medioesferas en las etapas de cambio tecnológico (definidas como educación 1.0, 2.0, etc.); 2. la enumeración de algunos elementos constitutivos de la IA, con el fin de distinguir qué es y qué no es; 3. la actualización del debate entre “apocalípticos e integrados”, presentando una primera lista de posibilidades y riesgos asociados a la IA; y 4. el planteamiento de preguntas y discusiones que permitan organizar los niveles de abstracción en los que la IA puede ser analizada, con especial énfasis en la perspectiva de los actores educomunicativos.

Abstract

In this paper, we situate the phenomenon of Artificial Intelligence (AI) within the context of Education 4.0, outlining some of its key elements. We propose an educommunicative approach, which not only examines the technological implications of AI but also considers educommunicative actors, messages, and the cultural environment. To this end, we draw on the Pedagogy of Total Language, which allows us to redefine certain general communication objectives and promote

a new attitude among educommunicative actors based on the conversational lines proposed in this study. In this regard, we consider it essential to incorporate mediological and ecological perspectives, which have proven useful in rethinking the implications of technological transformations. This paper presents a conversation guide structured into several sections: 1. identification of similarities and differences between the various media-spheres across different stages of technological change (defined as Education 1.0, 2.0, etc.); 2. enumeration of key components of AI, aiming to clarify what it is and what it is not; 3. revisiting the debate between “apocalyptic” and “integrated” perspectives by offering an initial list of AI-related opportunities and challenges; and 4. formulating questions and discussions that help structure the levels of abstraction at which AI can be analyzed, with a particular focus on educommunicative actors.

Palabras clave • Keywords

aprendizaje personalizado, alfabetidad digital, pedagogía del lenguaje total, interacción educativa, medioesfera
personalized learning, digital literacy, total language pedagogy, educational interaction, media sphere

Introducción

La reciente popularización de ChatGPT y otros programas de inteligencia artificial (IA) han “encendido las alarmas”, por así decirlo, respecto a las posibilidades que representan para la interacción educativa, la producción de información y conocimiento dentro del aula, y el sentido de la actividad u orientación educativa. La diferencia quizá tenga que ver con el tiempo, la velocidad de innovación, el ecosistema mediático con sus ruidos, fantasmas, usos políticos y guerra informativa o, como lo llama García Peñalvo (2023), “aparentes disrupciones y pánico”.

A esta reflexión queremos sumar un acento que llamamos “educomunicativo”,¹ y por el que proponemos “interrogar” algunos fundamentos de la IA desde la educomunicación y la ecología/mediología de los medios.² No somos los primeros en hacernos preguntas comunicativas (ver, por ejemplo, Herrera et al. [2024]), pero quizá sí desde una propuesta educomunicativa dentro del enfoque de la pedagogía del lenguaje total (PLT),³ propuesta

1 La educomunicación es una tradición de estudio, reflexión y aplicación que vincula las relaciones entre la educación y la comunicación. La perspectiva que maneja de la educación no se reduce al ámbito formal, sino que también le interesa, incluso de manera prioritaria, la educación comunitaria, popular y no formal. Entre sus temáticas de reflexión e intervención han estado la didáctica y técnicas de comunicación en el espacio educativo; el desarrollo de habilidades críticas y creativas en la producción y el análisis de mensajes audiovisuales en relación con entornos educativos; la “alfabetidad” para los medios y nuevos medios, y el uso de las tecnologías en la educación, entre otros.

2 Si bien son dos tradiciones —una francesa, de corte más histórico (mediología), y otra anglosajona, de corte más tecnológico y psicosocial (ecológica)—, vemos relaciones entre estos enfoques. *Ecológico* aquí designa un “entorno”, y la manera en que los medios, los objetos, generan efectos en la cognición, la percepción, las interacciones, las instituciones y los espacios físicos.

3 La PLT buscó integrar todas las formas de expresión y comunicación humanas —verbal, no verbal, visual, corporal y artística— en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Intentaba fomentar un desarrollo integral del individuo mediante la interacción de los diferentes lenguajes que utilizamos para comprender y expresar el mundo. En América Latina la difundió el pedagogo de origen español Francisco Gutiérrez, quien en libros como *El lenguaje total* (1982) dice apoyarse mucho en las ideas de Antoine Vallet (autor de *Du cine-club au langage total*, de

creada en la década de 1960 y que en América Latina divulgaron autores como Francisco Gutiérrez (1975 y 1982).

La PLT era una filosofía sobre la educación y los participantes; fue en algún sentido una utopía en la que el educando-educador (para usar la vieja acepción de Freire) se apropiaba de los medios, dentro del ideal de una atmósfera crítica, dialógica, integral, con uso de nuevas técnicas de dinámica de grupos, y con los lenguajes de los medios en el centro del aprendizaje y la capacidad de expresión. ¿Qué tanto reflejan los millones de *youtubers* del mundo ese sueño avizorado por la PLT?

La “totalidad” en el nombre del enfoque significa interpelar a la educación en el sentido de implicar a los lenguajes que ya circulaban a través de las tecnologías de la época (cine, radio, TV, medios impresos, etc.) y que en la escuela podían ser reaprendidos para superar su uso estrictamente comercial o de entretenimiento. Hoy podemos decir que vivimos en condiciones de “totalidad virtual”, donde los actores ya nos movemos entre medios digitales, interactivos, hipertextuales, reticulares y multimediales, y sentimos ese impacto múltiple en nuestras vidas. Sabemos, sí, mucho de tecnologías, aplicaciones, usos, servicios, pero quizá no hemos reflexionado tanto sobre el tipo de conocimiento, subjetividad y experiencias que las mediaciones digitales generan en nuestras vidas. Ahí entraría la PLT como un área de oportunidad para construir nuevos usos.

En nuestro trabajo usamos el término “educación 4.0”, que supone pensar las prácticas educativas desde una “mediosfera” particular que abajo explicamos. Luego, en nuestra monografía pasamos a un debate básico, “viejo dilema” de la teoría de la comunicación colectiva (Eco 1985 [1965]), donde a manera de recuento identificamos algunas discusiones desde el polo de la “defensa” o “ataque” de la IA, un falso debate que en realidad nos sirve para discutir lo que estas mediaciones pueden contribuir o las áreas que hay que atender. Finalmente introducimos una propuesta para organizar las discusiones y conversaciones que en entornos educativos se pueden dar a propósito de la IA.

— 23 —

Rasgos de la educomunicación 4.0

Un elemento fundamental del diálogo y la conversación a propósito de la IA es hacerlo desde la educomunicación, una de cuyas primeras tareas consiste en reflexionar sobre las semejanzas y diferencias de la evolución de los entornos culturales y tecnológicos dentro de las instituciones educativas. Podemos simplificar dichos entornos con los números 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0, que no tienen un criterio jerárquico, sino que reflejan “entornos” o “ecologías” con características propias para los componentes del sistema educomunicativo (actores, mensajes, herramientas, representaciones, rasgos del contexto).

1968) aunque también cita extensamente a Gilbert Cohen-Seat y Pierre Fougeyrollas (autores de *La influencia del cine y la TV*, de 1967), así como a Marshall MacLuhan. Se sostiene que el aprendizaje significativo solo es posible cuando se consideran las múltiples formas en que las personas procesan e interpretan la realidad, es decir, cuando se supera la enseñanza tradicional, basada únicamente en el lenguaje verbal.

Estos “centros gravitacionales” son configuraciones que posibilitan tipos de interacción, de subjetividad y de conocimiento, y desde ahí hay que pensar la IA, las tecnologías, la práctica educativa. El concepto de *mediosfera* lo hemos tomado de Debray (2001), quien la define como un entorno dominado por recursos tecnológicos en los que hay distintos modos de funcionamiento dominante. Debray habla de tres mediosferas: *logoesfera*, *grafoesfera* y *videosfera*, tipologías que explican la evolución de las tecnologías y sus efectos en el entorno cultural. De manera adicional, para integrar esta perspectiva tecnológica, educativa y comunicativa (en el sentido de posibilidad de mensajes e interacciones en los entornos educativos), usamos el término *edukomunicación*. El propósito es no ver solo a la tecnología en sí misma, sino en sus relaciones con el sistema edukomunicativo.

Brevemente podemos caracterizar a la edukomunicación 1.0: corresponde a una dimensión principalmente oral que da mucho peso a la repetición, a la exposición, al papel del expositor y al rol estricto de quien habla, de quien escucha y de la institución educativa. La edukomunicación 2.0 equivale a lo que Debray llamaría “grafoesfera” y MacLuhan, la famosa “galaxia Gutenberg”, con todas las implicaciones de la imprenta, la evolución de la opinión pública, el desarrollo de nuevos medios y la entronización del libro de lectura individual como medio principal de difusión, un entorno en que la lectura comienza a popularizarse (proceso que tardará cuatro siglos). Aquí podemos ver que se sigue considerando al docente como fuente del conocimiento y a la biblioteca, como símbolo de avance, sabiduría, etc. El estudiante, por su parte, aporta su pasividad y, más importante, la razón, su capacidad de reflexionar y argumentar. Las matemáticas, la lógica, la gramática y la escritura son vectores fundamentales para medir, evaluar y juzgar el éxito o no en este sistema.

La edukomunicación 3.0 se caracteriza por la evolución de la Revolución Industrial en Occidente y el desarrollo de un sistema educativo ajustado a las necesidades de expansión de dicho proceso: masificación de la lectoescritura, especialización y capacitación para el trabajo industrial. Las humanidades van siendo desplazadas por otras disciplinas más necesarias para la reproducción de este sistema, pero el gran fenómeno sin duda es el desarrollo de la “cultura de masas”, que, aunque tiene raíces diversas, se materializa de manera particular con el arribo de los medios electrónicos, masivos y audiovisuales. Esta mediosfera se preocupa por la masificación y estandarización, por ubicar al estudiante dentro del proceso productivo y, políticamente, al individuo como parte del Estado-nación, al cual los medios tienen que servir para lograr su consolidación.

Sobra decir que en la edukomunicación 3.0 se encuentra la base de la siguiente generación, llamada “cuarta Revolución Industrial”, y relacionada a términos como *robótica*, *IA*, *realidad aumentada*, *big data*, *biotecnología*, *internet de las cosas*, entre muchas otras (consultar, por ejemplo, Bonami, Piazzentin y Dala-Possa [2020]). Para Baroni (2021), algunas características de la educación 4.0 son la personalización del aprendizaje para adaptar los contenidos y métodos de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante; y el uso intensivo de plataformas de aprendizaje *online* y, ahora, de los recursos de la IA para crear experiencias de aprendizaje más dinámicas y accesibles. A nivel pedagógico, se pro-

mueve una concepción mucho más activa, basada en proyectos, en el trabajo colaborativo, en la resolución de problemas reales, utilizando la tecnología como herramienta de apoyo, y con la posibilidad de interactuar con personas de otros países y culturas.

Entre las muchas áreas de oportunidad que surgen con la educomunicación 4.0, aparece la oportunidad de reinterpretar, por ejemplo, la dimensión lúdica que puede tener el aprendizaje, a través del fenómeno conocido como “gamificación” (consultar, por ejemplo, Lozada y Betancur [2017], Carbajal et al. [2022] y Ripoll y Pujolà [2024]), que es la aplicación de la mecánica y los elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos como el aprendizaje. Esto puede suponer utilizar —algo que de hecho hacen varias aplicaciones— recursos como puntos, niveles, recompensas, desafíos y narrativas, para hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo, motivador y efectivo. Se puede criticar a la gamificación por un cierto conductismo burdo, pero su aplicación busca el aumento de la motivación a través de la incorporación de elementos que puedan hacer del aprendizaje una experiencia más participativa, menos estandarizada y más desafiante. Al establecer objetivos claros, la gamificación fomenta un mayor compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje, que es lo que buscan aplicaciones como Kahoot! El reto principal es vincularla con la adquisición de habilidades y competencias tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo y la colaboración, y hacer de la experiencia lúdica no un distractor o algo que banalice el aprendizaje, sino algo que, por el contrario, confiera nuevas posibilidades basadas en la emoción, la participación y la aplicación.

— 25 —

Un viraje importante en la historia de la educomunicación ha sido el tránsito del modelo centrado en el docente (1.0) a otros centrados en el alumno (3.0 y 4.0), y que propiamente tendrían que llamarse “centrados en el proceso”. La educación 1.0 utilizó métodos tradicionales dentro de una sociedad más estable, previsible, jerarquizada; aun dentro de esta configuración caben la transgresión y la crítica, como supusieron grandes maestros espirituales que usaron solamente la palabra como medio de transmisión de sus enseñanzas. La educación 3.0, es cierto, comienza con la masificación de procesos, roles, tipos de mensajes y estructuras institucionales, pero en el contexto aparece la aplicación del método científico como criterio de validación del conocimiento humano. Un rasgo de la educación 4.0, por su parte, ha sido una nueva sensibilidad hacia las tecnologías, con la posibilidad real de personalizar experiencias de aprendizaje y de sumar dinámicas de colaboración dentro de una idea de “mundialización” o “globalización”, con ventajas y retos en clave de comunicación intercultural. A diferencia de las educaciones 1.0 y 2.0, que tenían una tendencia a la especialización y a la separación de saberes, la educación 4.0 es “sintética”. Se distingue, además, por su integración y por innovaciones tecnológicas cada vez más complejas, como la IA, la analítica de datos, la realidad virtual y otras emergentes, impensables en etapas anteriores de la educomunicación.

Con todo lo anterior, y a manera de resumen, proponemos la siguiente tabla para observar ciertos “centros gravitacionales”. En sí misma, pretende ser un instrumento hi-

potético para reconocer estos rasgos dentro de cada etapa, como una forma no solo de caracterizarlas, sino de pensar relaciones entre ellas:

Tabla 1
Rasgos generales de la medioesferas educomunicativas

	Educom. 1.0 (oral tradi- cional)	Educom. 2.0 (difusiva)	Educom. 3.0 (personalizada, de baja interactividad)	Educom. 4.0
Tipo de enfoque	Centrada en el grupo de referencia, la comunidad	Centrada en el lector, el expositor, el conocimiento escrito	Centrada en el trabajo; interés en otros aspectos y dimensiones de la educación (imagen, sonido, interac- ción...)	Centrada en la rea- lidad de la persona; centrada en la inno- vación tecnológica, la personalización y la conectividad global
Objetivos	Reproducir el conoci- miento y el saber (defi- nidos por la institución)	Formar indivi- duos y ciuda- danos libres	Desarrollar habili- dades y competen- cias especializadas por áreas, ámbitos y espacios	Formar personas con una visión in- tegral en sus áreas, con capacidad de procesar datos y tomar decisiones en un entorno de dife- rencias culturales
Rol del docente	Transmi- sor, orador, predicador, orientador	Expositor, instructor especializado, guía, docen- te-intelectual	Mentor, facilitador, moderador que per- sonaliza el apren- dizaje	Facilitador del aprendizaje basado en tecnologías avanzadas y redes globales de crea- ción o consumo de contenido
Estatus del individuo	Sujeto (al que hay que mandar, ya que se lo concibe como hete- rónimo)	Ciudadano (al que hay que convencer y persuadir por recursos lógicos y racio- nales)	Consumidor (al que hay que conocer, se- ducir y ayudar para que resuelva sus problemas)	“Prosumidor” (quien secunda a quien seducir); liderazgo en entor- no multimediales, hipertextuales, muy interactivos

	Educom. 1.0 (oral tradi- cional)	Educom. 2.0 (difusiva)	Educom. 3.0 (personalizada, de baja interactividad)	Educom. 4.0
Herramientas	Palabra, retórica, imaginación	Libros, carteles, bibliotecas, caricatura, me- dios impresos	Blogs, wikis, redes, internet 1.0 y 2.0	<i>Smartphones</i> , si- muladores, internet de las cosas, IA, internet 3.0 y 4.0, <i>big data</i>
Papel de la escuela	Reproduce	Difunde	Analice y genera; crea profesiones para resolver problemas	Comparte, colabora, conecta, personaliza
Centro sensorial del aprendizaje	Oído, sensación de cercanía, altamente individual	Oído, vista, lec- tura racional, lógica, secuen- ciada, altamen- te individual	Oído y vista pri- maria (no tecnoló- gica) y tecnológica (audiovisual), baja multimedialidad, baja interactividad electrónica, combi- na individualidad con colectividad	Virtual, multime- dial, hipertextual, alta posibilidad in- teractiva, formación de redes (reticula- ridad), individuali- dad, alta posibilidad de redes y grupos
Nivel de colaboración profesor- estudiante	Bajo	Bajo; alto con- trol del docente y la institución; poca informa- ción fuera de la escuela	Medio; poca cola- boración; control medio del docente; entorno audiovi- sual, electrónico; paulatina autono- mía del estudiante; mucha información fuera de la escuela; importante pa- pel de los medios audiovisuales en la socialización; desa- rrollo incipiente del <i>e-learning</i>	Alto; más colabo- ración y participa- ción; colaboración “horizontal” (entre docentes), “vertical” (docente-estudian- tes) y “transversal” (con instituciones, áreas, etc.); am- plio desarrollo del <i>e-learning</i>

Elaboración propia.

Estos esquemas pueden ser problematizados, debatidos en entornos educativos particulares, como medio para sensibilizar las características, los retos y los desafíos que nos presenta la mediosfera en la que estamos inmersos hoy. A diferencia de etapas previas, la educación 4.0 tiene el reto de pensar y dialogar con los actores educomunicativos justamente esas condiciones, como parte de su misma formación, ya no solo en un mundo cambiante, sino en una ecología de complejidad inimaginable, donde por momentos las instituciones convencionales de educación no parecen tener cabida.

Indagación básica por la IA

Ahora bien, una vez que hemos precisado el contexto de reflexión cultural y educacional, es necesario precisar sobre qué es lo “nuevo” de eso que llamamos “nuevas tecnologías” o “nuevos medios”. Esta pregunta la planteó Manovich (2005) en las fronteras del internet 1.0 y 2.0. En resumen, podemos subrayar los rasgos de estos nuevos medios: multimedialidad, reticularidad, digitalización, hipertextualidad e interactividad. La idea es desglosar una pedagogía de los nuevos medios y la base de la nueva “alfabetidad”, tomando como rectores estos componentes, para preguntar qué mutaciones generan en todos los elementos de las prácticas educomunicativas. La idea es discutir lo “nuevo” de la IA para que los actores participen en una pedagogía desde la racionalidad y la interacción educativa hacia la tecnología, y de esta hacia la educación.

— 28 —

Algo sobre los elementos constitutivos

Tras las características de los lenguajes en las nuevas tecnologías, podemos avanzar en la conversación. Esta es una operación casi obvia que han realizado varios autores —por ejemplo, Moreno (2019), García Peña, Mora y Ávila (2020), Macías (2021) y Numa, Díaz y Peñaloza (2024)—, y nosotros lo haremos en el siguiente apartado respecto a posibilidades y temores (Tomalá et al. 2023).

Algunas características de la IA que es necesario comprender: 1. sus algoritmos de aprendizaje; 2. el desarrollo del poder computacional, que con el avance de los procesadores y las unidades de procesamiento gráfico ha permitido manejar grandes cantidades de datos y modelos complejos; 3. las tecnologías de *big data*, así como el acceso y el manejo de datos masivos, lo que permite desarrollar modelos de uso y entrenarlos; 4. la necesaria conexión interdisciplinaria entre matemáticas, informática, neurociencia, lingüística, ciberpsicológica y ética; y 5. el estudio de las interfaces (e interacciones) ser humano-máquina y el diseño centrado en su usabilidad (que la interfaz sea intuitiva), accesibilidad (adaptación a diversos grupos, incluyendo usuarios con discapacidades), transparencia (para generar confianza) e interactividad (que permite la fluidez y atiende los componentes éticos ligados a la minimización de sesgos y el respeto a la privacidad del usuario).

La información sobre IA suele referir mucho al *machine learning* (ML), que se encarga de desarrollar técnicas para que los algoritmos aprendan y mejoren. Se entiende al ML como un sistema de IA que construye modelos matemáticos a partir de datos registrados como muestra, para hacer predicciones o tomar decisiones emulando la inteligencia humana, sin necesidad de preprogramación (Ayuso y Gutiérrez 2022).

Otro concepto fundamental es el *deep learning* (DL), versión más específica del ML que hace referencia a un conjunto de algoritmos (o redes neuronales) pensados para el aprendizaje automático de las máquinas y que participan en un razonamiento no lineal. Aquí los algoritmos se agrupan en redes neuronales artificiales que pretenden actuar como las redes neuronales presentes en el cerebro humano. Es una técnica que permite aprender de una manera profunda sin un código específico para ello. El DL se utiliza para contextualizar la información que reciben los sensores utilizados en los coches autónomos: la distancia de los objetos, la velocidad a la que se mueven, predicciones a partir del movimiento que están realizando, etc.

Hay que añadir que la IA no es un concepto unitario, y que en él podemos ver grados y modos. Por ejemplo, Rounhiainen se refiere a IA “débil” y “fuerte”: la primera permite automatizar actividades, trabajos, procesos; en cambio, la “fuerte” es un concepto ideal en el que esta inteligencia podría tener consciencia y sensibilidad con capacidad para solventar cualquier tipo de problema a través de un proceso totalmente autónomo e independiente de una orden (en García Peña, Mora y Ávila 2020).

La IA tiene niveles de sofisticación. Así, podemos ir desde una IA *básica* con uso de herramientas simples basadas en algoritmos preprogramados, para realizar tareas específicas sin capacidad de aprendizaje continuo (por ejemplo, Grammarly); pasando por una IA *interactiva* o de aplicaciones en que los estudiantes pueden obtener retroalimentación personalizada (por ejemplo, *chatbots* educativos como los de Moodle o Canva); hasta llegar una IA *adaptativa* o plataformas que adaptan contenidos y metodologías de enseñanza en función de las necesidades de los estudiantes (sistemas de aprendizaje adaptativo como Knewton Alta). A un nivel más avanzado tenemos la IA *generativa*, es decir, sistemas que pueden crear contenidos en función de las necesidades educativas (por ejemplo, OpenAI), o bien la IA *autónoma y multimodal*, que combina múltiples capacidades, como procesamiento del lenguaje natural, visión computacional y razonamiento automatizado, para ofrecer experiencias educativas inmersivas y completas (como se puede ver en simuladores de realidad virtual que ofrecen formación práctica en campos como medicina, ingeniería o artes creativas).

Como podemos ver, estas modalidades plantean retos quizá parecidos a lo que en los años 60 enfrentaban las escuelas para incorporar la imagen, el sonido, el diseño y el “lenguaje total” que proponía Gutiérrez. No era un tema solo de dificultad técnica, sino y sobre todo de pensarnos de otra manera y redefinir el sentido de la práctica educativa en un mundo tecnologizado, muy interconectado, con suma densidad en bancos de in-

formación, y también, por qué no decirlo, en una atmósfera cultural caracterizada por cierto pesimismo filosófico (con Slavoj Žižek, Byung-Chul Han y Judith Butler como sus exponentes).

Más que preguntas ontológicas

La IA es *software* que simula el comportamiento humano en diversas disciplinas, y que puede aprender automáticamente a partir de grandes bases de datos, ajustar y mejorar sus respuestas. Introduce conceptos técnicos como las redes neuronales y los modelos de procesamiento de lenguaje natural, y destaca por su capacidad no determinista y estocástica, que permite generar respuestas variadas.

La IA educativa se conceptualiza como un conjunto de tecnologías que imitan procesos cognitivos humanos. Estas herramientas no solo sirven para la automatización de tareas, sino que también mejoran la experiencia educativa mediante la personalización del aprendizaje, análisis predictivos y la creación de ambientes de aprendizaje adaptativos. Se ve a la IA como facilitadora del cambio pedagógico, al fomentar la innovación y conectividad en el entorno educativo (consultar, por ejemplo, Bermeo, Pérez y Villalobos [2024]).

Flores y García Peñalvo (2023) nos señalan que las empresas tecnológicas están produciendo diversas herramientas de aplicación educativa como Azure (creada por Microsoft), que ofrece servicios de IA asentados en la nube que se pueden usar para crear y administrar aplicaciones de reconocimiento de imágenes o basadas en bots. La empresa de Bill Gates también creó PowerPoint Presentation Translator, una aplicación de IA que crea subtítulos en tiempo real. En el caso de IBM, tenemos a Watson, que incluye servicios de IA basados en la nube para integrar las aplicaciones de esta compañía y almacenar y administrar sus propios datos. Google, por su parte, creó TensorFlow, una plataforma de aprendizaje automático de código abierto de extremo a extremo. Finalmente, la empresa OpenAI ha popularizado el instrumento quizá más famoso y conocido: ChatGPT, *chatbot* que se basa en ingentes cantidades de datos y una potencia de procesamiento masiva.

Entonces conviene, como técnica de discusión y conversación, establecer los límites de lo que, parece, sí puede ser la IA y lo que no, lo que implica considerar aquellas fronteras más inquietantes —aun cuando en el futuro parezca que la tecnología va a poder hacer todo o cualquier cosa—. Proponemos para ello, en el siguiente cuadro de impresiones, ideas que encarnan también preguntas.

Tabla 2
Qué es y qué no es la IA

	Lo que parece sí es la IA	Lo que parece no es por el momento la IA
Definición	Un campo de la informática que desarrolla sistemas capaces de realizar tareas que requieren inteligencia humana	Una tecnología autónoma que puede funcionar sin intervención humana
Capacidades	Procesar datos, aprender de patrones, realizar predicciones, tomar decisiones basadas en datos	Sentir emociones, tener consciencia propia, actuar con intenciones humanas
Nivel de autonomía y dependencia	Puede ejecutar tareas específicas de manera autónoma, pero dentro de los límites de su programación; requiere grandes cantidades de datos para entrenarse y mejorar su precisión	Totalmente independiente del diseño, control o intervención humana; funciona sin datos ni contexto específico
Conocimiento	Basada en el aprendizaje de datos previos y patrones establecidos	Innato o basado en capacidades cognitivas equivalentes a las humanas en sentido amplio
Interacción con seres humanos	Es un proceso complejo de simulación a partir de datos; puede simular conversaciones humanas, pero no tiene consciencia emocional	Sustituto de interacción, en el sentido de que siempre que hay cambio en la tecnología, hay cambio en el tipo de experiencia; evoluciona con los avances tecnológicos y se desarrolla por sí misma como un organismo vivo
Limitaciones	Está restringida por su diseño y la calidad de los datos y los algoritmos implementados	Sin errores, sin sesgos o capaz de entender conceptos abstractos como lo haría un ser humano
Impactos éticos	Puede tener sesgos dependiendo de los datos con que fue entrenada	Toma decisiones con intención moral o ética

Elaboración propia.

Carnet de griefs y dilemas sobre IA

El filósofo italiano Eco concluye en uno de sus célebres textos⁴ que los problemas de la tecnología (y se refería a los *mass media*) no tienen que ver con la tecnología misma. La tecnología es un asidero para mitos, deseos, preocupaciones, y eso es parte de lo grandioso de la época que nos ha tocado vivir, y de poder hacerlo desde un espacio particularmente estratégico como la educación con perspectiva comunicativa, que llamamos “educomunicación”. Eco concluye en aquel texto haciendo una llamada indirecta al receptor, lo que tiene valor en el cénit de la cultura de masas, con su concepción tan pasiva y negativa del consumidor de medios audiovisuales. Ese clásico de las teorías de comunicación, creemos, nos sigue dando pistas para repensar nuestra relación con la tecnología. Para recuperar algunas de estas discusiones, resumimos en el siguiente apartado un guion incompleto sobre el impacto que la IA puede tener en las escuelas.

Apocalípticos 2.0

Sentidos de la “personalización” o deshumanización de la educación

La personalización basada en la IA es sin duda uno de los temas que más dudas genera a los educadores. Son muchas las preguntas, entre otras, sobre la invasión de la privacidad, en el sentido de que para explotar el potencial de la IA es necesario recopilar y analizar datos personales que justamente permitan ofrecer soluciones. Otra preocupación es el temor respecto a que en la educación, al ser interactiva, emotiva y personal, pueda darse una “deshumanización”, cediendo ante la tecnología sí abierta al intercambio informativo pero aislada, aséptica, respecto a la manipulación individual de buscadores, *softwares* o programas. Se teme que los sistemas personalizados de IA puedan limitar la exposición a desafíos o ideas fuera de la zona de confort del estudiante. El “enfoque personalizado” de la IA podría restringir el acceso a materias o temas no relacionados con los intereses inmediatos del alumno, y reducir su exploración intelectual.

Entre las preocupaciones más sentidas —no propias solo de la IA sino del incremento del uso tecnológico no presencial y asincrónico en el proceso educativo— están el detrimento de la relación cara-cara, que tiene características propias no cubiertas por la mediación de la tecnología. La relación copresencial facilita cierto tipo de empatía propia del acercamiento personal y ayuda a la comprensión de emociones particulares, que de otra manera siempre es más difícil; también permite el desarrollo de habilidades que un

4 Con frecuencia hemos citado en nuestro trabajo la obra clave de Umberto Eco (1985) sobre estética de los medios, que tanto nos marcara: *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Es probablemente el primer ensayo, el más conocido, en el que pone a discusión las bondades de y las críticas contra la cultura de masas. Uno de sus subtítulos (“*Cahier de doléances*”, ‘libro de agravios’) siempre nos pareció un sugerente listado, como todo en Eco, erudito, descriptivo y total, que ahora reducimos semánticamente —al no ser esto un libro— al guiño francófono del título (‘cuaderno de agravios’).

exceso de mediación tecnológica puede cuestionar.

La “deshumanización” que la IA puede alimentar se entiende justamente en términos de una estandarización excesiva, una tendencia a la homogenización de la enseñanza, lo que puede limitar el pensamiento crítico o la diversidad en el aprendizaje. Estas críticas a la IA niegan la presunta idea de personalizar los procesos de aprendizaje: en realidad podrían apuntar hacia otra modalidad de “cibermasificación” y estandarización disfrazada de sofisticación tecnológica.

¿Cuáles son los peligros de la automatización?

La automatización de los procesos sociales siempre ha sido objeto de fuerte crítica en los estudios sociales y comunicativos. En América Latina, la reflexión de la comunicación ha privilegiado el diálogo, la participación, el compromiso con procesos de reivindicación social y el apoyo a causas emancipadoras, entre otros valores y actitudes promovidos en la concepción comunicativa. Por ello, lo que implica la automatización (como concepto y como práctica) parece ir completamente en contra de las aspiraciones y los ideales de la comunicología latinoamericana.

Existen diversas consecuencias desfavorables de la automatización. La primera es que priva a los participantes del libre descubrimiento, aparte de hacerlo desde un sentido de desconexión social que refuerza la tendencia a privilegiar el propio punto de vista sobre el diálogo (como de hecho hacen los algoritmos de las redes sociales). También están los efectos psicosociales (desmotivación, cansancio, afectaciones a la vista y a la postura corporal), algunos de los cuales se vivieron durante la pandemia de COVID-19, producto del descomunal incremento digital. La automatización puede generar una reducción en el proceso de toma de decisiones, a partir de conversaciones o argumentos más conducidos por algoritmos sesgados que por la intencionalidad educativa de los participantes.

La IA promete personalización, pero puede no captar todas las necesidades y estilos de aprendizaje individuales, además de que plantea dilemas éticos sobre su uso y regulación que preocupan incluso a influyentes líderes de opinión, quienes en distinto tono y modo han urgido o invitado a un desarrollo más pausado de la IA.⁵

5 Varios personajes públicos han expresado su preocupación por el desarrollo acelerado de la IA, como el magnate Elon Musk y el cofundador de Apple Steve Wozniak, quienes en 2023 firmaron una carta junto a más de mil expertos solicitando una pausa en el desarrollo de sistemas avanzados de IA para evaluar sus implicaciones (BBC 2023). Hasta el legendario músico Paul McCartney ha criticado propuestas gubernamentales que permiten el uso de obras protegidas por derechos de autor para entrenar sistemas de IA sin el consentimiento de sus creadores (El Economista 2025). En el plano legal, Matthew Butterick ha liderado una serie de demandas contra empresas de IA, como OpenAI y Meta, argumentando que sus prácticas podrían infringir derechos de autor y otras leyes (Knibbs 2024).

De los algoritmos y sus enemigos

La IA depende de algoritmos para tomar decisiones, y estos algoritmos están diseñados y entrenados por humanos. Esto significa que los sesgos humanos pueden reflejarse en los sistemas de IA, lo que puede resultar en decisiones injustas y discriminatorias. Por ejemplo, en el ámbito judicial, se han dado casos en los que los algoritmos parecen predecir el riesgo de reincidencia de un recluso, aunque en realidad representaban un sesgo racial contra la persona. Individuos de ciertas razas o grupos socioeconómicos fueron tratados de manera desfavorable debido a los datos sesgados del entrenamiento. Los sistemas de IA pueden perpetuar prejuicios y desigualdades si los datos con que se entrenan no son diversos o representan sesgos existentes.

Está, asimismo, el elemento de falta de transparencia en el funcionamiento de los algoritmos. Muchos sistemas de IA, especialmente los basados en DL, operan como “cajas negras”, lo que significa que, aunque sus resultados sean visibles, no siempre se puede entender cómo llegaron a esas conclusiones. Esto puede ser problemático cuando se utilizan en decisiones importantes, como la selección de personal o la evaluación de riesgos financieros.

La dependencia de algoritmos y modelos automatizados podría conducir el aprendizaje y la investigación hacia enfoques mecanicistas, y relegar la importancia del contexto cultural y social en el proceso educativo. La necesidad de mantener la educación como un espacio para la reflexión crítica y el desarrollo humano sigue siendo un desafío crucial frente a la creciente automatización.

Preocupaciones añadidas

Dentro de las preocupaciones que se levantan sobre la IA se encuentra su uso para la vigilancia y el control social. Las cámaras de seguridad con reconocimiento facial, por ejemplo, son una manifestación de cómo la IA podría invadir la privacidad de las personas, y siempre cabe el temor de que Gobiernos y empresas puedan acceder a información personal sin el consentimiento adecuado.

A muchos intelectuales les preocupa y han manifestado su profundo pesar, como el gran Noam Chomsky, quien niega que ChatGPT sea “inteligente” o pueda asimilarse a la mente humana. En realidad, explica, la IA es una máquina estadística que devora *terabytes* para obtener la respuesta más plausible, mientras que la mente humana es un sistema más eficiente y elegante, que no trata de dibujar correlaciones sino de crear explicaciones. Chomsky dice que hay que llamarlo “*software* del plagio” en lugar de IA, ya que no crea nada y, en cambio, es el mayor robo de propiedad intelectual (Chomsky, Roberts y Watumull 2023).

Para que la IA pueda operar respecto a necesidades específicas de la persona, requiere de información que eventualmente podría invadir la privacidad.⁶ Esto ha preocupado a muchos como Véliz (2021), quien termina su libro *Privacidad es poder* con un llamado a la desconexión más estratégica y selectiva y a un uso del servicio que garantice atender las demandas de privacidad de los usuarios. Sin duda, una de las principales batallas de los derechos digitales de la sociedad es el de este importante valor de la modernidad, hoy bajo asedio según la conocida expresión de Shoshana Zuboff (2019), “capitalismo de vigilancia”.

Las críticas se suman, por ejemplo, en cuanto a que las grandes empresas tecnológicas pueden manipular el contenido; asimismo, empresas de gestión de datos usan a personas de escasos recursos en países menos desarrollados para entrenar a los programas y *softwares*, y estos trabajadores realizan dicha tarea en condiciones muy poco favorables.⁷ En suma, desde una perspectiva muy crítica se ve a la IA hecha para estandarizar, reconocer e identificar, pero no para crear en un sentido más amplio, y por tanto verdaderamente orientada al desarrollo humano. Se reconoce el peso de sesgos dados desde la manipulación de empresas o los Gobiernos, que, tras el discurso del desarrollo o la innovación, crean un dique virtual contra el desarrollo integral y autónomo de las personas. En suma, la IA puede ser más un instrumento de control que de desarrollo.

Integrados 2.0

— 35 —

Redefiniendo la personalización del aprendizaje

Una de las mayores ventajas de la IA es su capacidad para adaptar el contenido y los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Los sistemas de aprendizaje basados en IA analizan grandes volúmenes de datos, como patrones de estudio y desempeño, para ofrecer rutas personalizadas que optimizan el aprendizaje. Esto permite que cada estudiante avance a su propio ritmo, reciba retroalimentación inmediata y se enfoque en áreas donde necesita mejorar, lo que aumenta la eficacia del aprendizaje.

La IA ayuda a que los docentes puedan plantear actividades distintas. Si bien hoy en día ya no tiene sentido solicitar a los estudiantes que busquen información en una fuente y la resuman como modo de entregar un trabajo, creemos que el diseño de actividades educativas justamente “inicia” donde la posibilidad de la tecnología termina. Es decir, qué sentido tiene —simplificamos quizá— pedir a un estudiante que realice la ficha biográfica de un escritor, cuando hay centenas de miles en internet y, aparte, videos o documentales sobre él. Por lo tanto, o bien pasamos a metodologías que permitan la comprensión de grandes volúmenes de información, o bien mudamos a la creación de contenido multime-

⁶ Las implicaciones de este proceso se pueden ver en el documental francés *La cara oculta de Google* (Notre Monde 2024).

⁷ Un ejemplo de lo que decimos ha sido claramente expuesto en DW Español (2025, 12:25).

dia por parte del alumno. Esto es particularmente importante en estudiantes de pregrado o licenciatura en cualquier modalidad de comunicación, pues creemos que una de sus habilidades básicas tiene que ser la traducción textual de contenidos, canales y materias, con el añadido de que aquello que el siglo pasado formaba parte de una práctica profesional con relativa especialización hoy es un tipo de habilidad más accesible por la simplificación de algunas partes del proceso y su adaptación a necesidades personales, grupales e institucionales.

De las ventajas inesperadas

Cabría iniciar diciendo que la automatización dista de ser algo nuevo. Tenemos que recordar, por ejemplo, lo que supuso hace ochenta años el desarrollo de la cibernética y el temor que pesó sobre ella. La cibernética posterior a la Segunda Guerra Mundial supuso una revolución tecnológica que trajo consigo cambios en la vida cotidiana de las personas (por ejemplo, el desarrollo de todas las máquinas automáticas), pero lo hizo en un contexto de amenaza y temor conocido en Occidente como Guerra Fría, y en América Latina dentro de procesos de descolonización, lo que generaba una gran desconfianza ante cualquier innovación proveniente de Estados Unidos.

— 36 — La automatización puede ofrecer oportunidades desde el nivel del aula, donde gracias a la IA el profesor puede ahorrar en tiempo y tareas para centrarse en aspectos medulares en el proceso de construcción de conocimiento. Pero también, dentro de las escuelas, la IA puede liberar recursos administrativos y ofrecer más herramientas de análisis para incorporarlas como servicios en entornos educativos.

En el sector comercial, a manera de ejemplo, la automatización ha mostrado beneficios como la reducción de costos en la producción, que lleva a la disminución de precios de productos y servicios, y aumenta la demanda. A medida que la demanda crece, también lo hace la oferta, lo que lleva a la contratación de más personas y contrarresta la percepción de que la automatización elimina empleos.

Sin embargo, no hay que ser ingenuos, ya que en este caso la saturación del mercado puede hacer que la demanda llegue a su límite. Un ejemplo de lo anterior es lo que ocurrió con los teléfonos celulares, que llegaron a ser muy accesibles debido a la reducción de costos; entonces el mercado se satura y la demanda no necesariamente crece, de modo que la automatización sí comienza a reemplazar empleos, pues las máquinas realizan más tareas humanas. Aunque esto es fácil de entender en trabajos físicos, la IA está comenzando a impactar también los trabajos “cognitivos”, como la redacción de textos o el análisis de datos, lo que significa que incluso labores de alta cualificación (las de abogados, médicos y profesores) podrían ser afectadas por la IA. De hecho, sectores como los dependientes del contenido digital (creadores de contenido, editores gráficos, músicos, escritores) serán rápidamente invadidos por la IA. Ciertos productos culturales (música, películas y libros)

naturalmente van a seguir existiendo, pero la forma de crearlos sí va a cambiar drásticamente debido a la automatización.

¿Qué significa esto aplicado a la educación? Que la automatización puede ayudar a las instituciones a generar nuevos espacios, productos y servicios que mejoren los servicios que ofrecen, potenciando la experiencia y permitiendo que los estudiantes encuentren nuevos usos y modos de aplicación de la tecnología.

¿Efectos virtuosos?

Quizá uno de los primeros y más evidentes sea lo que supone el procesamiento de grandes bases de datos, que puede ayudar tanto a las instituciones educativas en su toma de decisiones como a los estudiantes de educación superior cuando se enfrentan a procesos de investigación. Quienes defienden el desarrollo de la IA apelan que es algo más que una generadora de actividades de aprendizaje para el aula: a un nivel más amplio, puede ayudar a detectar dificultades y problemas de aprendizaje en los estudiantes y sugerir intervenciones personalizadas antes de que se agraven.

También podría permitir la experimentación en métodos educativos, pues ayuda a varios campos (como la medicina y la ingeniería) a realizar simulaciones realistas y seguras que mejoran la formación práctica de los estudiantes. La IA fomenta el uso de tecnologías emergentes, como la realidad virtual o aumentada, para enriquecer los métodos de enseñanza y aprendizaje.

En suma, como señalan Flores y García Peñalvo (2023) lo que vemos es cómo la IA genera y fagocita nuevas formas, estilos y roles en la enseñanza de los estudiantes. La pandemia del COVID-19 aceleró procesos en las clases virtuales; hoy se hace —o se debería hacer— lo mismo con el uso de los algoritmos de IA en las aulas virtuales.

Sin ánimo de concluir, reorganizando las conversaciones

Lo anterior es tan solo una muestra del tipo de conversaciones que se pueden desarrollar. Quizá de manera sintética, para cerrar esta “guía” hemos imaginado conversaciones que se pueden generar en torno a la IA y la educación a partir de niveles lógicos⁸ que adaptamos y “rebautizamos” a los nombres dados originalmente por Bateson.

En un primer nivel de discusión, la IA puede ser abordada desde distintos planos. El primero es el “identitario”, el más general y amplio, en el que revisamos aquello que define a los actores educomunicativos, así como los elementos “esenciales” de lo que hoy significa aprender y enseñar. La propia pregunta acerca de qué es la educación se ajusta al

⁸ El psicólogo mexicano Luis Jorge González (1992) cita a Robert Dilts, uno de los creadores de la programación neurolingüística, de la que Bateson es una especie de mentor. La descripción que se hace de hecho tiene como trasfondo a la de Bateson, aun cuando cambian los nombres de los niveles: espiritual, identidad, creencias/valores, capacidades, conductas y ambiente.

entorno cultural y tecnológico, y tras ello, como quiso ver la PLT, puede haber oportunidad para un nuevo sujeto. ¿Con qué nos identificamos como actores educomunicativos?, ¿quiénes creemos que somos? Muchas de las preguntas o respuestas quizá no se vinculen necesariamente con la IA o la tecnología, pero en tiempos de acelerada mutación tecnológica es bueno volver a ellas, a manera de brújula desde la cual podamos ajustar los recursos a los que cada vez tenemos más acceso.

Un segundo nivel de discusión es lo relacionado con nuestras creencias y valores como actores educomunicativos; por ello la importancia de avanzar en la investigación de percepciones y creencias en torno a la IA, como lo han hecho Ríos et al. (2024). En ocasiones se puede tener una actitud defensiva, de desconfianza y recelo respecto a los nuevos medios; de ahí la importancia de indagar la práctica educomunicativa no solo a partir de los efectos, sino desde las creencias, desde aquello a lo que damos o no valor de verdad. ¿Qué creencias tienen los participantes sobre la tecnología, la escuela, el otro, el entorno cultural? Es cierto que la tecnología invade casi toda nuestra vida, pero nuestra reflexividad sobre esa experiencia puede ser escasa.

En el siguiente nivel nos preguntamos por patrones de comportamiento derivados de lo anterior: si me visualizo como víctima de las circunstancias culturales, si anclo mis concepciones en el “adultocentrismo”, eso afecta lo que hago, lo que decido, la inteligencia digital que puedo desplegar o mi capacidad de adaptación. Por ejemplo, el hecho de solicitar al estudiante una actividad que puede reproducir mediante IA (por ejemplo, hacer un ensayo), ¿qué nuevos retos le impone?

Luego está el nivel de respuesta a partir de la experiencia, como aprender de errores o reforzamientos. ¿Sistematizamos experiencias que recuperan objetivos estratégicos de trabajo a nivel personal, grupal o institucional; o simplemente es una dinámica de inercia, burocrática y de reproducción del orden institucional? Nuestra propuesta sugerida de la pedagogía total implica hacer preguntas no solo desde una seducción acrítica de la posibilidad tecnológica, sino debido al tipo de subjetividad que los nuevos medios modelan: el tipo de pensamiento, conocimiento, interacción, conectividad. Existen ya propuestas y aplicaciones sugerentes, como explican Villegas y Sepúlveda (2024) al proponer narrativas creadas por estudiantes que reciben apoyo de la IA. Ahora bien, hay una pregunta, aparte de qué aplicaciones existen o no, sobre cómo “civilizar” los espacios digitales en el sentido general de hacerlos espacios de diálogo, respeto, etc., y cómo ese trabajo puede interactuar e intervenir en el espacio público. Aquí hay un imaginario histórico de la educomunicación y la comunicología latinoamericanas —con larga tradición de usos alternativos de medios y tecnologías que llevan a la construcción de ciudadanía, inclusión y sustentabilidad en prácticas de comunicación, significatividad del aprendizaje de acuerdo a la vida cotidiana de los actores educomunicativos y demás vectores— para repensar el universo de la IA desde estos objetivos generales de la pedagogía humanista y del lenguaje total.

Llegado este tiempo, la pregunta no es solo adivinar de qué modo la IA transformará las interacciones educativas, el currículum, las técnicas didácticas, la relación con el

mundo fuera de la escuela o el valor del conocimiento, sino también el tipo de personas en que nos convertiremos, y cómo podemos justamente alinear las posibilidades tecnológicas a los valores y las aspiraciones de la comunicología latinoamericana, por ejemplo la PLT.

Lo que estas mediaciones tecnológicas interpelan es también el lugar de nuestras preguntas y certezas, la necesaria apertura con otros interlocutores (empresas tecnológicas, trabajadores de plataformas, especialistas en *big data*, periodistas especializados, investigadores, educadores digitales, organizaciones civiles, etc.) para identificar en medio de esta pragmática discursiva cuáles son las contribuciones que particularmente puede hacer la educación en tanto espacio discursivo alternativo, sin dejar de reconocer —parafraseando al gran poeta José Emilio Pacheco— que las nuevas tecnologías, al mismo tiempo, pueden ser “monstruosas” pero “imprescindibles”. Sin embargo, es también desde ese espanto y desde esa capacidad de asombro que los actores educomunicativos tenemos que redefinirnos y aprender a nombrar muchas cosas de otra manera.

Referencias

- Ayuso, Desirée, y Prudencia Gutiérrez. 2022. “La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado”. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 25 (2): 347-58. <https://tinyurl.com/yut63sw2>.
- Baroni, Sebastián. 2021. “¿Qué es la educación 4.0 y por qué aplicarla?”. *Educa Producciones*. 12 de marzo. <https://tinyurl.com/mwnesxma>.
- BBC. 2023. “La carta en la que más de 1000 expertos piden frenar la inteligencia artificial por ser una ‘amenaza para la humanidad’”. *BBC*. 29 de marzo. <https://tinyurl.com/mubwh9rf>.
- Bermeo, Javier, Lisbeth Pérez y José Vicente Villalobos. 2024. “Inteligencia artificial educativa: ‘Quinta ola’, conectivismo e innovación digital pedagógica”. *European Public & Social Innovation Review* 9. <https://tinyurl.com/5dn55me4>.
- Bonami, Beatrice, Luiz Piazentin y André Dala-Possa. 2020. “Educación, big data e inteligencia artificial: Metodologías mixtas en plataformas digitales”. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación* 65: 43-52. <https://tinyurl.com/4bb2kdnf>.
- Carbajal, Patricia, Jhonny Rodríguez, Jessica Palacios, Geraldine Ávila y Violeta Cadenillas. 2022. “Gamificación como técnica de motivación en el nivel superior”. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 6 (23): 484-96. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.351>
- Chomsky, Noam, Ian Roberts y Jeffrey Watumull. 2023. “The False Promise of ChatGPT”. *The New York Times*. 8 de marzo. <https://tinyurl.com/4cjmsjw4>.
- Debray, Régis. 2001. *Introducción a la mediología*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- DW Español. 2025. “Trabajadores de datos: El costo humano de la inteligencia”. Video de YouTube. 25 de enero. <https://tinyurl.com/3fffd989>.

- Eco, Umberto. 1985 [1965]. *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- El Economista. 2025. “Paul McCartney advierte al gobierno británico que no debe permitir que IA ‘estafe’ a artistas”. *El Economista*. 26 de enero. <https://tinyurl.com/yw5f6r53>.
- Flores, Jesús, y Francisco García Peñalvo. 2023. “La vida algorítmica de la educación: Herramientas y sistemas de inteligencia artificial para el aprendizaje en línea”. En *Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación*. Vol. 1, editado por Gema Bonales y Javier Sierra, 109-21. <https://tinyurl.com/263s9vhd>.
- García Peña, Víctor, Alex Mora y Johnny Ávila. 2020. “La inteligencia artificial en la educación”. *Dominio de las Ciencias* 6 (n.º ex. 3): 28. <https://tinyurl.com/yux2mx23>.
- García Peñalvo, Francisco. 2023. “La percepción de la inteligencia artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: Disrupción o pánico”. *Education in the Knowledge Society (EKS)* 24. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>.
- González, Luis. 1992. *Salud. Nuevo estilo de vida: Programación neurolingüística*. Miguel Ángel Porrúa.
- Gutiérrez, Francisco. 1975. *Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.
- . 1982. *El lenguaje total*. Buenos Aires: Humanitas.
- Herrera, Jéssica, Jessica Peña, María Verónica Herrera y Douglas Moreno. 2024. “La inteligencia artificial y su impacto en la comunicación: Recorrido y perspectivas”. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 26 (1): 278-96. <https://tinyurl.com/futmck99>.
- Knibbs, Kate. 2024. “Conoce al abogado que está liderando la resistencia humana contra la IA”. *Wired*. 27 de enero. <https://tinyurl.com/yckbnxbv>.
- Lozada, Carolina, y Simón Betancur. 2017. “La gamificación en la educación superior: Una revisión sistemática”. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín* 16 (31): 97-124.
- Macías, Yovanna. 2021. “La tecnología y la inteligencia artificial en el sistema educativo”. Trabajo de grado, Universitat Jaume I, España. <https://tinyurl.com/4k4eyfdm>.
- Manovich, Lev (2005). *El lenguaje de los nuevos medios: La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, Raúl. 2019. “La llegada de la inteligencia artificial a la educación”. *RITI Journal* 7 (14): 260-70. <https://tinyurl.com/5bjhy9fz>.
- Notre Monde. 2024. “La cara oculta de Google-El secreto de los buscadores-Documental-AMP”. Video de YouTube. 11 de abril. <https://tinyurl.com/5ynkby6j>.
- Numa, Nahín, Leonardo Díaz y Mariana Peñaloza. 2024. “Importancia de la inteligencia artificial en la educación del siglo XXI”. *AIBI. Revista de Investigación, Administración e Ingeniería* 12 (2): 49-62.
- Ríos, Iván, Julio Mateus, Diana Rivera y Lilia Ávila. 2024. “Percepciones de estudiantes latinoamericanos sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación superior”. *Austral Comunicación* 13 (1). <https://tinyurl.com/bdx6bbxm>

- Ripoll, Oriol, y Joan-Tomàs Pujolà, eds. 2024. *La gamificación en la educación superior: Teoría, práctica y experiencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Tomalá, Michael, Eva Mascaró, Carlos Carrasco y Elsa Aroni. 2023. “Incidencias de la inteligencia artificial en la educación”. *Recimundo. Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento* 7 (2): 238-51. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.238-251](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.238-251).
- Véliz, Carissa. 2021. *Privacidad es poder: Datos, vigilancia y libertad en la era digital*. Madrid: Debate.
- Villegas, Adrián, y Cristian Sepúlveda. 2024. “Creación de cuentos digitales con apoyo de inteligencia artificial”. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* 37: 130-8. <https://tinyurl.com/mr3nr464>.
- Zuboff, Shoshana. 2019. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Londres: Profile Books.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.

Herramientas multimedia para fortalecer la competencia digital en los docentes

Multimedia Tools to Strengthen Digital Competence in Teachers

Recepción: 22/02/2025, revisión: 21/04/2025,
aceptación: 15/05/2025, publicación: 04/07/2025

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>

 Emilio Jhon Díaz Espinel
Universidad Técnica de Manabí
Portoviejo, Ecuador
ediaz6919@utm.edu.ec

 Mauro Hernán Ocaña Garzón
Universidad Técnica de Manabí
Portoviejo, Ecuador
mauro.ocana@utm.edu.ec

 Karina Luzdelia Mendoza Bravo
Universidad Técnica de Manabí
Portoviejo, Ecuador
karina.mendoza@utm.edu.ec

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.4>

Resumen

La investigación aborda el uso de herramientas multimedia como estrategia para fortalecer las competencias digitales en los docentes, en un entorno donde los avances tecnológicos exigen adaptaciones significativas en la educación. Ante la problemática de una limitada formación digital en el profesorado, se estableció como objetivo desarrollar una estrategia formativa basada en herramientas multimedia que contribuyan a fortalecer las competencias digitales mediante la identificación de herramientas utilizadas, así como la evaluación de competencias digitales para proponer estrategias de mejora. El estudio, de enfoque cuantitativo, utilizó encuestas aplicadas a 177 docentes, cuyos datos fueron analizados estadísticamente. Los resultados de antecedentes teóricos muestran que herramientas como Canva y PowerPoint son ampliamente aceptadas. El análisis estadístico indicó una correlación positiva alta entre el uso de herramientas multimedia y el fortalecimiento de competencias digitales; se destaca que áreas avanzadas como la edición audiovisual requieren mayor atención. Las herramientas multimedia tienen un impacto positivo en la enseñanza, pero su implementación ha venido enfrentando desafíos técnicos y formativos. Se concluye la importancia de desarrollar programas de capacitación permanente, mejorar la infraestructura tecnológica y promover políticas institucionales que faciliten la integración efectiva de estas herramientas, para garantizar un aprendizaje adaptado a las demandas del siglo XXI.

Abstract

The research addresses the use of multimedia tools as a strategy to strengthen the digital competencies of teachers, in a context where technological progress demands significant adaptations in education. Faced with the problem of limited digital training of teachers, the objective was to develop a training strategy based on multimedia tools that contribute to the strengthening of digital competence in teachers; having as specific objectives: to identify tools used, evaluate digital competencies and propose strategies for improvement. The study, with a quantitative approach, used surveys applied to 177 teachers, whose data were statistically analyzed. The results of the theoretical background show that tools such as Canva and PowerPoint are widely accepted. The statistical analysis indicated a high positive correlation ($\rho=0.942$ \rho=0.942 $\rho=0.942$) between the use of multimedia tools and the strengthening of digital competencies, highlighting that advanced areas, such as audiovisual editing, require greater attention. The positive impact of multimedia tools in teaching is highlighted, but their implementation has been facing technical and formative challenges, so this work presents a contribution to the training of teachers' competence using the benefits of multimedia tools. It concludes on the importance of developing permanent training programs, improving the technological infrastructure and promoting institutional policies that facilitate the effective integration of these tools, thus guaranteeing learning adapted to the demands of the 21st century.

Palabras clave • Keywords

herramientas multimedia, competencias digitales, docentes, capacitación, innovación educativa, impacto, aprendizaje, estrategia
multimedia tools, digital competencies, teachers, training, educational innovation, impact, learning, strategy

— 43 —

Introducción

En la actualidad, el avance tecnológico ha transformado el entorno educativo, exigiendo a los docentes adaptarse a nuevos entornos digitales que potencien su práctica pedagógica. La competencia digital se entiende como la capacidad de integrar tecnologías de manera efectiva en el proceso de aprendizaje. Estas son necesarias para combatir los desafíos de la educación en un mundo tecnológicamente avanzado; sin embargo, en algunos ambientes educativos, los docentes carecen de las habilidades y los conocimientos necesarios para beneficiarse del potencial de este instrumento, lo que limita sus ventajas.

En Ecuador, el Ministerio de Educación ha impulsado la incorporación de tecnologías digitales en las aulas de clases a través de políticas como el Plan Nacional de Transformación Digital. A pesar del empeño que se realiza, la competencia digital de los docentes es baja, particularmente en la utilización de herramientas multimedia para el aprendizaje de los estudiantes, lo que acota la operatividad de estas políticas. Con solo un 66 % de los hogares con acceso a internet, Ecuador ha mejorado en comparación a años anteriores,

pero existe un vacío entre áreas rurales y urbanas que sigue siendo notable. Como dato, en las zonas urbanas hay un 73,6 % de acceso a internet, mientras que en las zonas rurales este valor es del 34 % (EC Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información 2022).

En las instituciones del cantón Chone se evidencia esta problemática. Pese a que los docentes cuentan con acceso básico a recursos digitales, la utilización de herramientas multimedia se ha limitado a funciones administrativas, y no se las incorpora a la pedagogía. Esto se debe a que no hay capacitación específica y de planificación institucional que fortalezca las competencias digitales, lo que afecta la calidad de aprendizaje de los estudiantes. Estos antecedentes llevaron a formular el siguiente problema: ¿cómo contribuir al desarrollo de competencias digitales en los docentes de bachillerato del cantón Chone?

Este trabajo es importante porque por medio de él podemos analizar e identificar los problemas que existen en la competencia digital de los docentes, y diseñar estrategias formativas que, por el contrario, la impulsen. Esto beneficiará a los docentes y estudiantes en el entorno del aprendizaje, al alinearse con la educación moderna y las demandas tecnológicas.

La investigación tiene como objetivo desarrollar una estrategia formativa basada en herramientas multimedia que contribuyan al fortalecimiento de la competencia digital en los docentes, al tiempo que proporcionan evidencia sobre su uso y efectividad. Los objetivos específicos incluyen: 1. identificar referentes teóricos que sustenten las herramientas multimedia más utilizadas por los docentes; 2. evaluar el nivel de competencias digitales en docentes a través de estándares educativos internacionales; y 3. proponer acciones basadas en herramientas multimedia para favorecer las competencias digitales de los docentes.

La metodología utilizada es de enfoque cuantitativo, mediante la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de docentes de bachillerato en Chone. Los datos obtenidos se analizaron estadísticamente para identificar patrones de uso, niveles de competencia digital y áreas a tomar en cuenta para su mejora. La hipótesis plantea que el uso de herramientas multimedia fortalece significativamente la competencia digital de los docentes, al mejorar su capacidad de enfrentar los desafíos educativos dentro de las aulas de clase.

La novedad científica de este artículo busca generar conocimiento sobre la importancia y el impacto de la competencia digital en los docentes en el entorno educativo, así como ofrecer propuestas claras y prácticas para que la enseñanza sea de calidad y se adapte a las demandas tecnológicas actuales.

La competencia digital en el contexto educativo

La competencia digital es fundamental para los educadores en el siglo XXI. Se la define como la capacidad para usar tecnologías de manera eficiente, colaborativa y segura en el ámbito educativo (UNESCO 2024). Estas habilidades incluyen el uso de herramientas

digitales, la innovación de contenido multimedia, la comunicación en espacios digitales y la resolución de problemas mediante la utilización de la tecnología. Según el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu), las competencias digitales se clasifican en áreas como compromiso profesional, enseñanza digital y empoderamiento del estudiante en las aulas de clase (ES Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF] 2022).

Los docentes deben desarrollar habilidades digitales para fortalecer las relaciones de estudio y optimizar su tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, mediante el desarrollo virtual en el aula (Lozano, Amores y Olmedo 2021). Estas competencias no solo promueven prácticas pedagógicas innovadoras, sino que también permiten una mayor interacción y participación de los estudiantes, con lo que fomentan aprendizajes significativos.

Importancia de la competencia digital en docentes

La importancia de la competencia digital docente ha sido analizada a partir de múltiples perspectivas, desde revisiones sistemáticas que revelan que se carece de un adecuado entrenamiento al respecto, hasta diversos instrumentos que se han aplicado para su evaluación: DC Scale for Teachers (Alarfaj y Alrashidi 2025), DigCompEdu e incluso algoritmos de aprendizaje de máquina. Estas competencias servirían como una herramienta eficaz para el logro de metas institucionales en el sector educativo; por ello se requiere de docentes calificados en esta área (Montalvo, Villena y Franco 2022).

Usar creativamente y con seguridad estos recursos tecnológicos para alcanzar los objetivos —relacionados con el trabajo, el aprendizaje, el tiempo libre, etc.— y para actuar en la sociedad también requiere conocimientos, habilidades y destrezas vinculados con el desarrollo eficiente de las competencias. Pero todo esto no será posible si no se mantiene una actitud reflexiva y apegada a la realidad sobre las tecnologías (Montalvo, Villena y Franco 2022).

Impacto de la competencia digital en el mundo laboral

La competencia digital tiene un impacto significativo en el ámbito laboral, pues es necesaria para muchas profesiones. La utilización de herramientas multimedia —por ejemplo, *softwares* de diseño gráfico o sistemas de comunicación en línea— son tan imprescindibles hoy en la educación como lo son para la medicina, la ingeniería y el *marketing* digital. Se trata más que de simplemente adquirir destrezas técnicas: se apunta a desarrollar capacidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad. La digitalización, combinada con la comprensión y la utilización de la tecnología, es esencial para el desarrollo humano en un mundo como el nuestro (Aparicio, Ostos y Von Feigenblatt 2023).

La digitalización en entornos educativos es importante en la primaria y la secundaria como parte de la formación profesional y el aprendizaje de los estudiantes, porque por medio de ella se garantiza la plena integración y la participación activa en la sociedad. La competencia digital, particularmente, proporciona las herramientas necesarias para actualizarse e incorporar habilidades en el desarrollo personal y profesional, con el objetivo de adaptarse al cambio continuo de la tecnología (Fernández 2021).

Herramientas multimedia en la educación

Las herramientas multimedia utilizadas en la educación implican *software* y plataformas digitales que integran múltiples formatos de contenido (como texto, imágenes, productos audiovisuales, etc.) para fortalecer el proceso educativo y fomentar la integración y el aprendizaje activo de los estudiantes (Bermúdez y Pazmiño 2022). Algunos ejemplos incluyen *software* de presentación (como PowerPoint y Google Slides), plataformas de video educativo (como YouTube y Khan Academy), herramientas de creación de contenido interactivo (como Kahoot! y H5P) y aplicaciones de diseño gráfico y edición de video (como Canva y Adobe Spark). Estas herramientas permiten un aprendizaje más atractivo, accesible y efectivo, pues ayudan a cubrir diversos estilos de aprendizaje y necesidades educativas (Salazar et al. 2024).

Beneficios del uso de las herramientas multimedia en la educación

La educación se mantiene siempre al día con las nuevas tendencias tecnológicas y no puede estar alejada de ellas, ya que en gran porcentaje dominan nuestra vida. De ello se derivan beneficios como los siguientes:

- Mejora de la comprensión: Al combinar diferentes medios (texto, imagen, video), se favorece una comprensión más profunda de los conceptos.
- Fomento de la participación activa: Las herramientas multimedia ayudan a crear actividades interactivas que incentiven a los estudiantes a ser más participativos, y permiten que tengan un aprendizaje de calidad.
- Accesibilidad: Ayuda a que los estudiantes desarrollen su conocimiento a su propio ritmo, a partir de un mejor acceso a los materiales y desde cualquier lugar del mundo.
- Desarrollo de destrezas digitales: Los estudiantes no solo adquieren el conocimiento de contenidos académicos, sino también la utilización de herramientas digitales de manera positiva (Jurado 2022).

Impacto de las herramientas multimedia en la educación

Las herramientas multimedia han generado un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al favorecer una experiencia más interactiva y dinámica. Estos elementos modernizan la comprensión y retención de la información, adaptándose a los cambios en la educación. Además, contribuyen a la participación activa, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades digitales (Navarro 2023).

Cusme (2023) resalta que estas herramientas permiten acceso a los contenidos en el momento en que se las requiera y en el lugar en que nos encontremos, de modo que impulsan un aprendizaje autónomo. No obstante, existen algunos desafíos, como la desigualdad en el acceso a la tecnología y la escasa formación de los docentes.

Navarro (2023) indica que la incorporación de las herramientas multimedia en el ámbito educativo no puede estar alejada del contexto social; es una tendencia creciente que busca mejorar las estrategias didácticas, los recursos y los materiales de apoyo para hacerlos más atractivos. La manera de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en la educación es brindando a los docentes capacitaciones en el manejo de dichas herramientas.

Materiales y métodos

— 47 —

Enfoque

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, orientado a medir la utilización del uso de herramientas multimedia en el fortalecimiento de la competencia digital de los docentes. Este enfoque nos ayuda a recopilar datos precisos y a analizar los resultados estadísticos entre las variables clave: herramientas multimedia y nivel de competencia digital.

Tipo de investigación

Se trata de una investigación descriptiva y correlacional. Es descriptiva porque busca caracterizar las herramientas multimedia más utilizadas por los docentes y su nivel de competencia digital. Es correlacional porque analiza la relación entre el uso de herramientas multimedia y el fortalecimiento de las competencias digitales docentes.

Población y muestra

Para el estudio se empleó una muestra probabilística de la población de 1826 docentes de Chone, es decir, el número de docentes registrados por el Ministerio de Educación (2020). Se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 p^* q^* N}{e^2 (N-1) + z^2 p^* q^*}$$

donde N es el tamaño de la población, n es el tamaño muestral, p es la probabilidad de éxito (0,5, es decir, el 50 %), e es el error admitido, q es la probabilidad de fracaso (0,5, es decir, el 50 %) y z² es la variable de distribución (1,96).

Se empleó un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 95 % (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista 2023). Por lo tanto:

$$\frac{1,96^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50 \cdot 1.826}{0,05^2 (1.826 - 1) + 1,96^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50}$$

$$n = \frac{894,74}{5,05}$$

$$n = 177,08 \approx 177 \text{ docentes}$$

Técnica de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de una encuesta estructurada de veinte preguntas basadas en una escala numérica (Pérez et al. 2024). Para este tipo de medida puede utilizarse cualquier unidad, y siempre admite el cálculo de proporciones, porcentajes y razones.

Tabla 1
Escala numérica

Escala numérica									
Nivel bajo				Nivel medio		Nivel alto			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Elaboración propia.

Procesamiento de datos

Los datos recopilados se organizaron en una base de datos. Se utilizó el *software* IBM SPSS Statistics 30.0.0 para realizar una estadística descriptiva e identificar cuáles fueron las herramientas utilizadas y las áreas de competencia digital más desarrolladas en el ámbito educativo. También se calculó la correlación entre el uso de herramientas multimedia y los niveles de competencia digital.

Resultados

Resultados cuantitativos

Tabla 2
Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,982	20

Elaboración propia.

La [tabla 2](#) presenta las estadísticas de fiabilidad de una escala compuesta por veinte ítems. El valor del alfa de Cronbach es 0,982, lo que indica un nivel de fiabilidad aceptable. Esto sugiere que los ítems tienen una consistencia interna suficiente para medir el constructo evaluado, pero que podría mejorarse. Por otro lado, el alfa de Cronbach basado en elementos estandarizados es 0,983, lo que refleja un incremento en la fiabilidad al estandarizar los ítems. Los valores obtenidos reflejan una consistencia interna aceptable, especialmente el último, lo que garantiza que el instrumento fue bien diseñado y que los datos son confiables para evaluar las competencias digitales planteadas en la investigación.

Tabla 3
Rho de Spearman y variables

Correlaciones				
			VI	VD
Rho de Spearman	VI	Coeficiente de correlación	1,000	0,942*
		Sig. (bilateral)	-	0,000
		N	177	177
	VD	Coeficiente de correlación	0,942*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	-
		N	177	177

Nota: *La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Elaboración propia.

La [tabla 3](#) muestra los resultados del análisis de correlación de Spearman entre las variables independiente (VI) y dependiente (VD). Se observa una correlación positiva y significativa al nivel del 0,01 (bilateral):

- Entre la VI y la VD, el coeficiente de correlación es 0,942, lo que indica una relación positiva altamente significativa ($p = 0,000$; $p = 0,000$).
- Entre las variables de forma interna, se destaca un coeficiente de 0,942, que refleja una relación alta y significativa ($p = 0,000$; $p = 0,000$).

Estos resultados sugieren que hay una relación bastante significativa entre las variables evaluadas, lo cual respalda la hipótesis planteada en la investigación sobre la influencia del uso de herramientas multimedia en el fortalecimiento de la competencia digital docente.

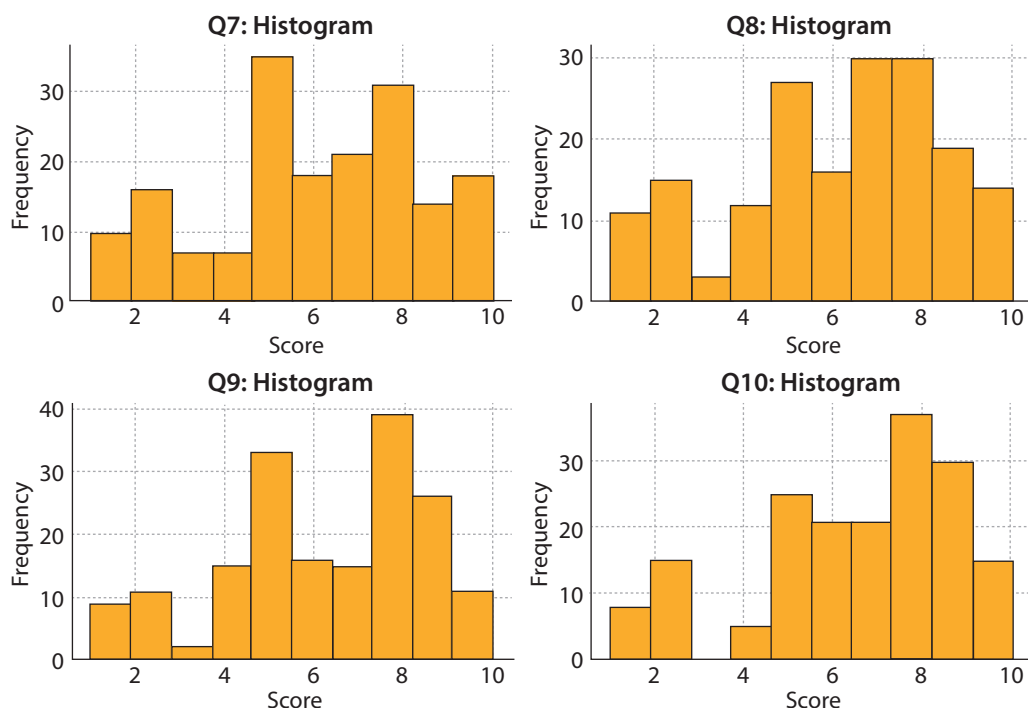


Figura 1. Información y alfabetización digital.
Elaboración propia.

Los elementos de la [figura 1](#) muestran que los niveles de comprensión más frecuentes son aquellos en los valores altos (5-8), especialmente en las preguntas Q8 y Q10. No obstante, existe variación en Q7 y Q9, con puntuaciones distribuidas de manera más heterogénea, aunque no concentradas en un solo valor, sino que varían bastante, lo que indica diferentes niveles de conocimiento. Por esta razón, en la categoría de información y alfabetización digital, el 44,1 % de los encuestados está en el nivel medio y el 32,2 %,

en el nivel bajo. Solo el 23,7 % está en nivel alto, por lo que se entiende que los docentes necesitan capacitación para mejorar su alfabetización digital.

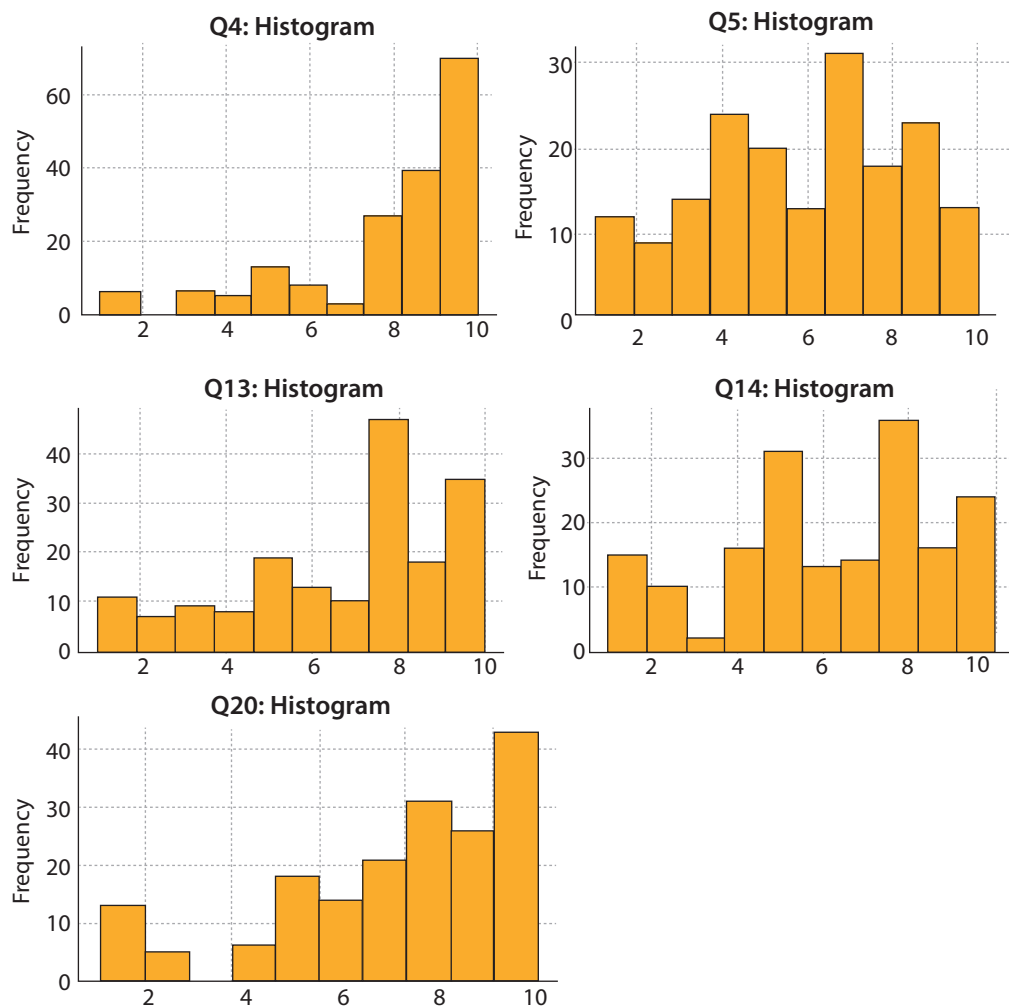


Figura 2. Comunicación y colaboración digital.
Elaboración propia.

Los elementos de la [figura 2](#) muestran los niveles de comprensión, que están en valores altos (6-10), especialmente en las preguntas Q4, Q13 y Q20. De todos modos, existe variación en Q5 y Q14, es decir, las respuestas están más distribuidas. Por su parte, en Q4 y Q13, la mayoría respondió “10”, lo que significa que se sienten muy cómodos en la comunicación y la colaboración digitales. Por esta razón, para la dimensión 2 (comunica-

ción y colaboración digital), el 52,4 % de los encuestados está en el nivel medio y el 29,4 %, en el nivel bajo. Solo el 19,2 % se posiciona en el nivel alto, lo que indica que los docentes necesitan más interacción con herramientas digitales colaborativas y, por lo tanto, deben adaptar sus prácticas pedagógicas al uso de herramientas digitales para personalizar el aprendizaje de los estudiantes.

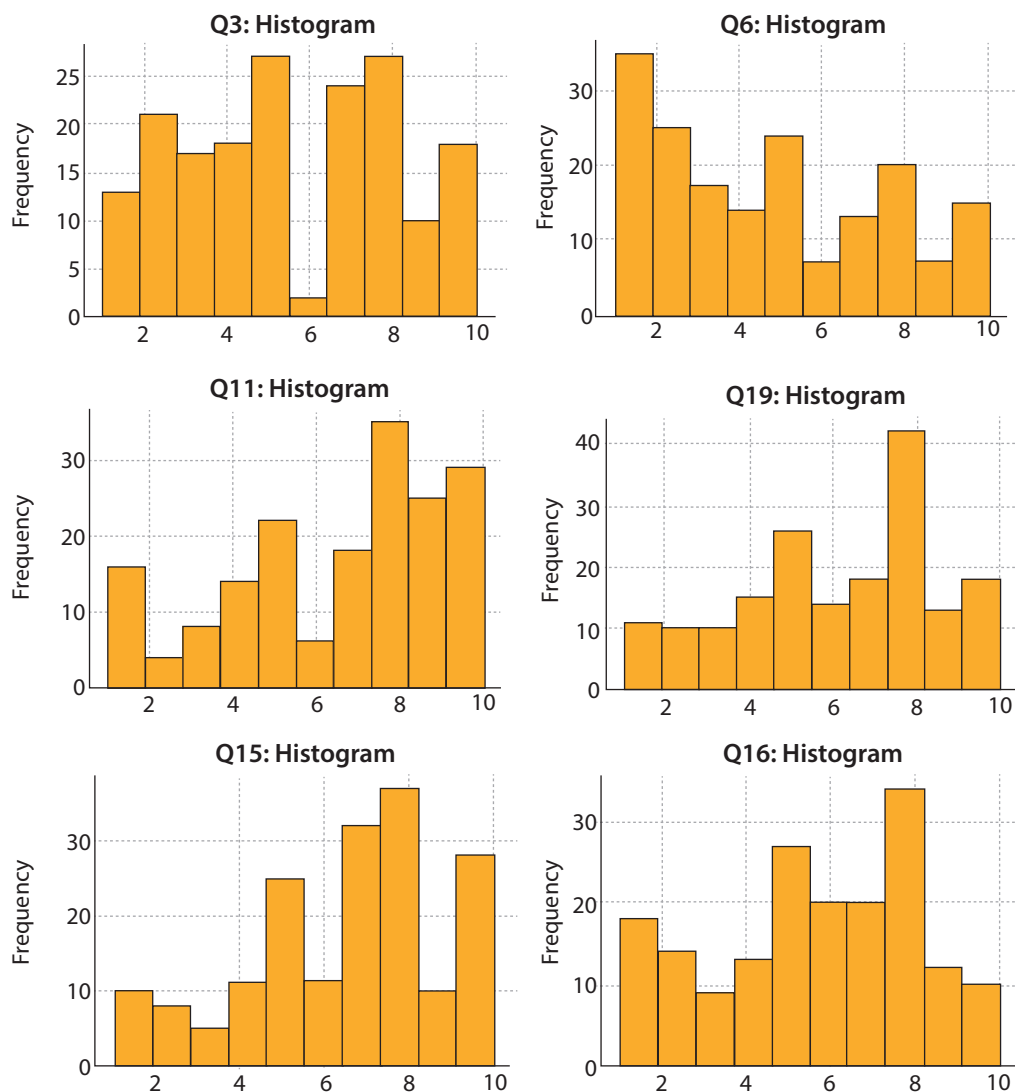


Figura 3. Creación de contenido digital.
Elaboración propia.

Los elementos de la [figura 3](#) muestran los niveles de comprensión, que están en valores altos (6-10), especialmente en las preguntas Q11, Q15, Q16 y Q19. A pesar de ello existe variabilidad en conocimientos en Q3 y Q6. En Q6, la mayoría respondió en el intervalo 1-3; esto quiere decir que está en un nivel bajo, lo que significa que una parte de los encuestados se siente poco competente para la creación de contenido digital. Por esta razón, en la dimensión 3, el 51,4 % de los encuestados está en un nivel medio y el 27,7 %, en un nivel bajo. Solo el 20,9 % está en un nivel alto. Estos resultados reflejan una baja confianza o habilidades limitadas en esta área, lo que sugiere la necesidad de mayor formación técnica en la creación de recursos audiovisuales.

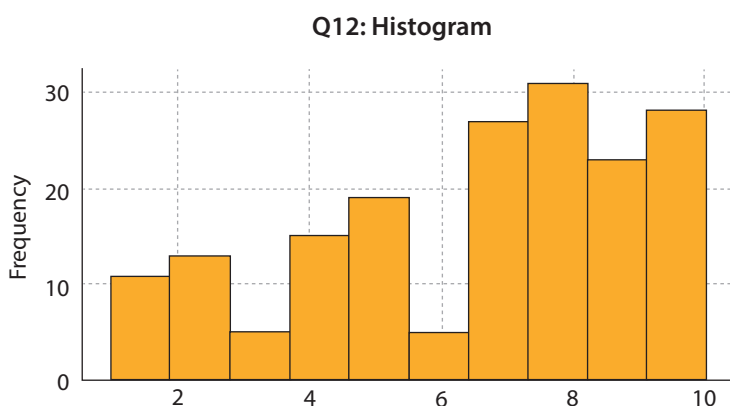


Figura 4. Seguridad digital.
Elaboración propia.

La [figura 4](#) muestra valores altos (6-10) en Q12, lo que indica que una pequeña parte de los docentes domina el tema de seguridad digital. Por otro lado, existe un porcentaje con puntuaciones entre 1 y 5. Por esta razón, el 59,3 % de los encuestados está en el nivel medio y el 24,9 %, en el nivel bajo en cuanto a la capacidad para garantizar la seguridad digital de los datos personales al usar herramientas digitales en actividades pedagógicas. Solo el 15,8 % está en un nivel alto. Esto refleja que los docentes necesitan capacitación en seguridad digital, dada la importancia de la protección de datos personales en el entorno educativo.

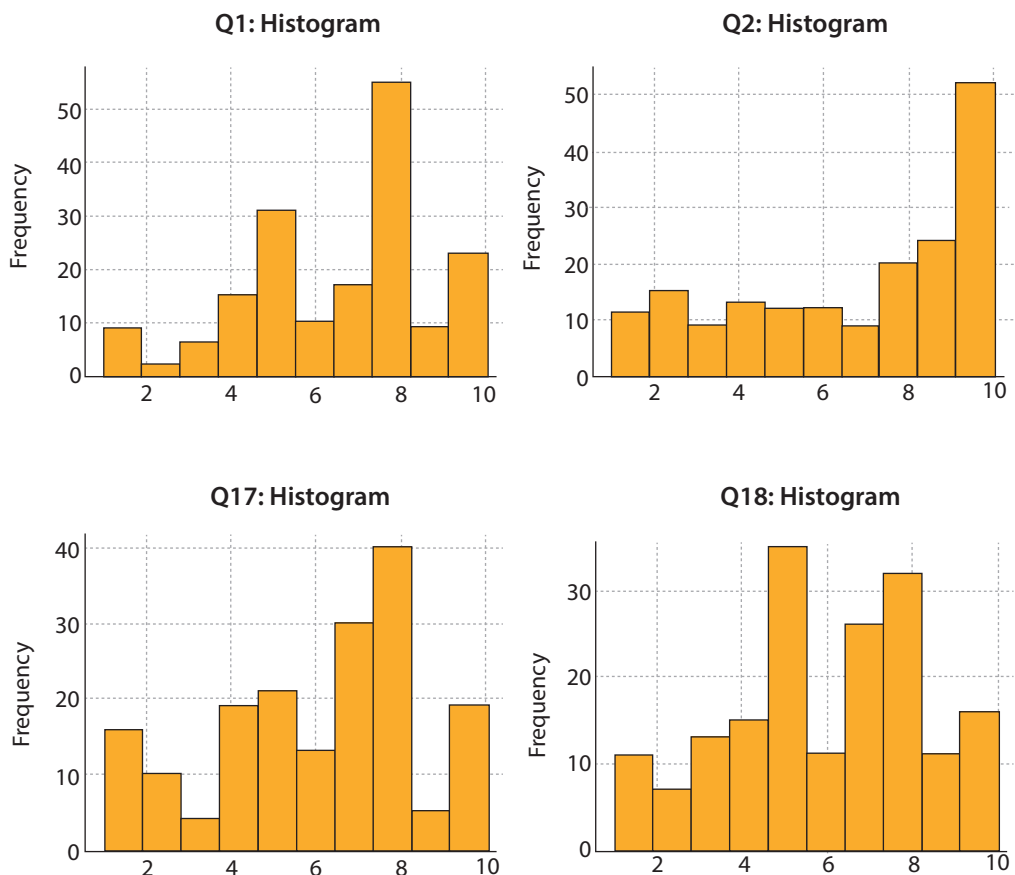


Figura 5. Resolución de problemas.
Elaboración propia.

Los elementos de la [figura 5](#) muestran la capacidad para resolver problemas técnicos básicos relacionados con el uso de herramientas multimedia; las respuestas más frecuentes están en valores altos, entre 5 y 8, especialmente para las preguntas Q1, Q17 y Q18. Pese a ello, existe variación en Q2, con puntuaciones de 8-10, aunque no concentradas en un solo valor, lo que indica diferentes niveles de conocimiento. Por esta razón, en esta dimensión, el 53,1 % de los encuestados está en un nivel medio y el 25,4 %, en un nivel bajo. Solo el 21,5 % está en un nivel alto. Esto evidencia que un cierto porcentaje de los docentes tiene la capacidad de gestionar problemas técnicos básicos, lo cual es fundamental para el uso eficiente de herramientas digitales en la educación. Sin embargo, se debe dar capacitación al otro porcentaje de la muestra.

Resultados cualitativos

Tabla 4
Entrevista a la rectora de la Unidad Educativa Raymundo Aveiga

Pregunta	Respuesta
¿Qué importancia considera que tienen las herramientas multimedia en el fortalecimiento de la educación actual?	Son fundamentales para incrementar la calidad del proceso en el aula, al permitir metodologías innovadoras y adaptadas a los retos tecnológicos actuales.
¿De qué manera su institución está promoviendo el uso de herramientas digitales en el trabajo docente?	Hemos implementado programas de capacitación tecnológica, acceso a plataformas educativas y fortalecimiento de la infraestructura tecnológica en las aulas.
¿Qué desafíos enfrenta la institución para integrar herramientas multimedia en la educación?	Los principales retos son la falta de recursos tecnológicos adecuados, la escasez de conectividad en algunas zonas, y la necesidad de mayor capacitación docente en el área digital.
¿Qué estrategias se están desarrollando para garantizar que los docentes adopten y aprovechen las nuevas tecnologías?	Estamos promoviendo alianzas con empresas tecnológicas, organizando talleres de formación y estableciendo incentivos para la innovación pedagógica en el uso de tecnología.
¿Considera que existe un impacto positivo en el uso de herramientas multimedia para el desempeño de los docentes y estudiantes?	El impacto es positivo, porque fomenta el aprendizaje interactivo y ayuda a los docentes a estar preparados para los desafíos actuales.

Elaboración propia.

La **tabla 4** nos indica un enfoque institucional estratégico en la implementación de herramientas multimedia en la educación. La unidad educativa reconoce que la tecnología es importante para afrontar los retos educativos de la actualidad; se resalta la capacidad para implementar metodologías innovadoras y mejorar la calidad del aprendizaje. Las acciones emprendidas implican un compromiso de modernización de los procesos educativos, aunque existen desafíos importantes como la falta de recursos y conectividad.

A pesar de estos retos, la institución está implementando estrategias integrales para la adopción de estas herramientas digitales. El impacto positivo de esta evaluación en el desempeño de estudiantes y docentes fortalece la relevancia de estas iniciativas, lo que da como resultado que las herramientas multimedia son una inversión clave para lograr un sistema educativo adecuado y más adaptado a las demandas del siglo XXI.

Discusión

Los datos obtenidos permiten ver el panorama de la integración de herramientas digitales en las prácticas docentes. Según Mas, Peirats y Gabarda (2023), las herramientas educativas se caracterizan por su flexibilidad y disponibilidad, lo que promueve la innovación pedagógica en entornos educativos. Sin embargo, en competencias digitales más avanzadas, como la edición y producción de recursos audiovisuales, solo un 51,4 % de los encuestados se encuentra en un nivel medio y el 27,7 % se posiciona en un nivel bajo, lo que indica la necesidad de fortalecer habilidades técnicas específicas a través de programas de formación continua y capacitación.

Por otro lado, el uso de plataformas digitales colaborativas presenta desafíos importantes. Según Kanobel, Galli y Chan (2023), la baja adopción de estas herramientas —evidenciada por el hecho de que el 52,4 % de los participantes está en un nivel medio— podría estar asociada a limitaciones en infraestructura tecnológica o falta de capacitación. El pequeño porcentaje de docentes que se posicionan en el nivel alto (19,2 %) nos muestra que se necesita más interacción con herramientas digitales colaborativas.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas. Según Mas, Peirats y Gabarda (2023), la formación del docente en competencias digitales debe enfocarse en áreas críticas como la producción de contenidos audiovisuales y la cooperación en línea. Los autores resaltan la necesidad de que las instituciones implementen estrategias para cerrar las brechas existentes en la tecnología.

Asimismo, Kanobel, Galli y Chan (2023) indican que, en el caso de Argentina, los docentes aprovechan las competencias digitales para mejorar su enseñanza y sus habilidades, lo que subraya la importancia de una formación continua para garantizar el uso efectivo de las herramientas digitales en las aulas.

Los resultados obtenidos apuntan a la necesidad de un enfoque integral en el fortalecimiento de las competencias digitales con una infraestructura tecnológica apropiada. Esto permitiría superar las barreras existentes y fomentar un entorno educativo adecuado a las demandas del siglo XXI, para promover un aprendizaje más inclusivo, dinámico e interactivo (Mas, Peirats y Gabarda 2023).

Conclusiones

Los resultados obtenidos señalan una relación positiva en el uso de herramientas multimedia y el fortalecimiento de las competencias digitales de los docentes. Esto indica que, a pesar de que facilitan la práctica pedagógica, las herramientas tecnológicas también contribuyen al desarrollo de habilidades para la educación en la era digital.

Aunque los docentes tienen una percepción positiva en cuanto a sus habilidades digitales, los resultados evidencian que presentan falencias en áreas técnicas avanzadas como la edición, creación y producción de contenidos audiovisuales.

En síntesis, es necesario implementar estrategias institucionales que incluyan programas de capacitación permanente para los docentes, que haya acceso a recursos tecnológicos y que se pueda crear una cultura de innovación tecnológica. Esto ayudará a superar las limitaciones identificadas y a fomentar un entorno educativo inclusivo, creativo y adaptado a las demandas del siglo XXI.

Recomendación

Se sugiere implementar un programa de formación para docentes, enfocado en el uso de herramientas multimedia y plataformas colaborativas. La capacitación debe incluir talleres, herramientas de estudio y apoyo técnico constante para que los profesores desarrollen habilidades técnicas. También se debe contar con los siguientes recursos: aulas equipadas con computadoras y acceso a internet; *software* y herramientas como Canva, Genially, Powtoon, Kahoot! y Padlet; y guías y videos tutoriales.

Se evaluará a los docentes de esta capacitación mediante su participación activa en las sesiones sincrónicas y foros virtuales, el cumplimiento de actividades autónomas y el uso efectivo de al menos tres herramientas multimedia.

Igualmente, es esencial fomentar una cultura institucional de innovación educativa que incentive la incorporación estratégica de estas herramientas multimedia, para promover la competencia digital de los docentes y conseguir un aprendizaje más inclusivo y efectivo en el aula.

— 57 —

Referencias

- Alarfaj, Abdulhamid, y Mesfer Alrashidi. 2025. "Revolutionizing Gifted Education: Enhancing Teachers' Digital Competence through Fourth Industrial Revolution Training". *Discover Sustainability* 6. <https://doi.org/10.1007/s43621-025-00946-y>.
- Aparicio, Oscar, Olga Ostos y Otto von Feigenblatt. 2023. "Competencia digital y desarrollo humano en la era de la inteligencia artificial". *Hallazgos* 20 (40): 217-35. <https://tinyurl.com/4s8cwump>.
- Bermúdez, Olivia, y Marcos Pazmiño. 2022. "Herramientas multimedia y destrezas de aprendizaje en la Unidad Educativa 'Manuel Inocencio Parrales y Gualle'". *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun* 6 (11): 91-103. <https://tinyurl.com/22ty3urz>.
- Cusme, Lorena. 2023. "La tecnología educativa y su impacto en la educación inicial". *FIPCAEC* 8 (2): 531-45. <https://tinyurl.com/yc3betmh>.
- EC Ministerio de Educación. 2020. *Informe de rendición de cuentas. Coordinación Zonal 4, Distrito 13D07. Enero-diciembre 2019*. Quito: Ministerio de Educación. <https://tinyurl.com/yj9jpsv5>.
- EC Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. 2022. *Política para la transformación digital del Ecuador 2022-2025*. Quito: Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. <https://tinyurl.com/4htzzfhf>.

- ES INTEF. 2022. *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Madrid: INTEF. <https://tinyurl.com/2r2c2p75>.
- Fernández, Silvia. 2021. “La importancia de las competencias digitales en el acceso al empleo”. *Cielo Laboral*. <https://tinyurl.com/24rw27ba>.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. 2023. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Jurado, Elizabeth. 2022. “Educaplay: Un recurso educativo de valor para favorecer el aprendizaje en la educación superior”. *Revista Cubana de Educación Superior* 41 (2). <https://tinyurl.com/2vfjb9jj>.
- Kanobel, María Cristina, María Gabriela Galli y Débora Chan. 2023. “Competencias digitales docentes en el nivel de educación superior en Argentina”. *Cuadernos de Investigación Educativa* 14 (2). <https://tinyurl.com/2spf2j5s>.
- Lozano, Edwin, Celia Amores y Carmen Olmedo. 2021. “Competencias digitales docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de COVID-19”. *Revista Cátedra* 1 (17). <https://tinyurl.com/4m295ahy>.
- Mas, Verónica, José Peirats y Vicente Gabarda. 2023. “Competencia digital en la formación permanente del profesorado: Análisis comparativo entre la Comunidad Valenciana y Galicia”. *Revista Española de Educación Comparada* 44: 305-23. <https://tinyurl.com/3v5xt4wr>.
- Montalvo, Viviana, Mirella Villena y Galia Franco. 2022. “Competencias digitales en docentes del Perú”. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri* 3 (2): 14-21. <https://tinyurl.com/mr2e75ew>.
- Navarro, Armando. 2023. “Impacto de la implementación de contenido multimedia como estrategia para la creación de cursos digitales inclusivos”. *Ñawi. Arte Diseño Comunicación* 7 (1). <https://tinyurl.com/4tbrdvp9>.
- Pérez, Ángel, Víctor López, D. Hortigüela, Raúl Barba, José Luis Álvarez y Carlos Gutiérrez. 2024. “La evaluación triádica y los instrumentos de evaluación en educación física”. En *Evaluación formativa y compartida en Educación física: Fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas*, editado por Ángel Pérez, D. Hortigüela, Carlos Gutiérrez y Raúl Barba, 75-96. León, ES: Universidad de León. <https://tinyurl.com/3r6bw52x>.
- Salazar, Diego, Jared González, Luciano Vázquez, Ricardo Inguanzo y Oscar Castruita. 2024. “Tecnología en la educación: Impacto de las herramientas multimedia en la planeación de la educación física”. *Latam. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (5). <https://tinyurl.com/55jjuewp>.
- UNESCO. 2024. “Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación”. UNESCO. 6 de febrero. <https://tinyurl.com/y43f5vtu>.

Declaración de autoría

Emilio Jhon Díaz Espinel participó en la conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación y redacción del borrador. Mauro Hernán Ocaña Garzón contribuyó con los recursos, el *software*, la supervisión, validación y visualización. Karina Luzdelia Mendoza Bravo estuvo a cargo de la metodología y administración del proyecto.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.

Perspectivas sobre educomunicación: Una revisión de estudios

Perspectives on Educommunication: A Review of Studies

Recepción: 21/05/2025, revisión: 21/05/2025,
aceptación: 28/05/2025, publicación: 04/07/2025

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>

 Karen Tamara Vimos Sacta
Universidad Nacional de Educación
Azogues, Ecuador
ktvimos@unae.edu.ec

 Anabel Sabrina Molina Astudillo
Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano
Cuenca, Ecuador
asmolina@sudamericano.edu.ec

 Verónica del Rocío Montúfar Mora
Instituto Superior Universitario Japón
Quito, Ecuador
vdmontufarm@itsjapon.edu.ec

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.5>

Resumen

La presente investigación da a conocer la evolución de la educomunicación mediante el soporte de la tecnología. Se demuestra que la educación, la comunicación y la tecnología siempre irán de la mano, y se resalta la importancia de la comunicación en el ámbito educativo. Se señala asimismo cómo la tecnología abre paso a nuevas vías para el diálogo entre docentes y estudiantes. El objetivo del texto es identificar la mirada de varios autores sobre la influencia de la comunicación dentro de las áreas académica y familiar. Para ello se empleó una revisión bibliográfica a partir de la búsqueda en bases de datos. Los resultados demuestran que la comunicación es primordial para el vínculo de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se puede concluir que la educomunicación y las herramientas tecnológicas son bases fundamentales para generar una mayor motivación en los estudiantes y que, de igual forma, se incrementa el interés de los docentes en la enseñanza.

Abstract

This research is present, it reveals the evolution of communication through the support of technology, therefore it is shown that education, communication and technology will always go hand in hand, highlighting the importance of communication in the educational field, it should

be noted, that technology opens the way to new ways for the teacher-student dialogue, in this way the objective of this text is to identify how several authors have distinguished that communication influences within the academic area and family area for this the methodology of bibliographic review through the search in databases. The results showed that communication is essential for the teaching-learning link, in the same way it can be concluded that educommunication and technological tools are the fundamental basis to generate greater motivation in students because in the same way interest is increased. of teachers for teaching.

Palabras clave • Keywords

educación, comunicación, métodos de aprendizaje, comunicación pedagógica
education, communication, learning methods, interpersonal communication

Introducción

La comunicación desde sus inicios ha sido uno de los pilares para la construcción de las sociedades y el desarrollo de las personas, pues es el medio para la interrelación: el ser humano no puede vivir aislado, tiene la necesidad de estar en comunidad y para ello generar relaciones se convierte en un factor indispensable. Desde la perspectiva de Martínez, Guzmán y Lara (2023), la comunicación está constantemente direccionada al cambio social y se interrelaciona con la participación, la interrelación, la apropiación y el empoderamiento de las sociedades del conocimiento.

Los conocimientos y formas de aprender han evolucionado desde sus inicios hasta trascender las formas de concebir al ser humano en el mundo. En la actualidad, la educomunicación es parte fundamental de dicha evolución, debido a sus procesos para la mejora en el ámbito educativo. Autores como Vieira (2022) explican que la educomunicación hace referencia a la alfabetización mediática o a la comunicación educativa vista desde la implementación de medios de comunicación para el aprendizaje y la práctica en la parte laboral. A su vez, la influencia de la comunicación en las aulas de clase está presente en las relaciones interactivas de los estudiantes con el docente y crea un dinamismo que transforma las formas de aprender (Narváez y Castellanos 2018).

Entre otros aspectos destacados se encuentran los avances tecnológicos, debido a que han transformado indiscutiblemente las formas en que las personas se comunican, trabajan, aprenden y se relacionan. Específicamente con respecto a las instituciones educativas, los estudiantes tienen acceso a distintas herramientas para su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar que aún hay comunidades o contextos en los cuales existen brechas digitales latentes que impiden el acceso a algunos recursos. Castelo, Aguilar y Guale (2024) mencionan que las tecnologías han llegado para disminuir las diferencias con respecto al aprendizaje y como un apoyo para el docente, para así lograr la tan añorada calidad educativa.

Con los avances tecnológicos, actualmente es más sencillo aplicar la educomunicación; las redes sociales facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las diferentes aplicaciones se encuentran cada vez más inmersas en los contextos educativos por la velocidad con que penetran en el mundo y ofrecen a las personas diferentes herramientas y recursos para la transmisión de conocimientos (Chávez y Barahona 2024). El contexto *online* representa un gran avance para la educación y una nueva e innovadora oportunidad de adquisición de conocimientos para los estudiantes. Según Vieira (2022), el progreso de la tecnología y de internet dan paso a nuevos medios para la educomunicación; por ejemplo, los contenidos audiovisuales.

La comunicación es un elemento clave para la educación, al garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Caballero, Cruz y Otero (2018) consideran a la escuela una institución social: en ella los lazos entre comunicación y educación cada vez se hacen más resistentes, pues vuelven más eficiente el desarrollo del aprendizaje. Por ello, la colaboración entre docente y estudiante debe influir de manera orgánica, creando un clima en el que el alumnado comprenda con claridad cada paso del proceso que abarca la didáctica. Cuando el intercambio es natural y cercano, el estudiante percibe que forma parte activa de la construcción del conocimiento y que no solo es un receptor pasivo de información. Tomando en cuenta lo anterior, es fundamental emplear un lenguaje accesible, apoyarse en ejemplos y materiales visuales coherentes con los intereses del grupo de alumnos. Este enfoque potencia la motivación y el desarrollo de habilidades críticas, al situar al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.

De acuerdo con Pacheco y Zerda (2018), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen un pilar esencial para vincular la participación estudiantil y la pedagogía escolar, impulsando proyectos educomunicativos que aporten a las nuevas generaciones. Por ejemplo, las plataformas digitales y herramientas colaborativas permiten diseñar experiencias que amplían el alcance del aula. Durante la pandemia, las redes sociales demostraron su utilidad al mantener activo el vínculo educativo a distancia; en especial, WhatsApp se consolidó como un canal rápido y accesible para el intercambio de materiales y tutorías personalizadas.

Lloor, Aveiga y Zambrano (2022) destacan que, más allá de las funciones básicas de mensajería, esta aplicación puede integrarse en estrategias formativas estructuradas mediante grupos a partir de videos, encuestas, etc., para fortalecer la comunicación entre los profesores, representantes legales y estudiantes de una institución educativa, y garantizar un seguimiento continuo en el aprendizaje.

A su vez, De Araújo y Andreu (2017) reconocen que uno de los principales desafíos de las TIC radica en gestionar adecuadamente tanto los canales eléctricos de transmisión como los nuevos procesos de tratamiento de la información. Es necesario fomentar una cultura digital, teniendo en cuenta que la comunicación es la base de producción de una sociedad, además de que la educación es su principal pilar.

En la actualidad, las tecnologías son empleadas masivamente para el desarrollo humano y profesional, lo que genera a la vez un efecto de fascinación que, sin una alfabetización digital sólida, puede derivar en saturación de información o en desinformación. Por esta razón, resulta fundamental incorporar en los planes de estudio las competencias críticas de búsqueda, selección y verificación de datos, así como promover prácticas éticas y responsables en el uso de la red. Solo así las sociedades podrán convertir el reto de la conexión permanente en una verdadera oportunidad de aprendizaje y participación continua.

Entonces, en el día a día, la comunicación oral pedagógica es muy importante, debido a que se puede dar respuesta a las culturas de la sociedad. Por otra parte, la comunicación con los padres es primordial para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes dentro de la educación (Roque, Pulido y Domínguez 2017). Navas, Bustos y Vega (2021) afirman que el papel de los padres es vital para incentivar a los hijos a tener confianza y estabilidad emocional en las aulas de clase; además de en el hogar, es allí donde desarrollan su criterio y personalidad. Asimismo, la incorporación de talleres familiares de comunicación y la puesta en marcha de actividades de cocreación —como asambleas mixtas, proyectos comunitarios o ferias de ciencias— amplían las oportunidades de colaboración, favorecen el desarrollo de habilidades sociales y refuerzan el sentido de comunidad educativa.

Metodología y materiales

La metodología empleada en esta investigación se basó en la revisión bibliográfica de artículos científicos; es decir, hace referencia a la integración de la información en un solo documento para su análisis (Caballero, Cruz y Otero 2018; Vieira 2022). Fue realizada mediante la identificación de dieciocho textos en bases de datos como Redalyc y SciELO, siguiendo la propuesta de Apolo et al. (2018). Los términos específicos para la búsqueda y revisión fueron: “educación”, “comunicación”, “educomunicación” y “comunicación pedagógica”.

Tabla 1
Aportes a la educomunicación: análisis bibliográfico

Autor	Año	Aporte en la línea de investigación
De Araújo y Andreu	2017	Análisis de la formación docente para enlazar la comunicación, la educación y las nuevas tecnologías.
Gómez, Valarezo y Rivera	2017	Desarrollo de una comunicación con bases epistemológicas para mejorar la interacción alumno-maestro.
Ríos	2017	Innovación educativa mediante el análisis de intereses y habilidades hipermediáticas en estudiantes.

Autor	Año	Aporte en la línea de investigación
Roque, Pulido y Domínguez	2017	Implantación de la comunicación oral en docentes y estudiantes en todos los niveles de educación.
Caballero, Cruz y Otero	2018	Análisis de la importancia de una comunicación asertiva en el proceso pedagógico.
Pacheco y Zerda	2018	Análisis de uso de contenidos audiovisuales en la educación de niños y niñas para estimular las emociones que contribuyen a la educomunicación.
Cruz, Pozo, Aushay y Arias	2019	Facilitación de los medios de aprendizaje y una comprensión amplia y sencilla de los estudiantes.
Narváez	2019	Establecimiento de la noción de educomunicación en la educación virtual y presencial.
Sandia, Luzardo y Aguilar	2019	Análisis de la generación de docentes que utilizan las TIC como medio de innovación.
Sardiñas, Domínguez y Reinoso	2019	Valorización de la comunicación educativa para los docentes de secundaria básica.
García y González	2020	Desarrollo de la parte comunicativa personal dentro del aprendizaje.
Frontado	2020	Fortalecimiento de la comunicación, no solo en el centro educativo sino también en el hogar.
Calua, Delgado y López	2021	Análisis de la formación integral estudiantil mediante una comunicación asertiva.
Carias, Marín y Hernando	2021	Implementación de las caracterizaciones entre la educomunicación y la interculturalidad, para generar transcurso formativos.
Navas, Bustos y Vega	2021	Verificación del concepto general de comunicación educativa y su aplicación en el aprendizaje virtual y presencial.
Loor, Aveiga y Zambrano	2022	Definición del uso de la red social WhatsApp como medio de comunicación entre estudiantes, padres de familia y docentes.
Ulloa	2022	Distinción de las implicaciones pedagógicas de la comunicación y la interacción enfocadas en la educación virtual.
Vieira	2022	Análisis de la importancia de la educomunicación mediante el uso de internet como medio audiovisual y digital.

Elaboración propia.

Análisis y resultados

A partir de los principales hallazgos en los artículos revisados se identificaron cuatro categorías, las cuales abordan la educomunicación desde un punto de vista distinto, relacionado a las TIC como herramientas de aprendizaje y con miras a mejorar los procesos de adquisición de conocimientos. La comunicación es primordial, tomando en consideración que la mejor estrategia para llegar a los estudiantes radica en los procesos comunicativos que se apliquen dentro del aula de clases. En la [figura 1](#) se puede visualizar la estructura de las categorías.

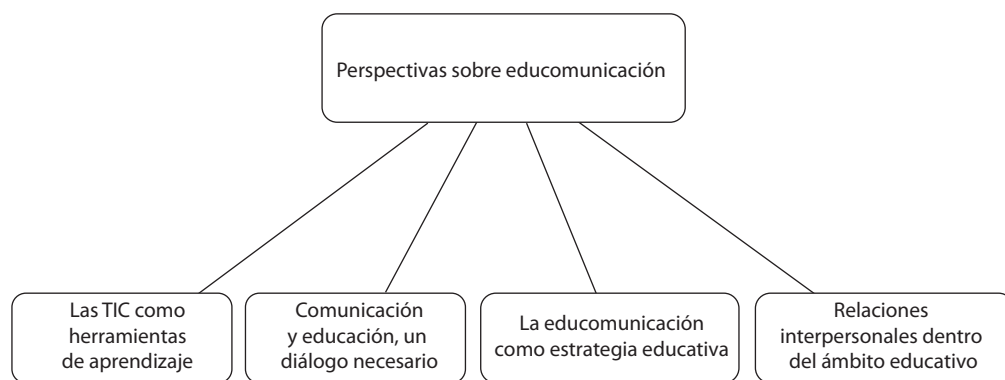


Figura 1. Categorías dentro del análisis del contenido.
Elaboración propia.

Las TIC como herramientas de aprendizaje

Para iniciar con el análisis, Ulloa (2022) afirma que las tecnologías son parte de la quinta generación para la educación a distancia; se basa en un modelo educativo que, más allá de aplicar las tecnologías, mejora la perspectiva colaborativa y autónoma durante el proceso de aprendizaje y la guía docente. Por otra parte, autores como De Araújo y Andreu (2017) destacan el contexto histórico de los avances en la comunicación por medio de las TIC, y cómo han evolucionado y trascendido estos métodos de enseñanza. La educación actual muestra sin duda una transformación en sus procesos y en la forma de llegar hacia los estudiantes. Así también, como se ha explicado, la educomunicación de cierta forma ha vuelto más eficientes los ámbitos educativo y comunicacional (Vieira 2022), pues a través de ella se obtiene un amplio conocimiento del contenido que puede emplearse en los procesos educativos.

Desde este punto de vista, los actores educativos —que incluyen a estudiantes y padres de familia— tienen en la educomunicación una amplia gama de recursos y po-

sibilidades de aprendizaje para implementar y trabajar dentro y fuera del aula de clases. Tal es el caso de un estudio realizado en Colombia por Lattá (2019), quien dio a conocer cómo implementar las tecnologías en proyectos institucionales, además de reconocer la capacidad docente en el manejo de programas de información y el uso de internet para la aplicación de herramientas favorables al aprendizaje.

En relación con el uso de las redes sociales como medio educativo, Loor, Aveiga y Zambrano (2022) afirman que la red social WhatsApp fue el principal medio de comunicación entre docentes, alumnos y padres de familia en tiempos del COVID-19, al servir de canal efectivo para la información y el material educativo. Cabe destacar que al momento existe un debate acerca de si estas redes son en realidad la mejor alternativa para el envío de tareas e información; hay instituciones que optan por otro tipo de recursos específicos, como aulas virtuales y correos electrónicos. De todos modos, WhatsApp se ha convertido en un recurso indispensable para mantener a los estudiantes constantemente informados acerca de los procesos y a los padres de familia o representantes atentos sobre lo que sucede con sus hijos.

Otra de las cuestiones relacionadas con el uso de herramientas tecnológicas es la falta de capacitación de los docentes, quienes tienden a crear resistencia en torno a su implementación en el aula (Cruz et al. 2019). A partir de este postulado, es importante reconocer que también es responsabilidad de las instituciones educativas interesarse y descubrir las diferentes herramientas que se están utilizando y cuáles sería factible implementar según las necesidades de los estudiantes. Además, la web permite acceder a capacitaciones completamente gratuitas, lo cual puede ser el inicio para la construcción de metodologías innovadoras y transformadoras.

A partir del análisis bibliográfico, también se ha corroborado que estos medios de información y comunicación son importantes generadores para la implementación de métodos innovadores de educación que pueden ser utilizados en universidades y escuelas (Sandia, Luzardo y Aguilar 2019). No obstante, autores como Pacheco y Zerda (2018) reconocen que, a menudo, los contenidos audiovisuales que se emplean para el aprendizaje de los niños no son los correctos; por lo tanto, se deben identificar de manera adecuada los contenidos: estos deben estar adaptados para la edad, el nivel y en específico las necesidades de los estudiantes.

Así también, desde los estudios se evidencia el interés de los estudiantes sobre la educomunicación, debido a que es parte fundamental de la innovación educativa. Para los fines del argumento se identificó la necesidad de añadir métodos didácticos en los espacios de educación y, así, dar a conocer de manera efectiva a los alumnos los distintos tipos de comunicación y los métodos que se pueden emplear para la educomunicación. Eso asegura Ríos (2017), quien abarca el tema sobre el interés estudiantil y los medios tecnológicos. Desde este análisis se demuestra que implementar la educomunicación en el aula no es tarea únicamente del docente como guía; es también tarea del estudiante como actor principal del aprendizaje.

Comunicación y educación, un diálogo necesario

El mayor reto que presenta la educación es el diálogo alumno-maestro, y la mejor forma de visibilizar resultados es la comunicación. Gómez, Valarezo y Rivera (2017) refieren que el docente no debe estar en una clase únicamente hablando sin generar un proceso comunicativo efectivo, pues es necesaria la transmisión de conocimiento. A su vez, son fundamentales el análisis y el entendimiento por parte del estudiante, para conseguir una interacción entre ambos. El conocimiento debe ser como una traducción para el estudiante, para que no sea solo memorístico y tradicionalista, sino que tenga un papel crucial; de esto depende cuánto aprenda el estudiante. Las enseñanzas de un docente deben ser claras, concisas y adaptadas al entorno.

Por otro lado, la educomunicación y la interculturalidad van entrelazadas y trabajan juntas; con la implementación de ambas, el aprendizaje va en ascenso. Carias, Marín y Hernando (2021) aluden que utilizar la educomunicación a manera de instrumento genera que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico e independiente, lo cual a futuro se reflejará en habilidades efectivas en el ámbito laboral, aumentará la sed de conocimiento y creará de este modo la aceptación de las diferentes culturas que interactúan. De esta manera, se construye un ambiente inclusivo, y entonces se obtiene una epistemología con varias perspectivas. Al involucrar la comunicación, la educación y la interculturalidad, se puede dar paso a una línea educativa entre comunicación e interculturalidad.

— 67 —

Por otra parte, es importante destacar cómo la interculturalidad cumple un rol importante dentro de las aulas de clase, pues conecta a los estudiantes de una manera en la que se ven involucrados, aprenden a reconocer su entorno y lo aceptan sin complejidades o prejuicios. Al vincular la educomunicación con la interculturalidad, se demuestra que trabajar con procesos comunicativos efectivos abre camino a distintas posibilidades.

La educomunicación como estrategia educativa

Dentro del contexto de la educación, la comunicación cumple un papel importante. Caballero, Cruz y Otero (2018) señalan que la comunicación que emite el docente hacia sus estudiantes influye en los comportamientos de cada uno; es decir, el profesor debe tomar en cuenta las sugerencias de sus alumnos, para cumplir así con un proceso comunicativo asertivo. Lo curioso es que la comunicación asertiva requiere del apoyo de las relaciones interpersonales, según los aportes de Calua, Delgado y López (2021), quienes indican que la confianza es importante para transmitir las perspectivas, el comportamiento, las capacidades y habilidades de cada estudiante. Hacen referencia también a que la comunicación oral es la base de toda conversación: impartir conocimientos u opiniones dentro de una clase lleva a una participación mejorada y a la colaboración maestro-alum-

no. Además, los estudiantes necesitan participar activamente para adaptarse a los nuevos conocimientos ([García y González 2020](#)).

Reafirmando el postulado anterior, en un estudio realizado en Cuba por Sardiñas, Domínguez y Reinoso ([2019](#)) se demostró que los profesores deben implantar en la comunidad educativa aptitudes que ayuden a un mejor desempeño, tales como la paciencia y la pasión por enseñar a niños, niñas y jóvenes. Así se logra un alto nivel de enseñanza para estudiantes de los diferentes niveles. De igual modo, se evidencia que durante las primeras edades es importante el acompañamiento a los estudiantes y reconocer ciertos comportamientos, pues los pequeños construyen su personalidad desde el hogar y la escuela. Sin embargo, esta tarea no culmina en el nivel educativo superior: el docente continúa en esta etapa acompañando a los estudiantes tanto en la parte académica como en la personal.

Relaciones interpersonales dentro del ámbito educativo

La comunicación se basa no solo en la interacción entre docentes y estudiantes; también requiere la influencia de los padres de familia. De acuerdo con Frontado ([2020](#)), la mejor forma de llegar a los alumnos no es mediante actividades ni talleres, sino implementando estrategias nuevas y mejoradas, enfocadas hacia procesos educomunicativos. Asimismo, Narváez ([2019](#)) menciona que para aplicar y poner en práctica procesos comunicativos efectivos se debe realizar un análisis profundo sobre el concepto general de la educomunicación; dependiendo de ello se sabrá cuál es la mejor forma de actuar. Cabe resaltar que, en comparación con los otros autores ya mencionados, en este apartado se reafirma la importancia de los padres como parte activa del desarrollo de la educación de sus hijos. En el hogar, así como en las instituciones educativas, los estudiantes desarrollan su personalidad a través de estímulos, por lo cual la influencia de los padres o las figuras de crianza se convierte en un aspecto fundamental para su desarrollo.

Autores como Navas, Bustos y Vega ([2021](#)) afirman que los primeros instructores en la vida de los hijos son las madres y los padres. Consecuentemente, todo lo que ellos les enseñen es receptado para su desarrollo, pues el niño desde antes de su nacimiento tiene normas y reglas preestablecidas, así como un contexto en el cual se desenvuelve y desarrolla, dependiendo de los valores y la forma de crianza de sus progenitores. También cabe recalcar que la comunicación es influenciada por la parte sentimental, incluso desde aspectos como reconocer o destacar ciertas actividades o trabajos que desarrollan los estudiantes. A partir de ello se visualizan las aptitudes que se forjan; estas, a futuro, se convertirán en habilidades y competencias que permitirán a los alumnos ser personas efectivas y capaces de desarrollar múltiples actividades.

Discusión y conclusiones

Una vez revisados los documentos que abordan la importancia de la educomunicación, se concluye que, para forjar un aprendizaje verdaderamente significativo en los estudiantes, es imprescindible considerar diversos factores y estímulos del entorno: la construcción de una relación docente-alumno basada en el respeto y la confianza, el empleo de metodologías activas que incorporen recursos didácticos —por ejemplo, proyectos colaborativos y debates, entre otras actividades, para promover la participación interactiva—, y la influencia de la familia como primer agente educativo que refuerza los aprendizajes mediante la comunicación constante.

Igualmente, la integración de las TIC y los medios digitales —como redes sociales, blogs y plataformas educativas— enriquece el proceso comunicativo y prepara al alumnado para desenvolverse en su entorno digital. De tal manera, se debe reconocer e identificar el contexto sociocultural de cada estudiante para generar espacios inclusivos en donde se valore la diversidad de ideas y se fomente el aprendizaje mutuo. Por lo tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben implementarse de manera organizada, creando ambientes colaborativos en los que la educomunicación sea el eje central de la comunidad educativa y permita construir conocimientos de forma crítica y participativa.

Además, los procesos educomunicativos en el aula motivan al alumnado y promueven su participación activa, al tiempo que facilitan la incorporación de entornos digitales que potencian sus competencias profesionales. Cuando el docente introduce herramientas innovadoras como plataformas interactivas, aplicaciones colaborativas o recursos multimedia, se produce un cambio cualitativo y cuantitativo en el aprendizaje, pues los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio proceso formativo, lo que da como resultado el mejoramiento en su rendimiento académico. Asimismo, la inclusión de la evaluación formativa y el *feedback* continuo cierra el ciclo comunicativo y permite ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades reales de cada estudiante. Por ello, resulta fundamental que el profesorado participe en programas de formación que actualicen sus destrezas tecnológicas y pedagógicas y los capaciten para diseñar planificaciones flexibles, contextualizadas y orientadas a las demandas del mundo digital.

Para concluir, a partir de la revisión se confirma que la comunicación efectiva constituye un pilar fundamental en el proceso educativo, ya que conecta aspectos como la vinculación docente-alumno, las metodologías activas, la influencia familiar, la integración de las tecnologías y la consideración del contexto sociocultural, elementos que describen la esencia de la educomunicación y potencian los resultados formativos de los estudiantes. Este estudio invita a reflexionar sobre la necesidad de entender la educomunicación no solo como un conjunto de técnicas o herramientas; además, es una estrategia integrada que favorece la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo de destrezas en el estudiantado. De hecho, el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje pone de manifiesto la importancia de diseñar espacios de diálogo auténtico y aplicar retroalimen-

tación con distintas dinámicas, las cuales deben alinearse con objetivos de aprendizaje adaptados a las necesidades de la comunidad educativa.

En ese sentido, resulta indispensable promover programas de formación continua en el profesorado, centrados en la actualización de habilidades tecnológicas y en la gestión de entornos digitales de forma segura y responsable. Por ende, las instituciones educativas deben fomentar políticas para la colaboración entre escuelas, familia y agentes comunitarios, con el fin de conformar una red de apoyo y experiencias compartidas. Considerando estos hallazgos, se recomienda que investigaciones futuras abarquen comunidades educativas de diversos niveles y contextos socioeconómicos, empleando metodologías mixtas y estudios que permitan evaluar el impacto de las estrategias educomunicativas a lo largo del tiempo. De esta forma se fortalecerá el conocimiento académico generando evidencias prácticas que guíen y dirijan la implementación efectiva de la educomunicación en beneficio de todos quienes conforman las comunidades educativas.

Referencias

- Apolo, Diego, Paula García, Ana Sáenz, Mara Quiroz y María Sol Córdova. 2018. “Investigación sobre representaciones sociales e imaginarios sociales en universidades de posgrado de Ecuador: Una revisión sistemática”. En *Imaginarios y representaciones sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica*, editado por Felipe Aliaga, María Lily Maric y Cristhian Uribe, 265-91. Bogotá: Universidad Santo Tomás. <https://tinyurl.com/3xaf635z>.
- Caballero, Elizabeth, Yaquelin Cruz y Yurima Otero. 2018. “La comunicación asertiva: Un método de estimulación en la formación del profesional pedagógico”. *Luz* 17 (4): 15-21. <https://tinyurl.com/44zjvadb>
- Calua, María Rosa, Yrisela Delgado y Óscar López. 2021. “Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática”. *Revista Boletín Redipe* 10 (4): 315-34. <https://tinyurl.com/2abp6khz>
- Carias, Fernando, Isidro Marín y Ángel Hernando. 2021. “Educomunicación e interculturalidad a partir de la gestión educativa con la radio”. *Universitas XXI. Revista de Ciencias Sociales y Humanas* 35: 39-60. <https://doi.org/10.17163/uni.n35.2021.02>.
- Castelo, Leonidas, Johann Aguilar y Yadira Guale. 2024. “La tecnología educativa y su influencia en la experiencia de aprendizaje y rendimiento escolar”. *Aula Virtual* 5 (12): 690-701. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12791475>.
- Chávez, Ericka, y César Barahona. 2024. “Influencia de las redes sociales en el proceso educativo de los estudiantes del tercer año de Bachillerato de Informática de la Unidad Educativa Pichincha (Ecuador)”. *Revista Espacios* 45 (1): 43-50. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n01p04>.
- Cruz, Miguel, Mónica Pozo, Hilda Aushay y Alan Arias. 2019. “Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil”. *e-Ciencias de la Información* 9 (1): 3-15. <https://tinyurl.com/mu89wbhh>.

- De Araújo, Antonia, y Jaime Andreu. 2017. “La relación ontológica comunicación/educación en la sociedad del conocimiento y de la información y nuevos desafíos para la docencia”. *Razón y Palabra* 21 (98): 4-21. <https://tinyurl.com/bdduayh6>.
- Frontado, Merys. 2020. “Importancia de la comunicación en la relación familia-escuela y el proceso educativo”. *Revista Scientific* 5 (18): 345-57. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.345-357>.
- García, José, y Mercedes González. 2020. “La comunicación y la interacción como aspectos clave de los entornos personales de aprendizaje: Perspectiva de estudiantes costarricenses de educación”. *Revista Electrónica Educare* 24 (3). <https://tinyurl.com/5dpek8t4>.
- Gómez, Máximo, Jorge Valarezo y Alex Rivera. 2017. “Comunicación docente, un desafío epistemológico para el autoaprendizaje”. *EduSol* 17 (60): 60-9. <https://tinyurl.com/5633wsrv>.
- Lattá, Carlos. 2019. “Uso de las TIC para proyectos productivos en las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera, Magdalena, Colombia”. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía* 4 (7): 233-42. <https://tinyurl.com/4kt7tmem>.
- Loor, Gema, Vicenta Aveiga y Walter Zambrano. 2022. “WhatsApp: Herramienta de comunicación educativa entre padres de familia y docentes de educación primaria”. *Uisrael Revista Científica* 9 (1): 11-28. <https://tinyurl.com/2xn4m7ev>.
- Martínez, Omar, Clara Guzmán y Geisa Lara. 2023. “Una revisión sistemática de la comunicación para el cambio social (2015-2021)”. *Cuadernos.info* 55: 332-56. <https://doi.org/10.7764/cdi.55.56201>.
- Narváez, Ana María, y Ana Castellanos. 2018. “Educomunicación hoy: Un reto necesario”. *ReHuSo. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales* 3(2): 25-34. <http://doi.org/10.33936/rehuso.v3i2.1372>.
- Narváez, Ancizár. 2019. “Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: Una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista”. *Palabra Clave* 22 (3). <https://tinyurl.com/4c762rwz>.
- Navas, Lourdes, Morayma Bustos y Fernando Vega. 2021. “La comunicación familiar padres-hijos y su impacto en el contexto educativo ecuatoriano”. *593 Digital Publisher* 6 (5-1): 91-106. <https://tinyurl.com/z8sa5j2b>.
- Pacheco, Patricia, y Mercedes Zerda. 2018. “Postproducción y educomunicación en el audiovisual infantil: Un proceso creativo con responsabilidad”. *ReHuSo. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales* 3 (1): 64-81. <https://tinyurl.com/3kb32xbf>.
- Ríos, Elizabeth. 2017. “Intereses de los estudiantes: Base de las expresiones educomunicativas”. *Razón y Palabra* 21 (98): 197-205. <https://tinyurl.com/4mwxtph>.
- Roque, Kety, Arturo Pulido e Ileana Domínguez. 2017. “La comunicación oral pedagógica: Una necesidad para los profesores en formación”. *Varona. Revista Científico-Metodológica* 74. <https://tinyurl.com/vc244xjf>.

- Sandía, Beatriz, Marianela Luzardo y Alba Aguilar. 2019. “Apropiación de las tecnologías de información y comunicación como generadoras de innovaciones educativas”. *Ciencia, Docencia y Tecnología* 30 (58): 256-89. <https://tinyurl.com/36z2hxcw>.
- Sardiñas, Yumar, Ileana Domínguez y Carmen Reinoso. 2019. “La comunicación educativa: Su desarrollo en el profesor de secundaria básica”. *Varona. Revista Científico-Metodológica* 71: 18-24. <https://tinyurl.com/msrpxue2>.
- Ulloa, Gilbert. 2022. “Teorías y modelos de la interacción y la comunicación para espacios educativos a distancia”. *Revista Espiga* 21 (43): 197-210. <https://tinyurl.com/3s2474av>.
- Vieira, Vera. 2022. “La educomunicación y su aplicación en el contexto audiovisual y digital”. *Alcance* 11 (28): 53-70. <https://tinyurl.com/5xpjm65d>.

Declaración de autoría

Karen Tamara Vimos Sacta participó en la conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión y redacción, revisión y edición del artículo final. Anabel Sabrina Molina Astudillo contribuyó con la curación de datos, análisis formal, investigación, *software*, visualización y redacción del borrador. Verónica del Rocío Montúfar Mora estuvo a cargo de la curación de datos, análisis formal, investigación, *software* y redacción del borrador.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.

La televisión educativa en la primera infancia: El caso de *Hagamos Ruido*

Educational Television in Early Childhood: The Case of Hagamos Ruido

Recepción: 15/04/2025, revisión: 12/05/2025,
aceptación: 15/05/2025, publicación: 04/07/2025

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>

 **Cristián Fernando Londoño Proaño**
Universidad Tecnológica Indoamérica
Ambato, Ecuador
cristianlondono@uti.edu.ec

 **Mónica Cristina Mantilla Sánchez**
Universidad Tecnológica Indoamérica
Ambato, Ecuador
cristinamantilla@uti.edu.ec

 **Verónica Maricela Pérez Gavilánez**
Universidad Tecnológica Indoamérica
Ambato, Ecuador
veronicaperez@uti.edu.ec

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.6>

Resumen

La televisión educativa abierta tiene una gran utilidad en la educación de los niños preescolares, porque es un recurso audiovisual accesible que facilita el aprendizaje y la socialización. El panorama televisivo ecuatoriano tiene escasez de contenido educativo de producción nacional, y las pocas producciones merecen atención. Este estudio analiza la serie animada *Hagamos Ruido*. Su objetivo es examinar cómo este programa fomenta el desarrollo cognitivo y social de los niños preescolares. La metodología es cualitativa y utiliza la observación no participante y el análisis de contenido en dieciséis episodios de *Hagamos Ruido*, a partir de cuatro categorías: identidad y autonomía, convivencia, relación con el entorno natural y cultural, y relaciones lógico-matemáticas. Los resultados demuestran que la serie animada combina elementos educativos y comunicacionales para incentivar la curiosidad, la imaginación y el descubrimiento en los niños preescolares. Se concluye que estos programas televisivos son importantes para transmitir valores, ya que utilizan recursos divertidos que atraen la atención de los niños.

Abstract

Open educational television is very useful in the education of preschool children, because it is an accessible audiovisual resource that facilitates learning and socialization. The Ecuadorian

television landscape has a shortage of educational content of national production and the few productions deserve attention. This study analyzes the animated series Hagamos Ruido (Let's Make Noise). Its objective is to examine how this program fosters the cognitive and social development of preschool children. The methodology is qualitative and uses non-participant observation and content analysis in 16 episodes of Hagamos Ruido, forming four categories: identity and autonomy, coexistence, relationship with the natural and cultural environment, and logical-mathematical relationships. The results show that the animated series combines educational and communicational elements, encouraging curiosity, imagination and discovery in preschool children. It is concluded that these television programs are important to transmit values, since they use fun resources, which attract the attention of children.

Palabras clave • Keywords

televisión educativa, televisión, primera infancia, educomunicación, alfabetización mediática, ciencia ficción
educational television, television, early childhood, educommunication, media literacy, science fiction

Introducción

Los medios de comunicación, especialmente la televisión, tienen una característica educativa, porque pueden incidir en las prácticas culturales y sociales (Anderson et al. 2001). En especial, la televisión educativa abierta tiene un papel importante en la enseñanza de los niños, al entregar contenido que promueve el aprendizaje. En los niños preescolares, este tipo de televisión es un recurso que estimula el desarrollo cognitivo, emocional y social, a través de producciones atractivas y que enseñan de una manera entretenida (Anderson, Lavigne y Hanson 2012). Precisamente, este punto subraya la importancia de analizar estos programas televisivos.

Este estudio examina el programa *Hagamos Ruido*, una serie animada de ciencia ficción que formó parte de la franja infantil Veo Veo, financiada por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y el canal Ecuador TV. Su audiencia objetivo eran los niños preescolares.

En Ecuador, los estudios sobre el uso de la televisión en la primera infancia son escasos. Ortiz (2016), en su tesis de pregrado, analiza la influencia de la televisión educativa en la educación no formal de los niños de tres a cinco años. Los estudios de Suing, González y Ortiz (2016) y Maruri (2024) estudian la televisión educativa, pero no focalizan sus investigaciones en su impacto sobre la primera infancia.

Por otro lado, la producción de contenido infantil local es asimismo limitada. Hay producciones infantiles interesantes que han logrado difusión gracias al apoyo gubernamental, como Educa TV o la franja infantil Veo Veo. Hay que considerar que, en esta

última, muchas de las series emitidas fueron creadas por productoras ecuatorianas, lo que refuerza el impulso por contar con material televisivo nacional y de calidad. En este contexto, analizar una serie animada de ciencia ficción como *Hagamos Ruido* resulta clave para comprender de qué modo los medios audiovisuales nacionales pueden integrarse en procesos educativos. La televisión transmite entretenimiento y es una herramienta de comunicación que puede influir en la construcción de significados, la socialización y el desarrollo cognitivo de los niños.

La literatura y los productos audiovisuales de ciencia ficción pueden ser una herramienta didáctica para simplificar la comprensión de conceptos científicos y estimular el pensamiento crítico (Petit y Solbes 2012). Al proponer escenarios hipotéticos, permiten analizar posibles futuros (Londoño 2023). En el entorno académico, se han utilizado para enseñar materias como Física, Ética e Informática, con miras a una experiencia de aprendizaje más contextualizada y atractiva. Por su parte, el género de la ciencia ficción en la televisión infantil es relevante desde la comunicación mediática, ya que permite a los niños interactuar con narrativas que fomentan la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad (Londoño y Pérez 2024a).

Este estudio contribuye a comprender cómo los programas educativos impactan en la enseñanza de los niños, de modo que se puedan generar estrategias para desarrollar nuevos programas dirigidos a esta audiencia. Con esto, se demuestra que la televisión educativa tiene un rol importante en la educación de los niños, sobre todo en los preescolares.

La pregunta de investigación del presente estudio es la siguiente: ¿cómo el programa televisivo *Hagamos Ruido* fomentó el desarrollo de destrezas cognitivas y sociales en los niños preescolares? Nuestro objetivo es responderla y, además, demostrar que la televisión educativa es un medio que informa, entretiene y educa.

La investigación emplea una metodología cualitativa y utiliza la observación no participante y el análisis de contenido de dieciséis episodios del programa *Hagamos Ruido*. Se establecen categorías en sintonía con el Currículo de Educación Inicial 2014 del Ministerio de Educación de Ecuador.

La escritura del presente estudio usó inteligencia artificial para la corrección de estilo, ortográfica y gramatical.

Televisión educativa

La televisión educativa infantil tiene la capacidad de producir contenidos entretenidos, atractivos y accesibles. Varios estudios científicos demuestran que los programas televisivos producidos con objetivos pedagógicos pueden fomentar significativamente el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños (Anderson, Lavigne y Hanson 2012).

Asimismo, la televisión educativa infantil tiene la virtud de mezclar elementos visuales y auditivos de una manera didáctica, de modo que los niños puedan comprender conceptos complejos (Baydar et al. 2008). Es difícil experimentar en la vida cotidiana muchos de los temas a tratar, y los programas de televisión educativa logran que los niños los experimenten en la pantalla, mediante la observación. Los guionistas y productores de estos programas optan por la reiteración de conceptos y la estructura narrativa para que los niños logren retener información, lo que significa que son útiles para enseñar lenguaje, matemáticas o conocimiento científico básico (Fisch 2004).

Varias teorías del aprendizaje consideran a la televisión como un recurso educativo. Por ejemplo, la teoría del aprendizaje social considera que los niños aprenden observando los comportamientos de los demás que se emiten en la televisión o en el cine (Bandura 1977). Bandura argumenta que la imitación de los comportamientos observados en los personajes de televisión puede influir en las destrezas sociales de los niños y en la adquisición de normas sociales.

Otros estudios demuestran que la televisión educativa puede mejorar el desarrollo cognitivo de los niños. Por ejemplo, se realizaron investigaciones sobre el programa *Plaza Sésamo* en las que se demostró que su contenido mejora el lenguaje, la aritmética y el comportamiento social en niños preescolares (Anderson et al. 2001). Según Martín-Barbero (1991), la televisión transmite conocimiento y contribuye a la construcción de identidades y prácticas sociales, lo que hace que tenga un papel en la educación informal.

En Ecuador, la televisión educativa ha tenido una producción limitada y su transmisión en canales nacionales de señal abierta ha sido escasa. Durante décadas, la televisión ecuatoriana fue manejada por el sector privado, de modo que los programas fueron producidos con fines comerciales y se encasilló a la programación infantil en el entretenimiento y la publicidad. En las primeras décadas del siglo XXI, se cancelaron varios programas para niños debido a su baja rentabilidad comercial, lo significó la reducción de la oferta infantil (Maruri 2024).

A pesar de esta tendencia, han surgido iniciativas estatales para promover la televisión educativa en el país. Un ejemplo relevante es Educa TV, un proyecto impulsado en 2012 por el Ministerio de Educación con el objetivo de complementar la educación formal a través de contenidos audiovisuales diseñados para fomentar aprendizajes significativos y la formación en valores (Cattan 2016). Suing, González y Ortiz (2016) señalan en su investigación que los niños y jóvenes que consumían Educa TV encontraban en el programa una relación directa con los contenidos escolares, mientras que padres y docentes lo reconocían como un apoyo a la formación académica.

En este contexto, la franja infantil Veo Veo y su serie *Hagamos Ruido* representan esfuerzos valiosos para ofrecer contenido educativo infantil de calidad.

La educación preescolar en Ecuador

En la actualidad, la educación temprana se ve cómo una parte importante de la formación de los niños durante sus primeros años fuera de su hogar, desde el nacimiento hasta los seis años. Esta etapa es fundamental para su desarrollo psicomotriz, emocional, cognitivo, lenguaje y social, que serán claves para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los tres primeros años de vida, el niño evoluciona de una dependencia completa a una autonomía creciente. Es una fase de cambio rápido y significativo, profundamente influenciada por factores externos que dan forma a su individualidad. Durante este período, el afecto, la salud, la calidad del cuidado familiar, las oportunidades y experiencias en su comunidad e instituciones, junto con las interacciones sociales que establecen, juegan un papel clave en su desarrollo y aprendizaje (Pautasso 2009).

El propósito de la educación temprana es responder a la importancia de los procesos educativos en esta edad y garantizar el acceso equitativo al conocimiento para todos los niños. Busca expandir sus capacidades cognitivas y ofrecer entornos y experiencias de aprendizaje que promuevan su desarrollo social, emocional, cívico, ético y moral (EC MIES 2025a).

El MIES brinda servicios de desarrollo infantil, especialmente para niños en situación de pobreza y cuyos padres son beneficiarios del Bono de Desarrollo Humano. Existen dos modalidades: centros infantiles para el buen vivir y centros de desarrollo infantil (EC MIES 2025a). Por su parte, el Ministerio de Educación tiene a su cargo a los niños mayores de 36 meses en establecimientos públicos y privados, para lo cual ha diseñado el Currículo de Educación Inicial (EC Ministerio de Educación 2014).

El Currículo de Educación Inicial define que el aprendizaje es un proceso sistemático e intencional en el que los niños construyen conocimientos y desarrollan habilidades, valores y actitudes que enriquecen su formación integral, apoyados en interacciones positivas y mediación pedagógica en un ambiente de aprendizaje estimulante, tomando en cuenta que deben ser seguros y organizados según las características y necesidades de los niños. El objetivo del Ministerio de Educación con este documento es orientar a los docentes en su labor pedagógica, abarcando aspectos socioafectivos y cognitivos en ejes, objetivos, habilidades y metodologías de evaluación.

La serie animada *Hagamos Ruido*

La serie animada *Hagamos Ruido* formó parte de la franja infantil Veo Veo (Mundo Veo Veo 2013), auspiciada por el MIES y el canal Ecuador TV (EC MIES 2025b). Su objetivo fue producir contenidos de alta calidad que impulsaran el desarrollo de los niños, en consonancia con la Constitución y el Código de la Niñez y la Adolescencia (El Telégrafo 2013). La Constitución del Ecuador, en su art. 44, establece la obligación del Estado de

apoyar y promover el desarrollo integral de los niños en un entorno seguro y afectivo (EC 2008). El Código de la Niñez y Adolescencia, por su parte, indica que el Gobierno garantizará la protección de los derechos de niños y adolescentes a través de políticas públicas (EC 2003). En este contexto, Veo Veo pretendió llegar a 350 000 niños y tuvo una inversión de un millón de dólares (El Telégrafo 2013). Fue la primera franja infantil diseñada y producida por y para ecuatorianos.

Veo Veo abordó la primera infancia desde una perspectiva integral que incluía aspectos biológicos, sociales, históricos y culturales (Mundo Veo Veo 2013). Se reconoce que los niños de preescolar tienen su propia identidad, necesidades y capacidades, que están en constante desarrollo (EC Ministerio de Educación 2014). En este marco, Veo Veo tuvo como objetivo rescatar el sentido de la infancia, considerando las diversas experiencias de ser niño o niña (Mundo Veo Veo 2013).

Hagamos Ruido fue producida por Urbano Films (EC MIES 2025b) y constó de dieciséis episodios de entre tres y cuatro minutos cada uno. Su historia se centra en Chava Chava, un niño con una imaginación particular, que comienza sus aventuras cuando su madre cierra la puerta y le desea buenas noches. A esas aventuras, Chava Chava lleva a un grupo de amigos formado por una muñeca de trapo, un robot y un monstruo de peluche que tiene pasión por la música (Londoño 2014). Los temas de los episodios están asociados a las prioridades establecidas por el MIES (2025b, párr. 3): “[L]os afectos, el diálogo, la fantasía, la imaginación, el juego, las preguntas, el descubrimiento, la curiosidad, la exploración, los sentidos, la investigación”.

La producción de los episodios de *Hagamos Ruido* empezó con el desarrollo de los guiones educativos, tomando en cuenta las destrezas de los niños preescolares, y tuvo la colaboración de especialistas en educación infantil (Londoño 2014). Tenían una narrativa ágil y de corta duración, con el objetivo de mantener el interés de los niños y facilitar la transmisión efectiva de mensajes educativos (El Comercio 2014). Posteriormente, los episodios fueron dibujados y animados con elementos coloridos, y los personajes fueron diseñados para captar la atención de los niños preescolares (Ortiz 2016). Se incorporaron música original y efectos sonoros que apoyaron las aventuras de cada historia y estimularon la participación de los niños (El Comercio 2014).

La ciencia ficción en la educación

La serie animada *Hagamos Ruido* pertenece al género de la ciencia ficción dirigida a niños de entre tres y cinco años. La ciencia ficción destaca por sus mundos imaginarios y sus avances futuristas, lo que permite a los estudiantes mejorar el aprendizaje en varias áreas como la educación, la ingeniería y la psicología de manera creativa (Londoño 2024). Hay que tomar en cuenta que este género, en sus ramas literaria y audiovisual, combina especulaciones sobre el futuro con elementos de la ciencia (Londoño 2023), lo que le per-

mite convertirse en un recurso didáctico innovador y ayudar en la enseñanza de conceptos científicos, éticos y sociales (Londoño y Pérez 2024b).

Al dejar que aflore la imaginación durante las clases, que se discuta sobre temas que aún no existen —futuros alternativos, la visualización de mundos distintos—, que se desarrollen habilidades para pensar de manera abstracta y que se experimente con la resolución de problemas en situaciones de la vida cotidiana, se fomentan la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y la innovación en la educación (Londoño y Pérez 2024b).

La ciencia ficción puede tener un papel importante y positivo al incorporarse en la educación, pues estimula y motiva a los estudiantes (Londoño 2020). Así, se pueden obtener beneficios pedagógicos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollan habilidades cognitivas, emocionales y sociales (Londoño y Pérez 2024a). La ciencia ficción puede actuar como una herramienta poderosa para fomentar la curiosidad científica y la reflexión ética (Petit y Solbes 2012).

Metodología

La investigación utiliza una metodología cualitativa a partir de la observación no participante y el análisis de contenido. Este tipo de observación requiere que el investigador tenga un papel no participativo y se mantenga en una actitud reflexiva. Esto implica prestar especial atención a los detalles, eventos e interacciones, cuya precisión varía según el nivel de participación (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista 2014).

La elección de la serie *Hagamos Ruido*, parte de la franja infantil Veo Veo, resulta especialmente relevante dentro de esta investigación debido a su carácter de producción cien por ciento ecuatoriana. En un contexto donde la oferta de contenidos infantiles nacionales es limitada, esta serie representa un esfuerzo significativo en la creación de material audiovisual educativo adaptado a la realidad cultural del país. Además, su valor no solo radica en la animación y el formato audiovisual, sino en la forma de escritura de su guion, que estuvo asesorada por especialistas en educación infantil para garantizar que los episodios respondieran a objetivos pedagógicos concretos. *Hagamos Ruido* es una producción valiosa dirigida a la primera infancia a través de una propuesta audiovisual atractiva y culturalmente pertinente.

Para este estudio se realizó una observación no participante de los dieciséis videos de *Hagamos Ruido*, así como un análisis de contenido. En su contenido se examinaron cuatro categorías basadas en el Currículo de Educación Inicial 2014:

1. Identidad y autonomía: Esta categoría aborda el desarrollo de la autoimagen y la apreciación cultural del niño, su autoconocimiento y la adopción de acciones y actitudes que le permitan realizar actividades con menor dependencia del adulto. El objetivo es fomentar su progresiva independencia, seguridad, auto-

estima, confianza y respeto por sí mismo y por los demás (EC Ministerio de Educación 2014).

- 2. Convivencia: Esta categoría incluye las interrelaciones sociales del niño, desde su núcleo familiar hasta su entorno educativo, abarcando espacios y relaciones cada vez más amplios (EC Ministerio de Educación 2014).
- 3. Relaciones con el ambiente y el medio cultural: Esta categoría se centra en la interacción del niño con su entorno natural, fomentando la curiosidad sobre sus características, así como la comprensión, el cuidado, la protección y el respeto por la naturaleza, para contribuir al equilibrio ecológico (EC Ministerio de Educación 2014).
- 4. Relaciones lógico-matemáticas: Abarca el desarrollo de procesos cognitivos a través de los cuales el niño explora y comprende su entorno, potenciando diversos aspectos del pensamiento. Esta categoría permite a los niños adquirir nociones básicas de tiempo, cantidad, espacio, textura, forma, tamaño y color a través de la interacción con los elementos del entorno y experiencias que facilitan la construcción de estas nociones y relaciones, para la resolución de problemas y el aprendizaje continuo (EC Ministerio de Educación 2014).

Estas categorías fueron seleccionadas por su pertinencia para analizar cómo *Hagamos Ruido* contribuye al desarrollo integral de los niños, asegurando un enfoque que combina comunicación y educación en un contexto mediático infantil. Los elementos educativos presentes en la serie se alinean así con los objetivos de desarrollo infantil establecidos en el Currículo de Educación Inicial 2014.

Análisis y discusión

A continuación se detallan los episodios analizados:

Tabla 1
Episodios de la serie *Hagamos Ruido*

N.º	Tema	Breve sinopsis
1	Reporte al deporte	Chava Chava y sus amigos cantan a favor del deporte y enumeran sus beneficios.
2	Un arcoíris de colores	Chava Chava y sus amigos discuten sobre la diversidad y la inclusión a través de los colores.
3	El cuerpo humano	Chava Chava y sus amigos conversan sobre las funciones y partes del cuerpo.

N.º	Tema	Breve sinopsis
4	Cuál es la forma	Chava Chava y sus amigos identifican y diferencian las formas geométricas a través de juegos.
5	El arte de la imaginación	Chava Chava y sus amigos realizan actividades artísticas y se expresan libremente con colores, formas y materiales.
6	Qué rico	Chava Chava y sus amigos conversan sobre la alimentación saludable y una dieta equilibrada.
7	Mi lindo país	Chava Chava y sus amigos invitan a conocer y valorar la cultura, las tradiciones y la diversidad de Ecuador.
8	Brinquemos hasta el 5	Chava Chava y sus amigos aprenden los números del 1 al 5 de manera lúdica.
9	Todos somos seres vivos	Chava Chava y sus amigos conversan sobre el cuidado de los seres vivos y lo fundamental de respetar y cuidar la naturaleza.
10	Es la hora de bailar	Chava Chava y sus amigos exploran el ritmo y la expresión corporal a través del baile.
11	Tú, yo y nosotros	Chava Chava y sus amigos aprenden sobre la importancia de la convivencia, el respeto y el trabajo en equipo.
12	Hagamos música	Chava Chava y sus amigos descubren los sonidos, ritmos e instrumentos.
13	Dientes de conejo	Chava Chava y sus amigos aprenden la importancia del cuidado dental a través de canciones y actividades lúdicas.
14	Qué sueño	Chava Chava y sus amigos aprenden la importancia del descanso y el sueño para crecer sanos y tener energía para sus actividades diarias.
15	Úsalo otra vez	Chava Chava y sus amigos aprenden sobre el reciclaje y la reutilización de materiales para cuidar el medio ambiente.
16	Respecto al respeto	Chava Chava y sus amigos aprenden de la importancia de tratar a los demás con amabilidad y de la convivencia armoniosa.

Elaboración propia.

De acuerdo con las categorías establecidas, procedemos a detallar lo encontrado.



Figura 1. Captura de pantalla del episodio “El cuerpo humano”.

Identidad y autonomía

— 82 —

En el episodio “El cuerpo humano”, Muñeca se siente mal porque no puede dibujar el cuerpo de un monstruo, pero Chava Chava le enseña a dibujar su cuerpo e identificar la cabeza, el tronco, las piernas y los brazos (figura 1). Este video muestra a los niños que es importante que reconozcan sus características físicas, sean cada vez más autónomos y cuiden de su higiene y del orden.



Figura 2. Captura de pantalla del episodio “Respecto al respeto”.

Convivencia

En el nivel inicial, el valor del respeto es crucial, porque fomenta un ambiente de convivencia armoniosa en el que los niños aprenden a reconocer y valorar las diferencias entre ellos; asimismo, fortalece la autoestima y la confianza. Precisamente, en el episodio “Respeto al respeto”, el protagonista Chava Chava quiere jugar con sus amigos, pero Roboto no quiere compartir sus canicas (figura 2). Además, se enlaza con el episodio “Tú, yo y nosotros”, en el que se enseña sobre la convivencia y el respeto en el trabajo en equipo.

Consideremos que sentirse respetado ayuda para que los niños tengan una percepción positiva de sí mismos; el respeto facilita la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, habilidades esenciales para el desarrollo personal y académico. En el Currículo de Educación Inicial se menciona que los infantes aumentan su posibilidad de interacción con las personas que los rodean al establecer relaciones que favorezcan su proceso de socialización y el respeto a las diferencias individuales (EC Ministerio de Educación 2014).



Figura 3. Captura de pantalla del episodio “Úsalo otra vez”.

Relaciones con el ambiente y el medio cultural

Uno de los puntos importantes en la educación inicial es que los niños adquieran comportamientos de respeto y protección al ambiente. En el episodio “Úsalo de nuevo”, los amigos de Chava Chava se le acercan y le preguntan qué está haciendo. Cuando el niño dice que está cuidando sus plantas, Roboto responde que es algo aburrido. Sin embargo, Chava Chava les enseña tres dispensadores de basura etiquetados (figura 3) y les enseña la importancia de cuidar el ambiente, reciclar y reutilizar. Es decir, el episodio crea conciencia sobre la naturaleza, de modo que los niños identifican que las plantas y los animales

son seres vivos, y fomenta el cuidado del medio ambiente, enseñándoles a arrojar la basura en su lugar, reciclar el material que sea posible y reutilizarlo en actividades recreativas.



Figura 4. Captura de pantalla del episodio “Un arcoíris de colores”.

Relaciones lógico-matemáticas

— 84 —

En el episodio “Un arcoíris de colores” se enseña sobre el arcoíris y su forma (figura 4). En este video, los niños pueden desarrollar su capacidad de distinguir formas y colores y, por lo tanto, comprender su entorno. A su vez, este episodio se puede enlazar con otros dos: “El arte de la imaginación”, que motiva a los niños a ser creativos, y “Hagamos música”, que fomenta el gusto musical y la expresión a través de los instrumentos musicales. En el Currículo de Educación Inicial se menciona que se debe estimular a los infantes para que desarrollen su creatividad (EC Ministerio de Educación 2014).

Las temáticas de los episodios analizados son relevantes, porque ayudan a los niños a desarrollar habilidades y están vinculados con el perfil de salida de la educación inicial. Hay que considerar que los niños deben reconocerse como independientes, con gustos y características que les permitan saberse únicos e irrepetibles; también deben aprender a interactuar con empatía, solidaridad y respeto hacia los demás y su entorno natural y social (Baydar et al. 2008). Además, tienen que ser capaces de reconocer nociones temporales-espaciales y lógico-matemáticas para la solución de retos cotidianos según la edad (EC Ministerio de Educación 2014).

Los resultados se detallan en la tabla 2: en la primera columna se encuentra la categoría; en la segunda, la descripción; y en la tercera, el tema de reflexión.

Tabla 2
Resumen

Categoría	Ítems	
	Descripción	Reflexión
Identidad y autonomía	Fomenta una identidad y una autonomía que les permitirá actuar con seguridad y confianza.	Los niños reconocen algunas actividades —por ejemplo, lavarse las manos, la cara y los dientes con la guía de un adulto— como parte del proceso de adquisición de hábitos de higiene.
Convivencia	Explora el entorno social y fomenta la convivencia armoniosa con los demás.	Los niños se integran progresivamente en juegos grupales con reglas simples.
Relaciones con el entorno natural y cultural	Investiga elementos y fenómenos para estimular la curiosidad y fomentar el respeto por la diversidad y la cultura.	Los niños identifican a los seres vivos en su espacio natural mediante la exploración del mundo natural. Además, apoyan el cuidado de plantas y animales en su entorno.
Relaciones lógico-matemáticas	Desarrolla habilidades de pensamiento para resolver problemas simples y sentar las bases para futuros conceptos matemáticos.	Los niños reconocen colores como el blanco y el negro en objetos e imágenes del entorno. Asimismo, identifican objetos de formas similares en el entorno.

Elaboración propia.

Conclusiones

Los resultados indican que los programas de televisión para niños en etapa preescolar pueden mejorar significativamente las habilidades cognitivas, sociales, psicomotrices y afectivas necesarias para la preparación escolar, siempre y cuando los niños los vean regularmente.

Los hallazgos en la categoría de identidad y autonomía establecen que los episodios de *Hagamos Ruido* ayudan a desarrollar habilidades individuales, lo que permitirá a los niños ser únicos e irrepetibles. En cuanto a la categoría de convivencia, los capítulos ayudan a transmitir valores de forma colaborativa y lúdica. En cuanto a la categoría de relaciones con el entorno natural y cultural, se habla sobre el cuidado de las plantas y los animales, así como sobre la reutilización del material reciclado. Finalmente, en cuanto a la categoría de relaciones lógico-matemáticas, los episodios ayudan a identificar figuras y colores que

son importantes para lograr otras habilidades como las nociones de tiempo, espacio y cantidad. Además, esta categoría nos lleva a la resolución de problemas cotidianos.

Estos programas de televisión con un enfoque educativo utilizan imágenes atractivas y personajes que llaman la atención de los niños. El infante, en su papel de espectador, se motiva con las imágenes, lo que se convierte en un valioso recurso para fomentar el aprendizaje de valores en estas edades.

Desde el ámbito de la comunicación, este estudio evidencia la relevancia de la televisión educativa como un medio que informa y moldea percepciones y prácticas sociales desde edades tempranas. En un contexto mediático en que la oferta de contenido infantil nacional es escasa, este tipo de análisis contribuye a la discusión sobre cómo los medios pueden apoyar en la formación de niños y niñas y sobre la necesidad de fortalecer la producción de contenidos audiovisuales diseñados con un enfoque educativo y culturalmente relevante.

Futuras investigaciones pueden investigar los programas de televisión educativos para la primera infancia, comparando su uso entre países.

Referencias

- Anderson, Daniel, Aletha Huston, Kelly Schmitt, Deborah Linebarger y John Wright. 2001. “Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior: The Recontact Study”. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 66(1): vii-viii. <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00120>.
- , Heather Lavigne y Katherine Hanson. 2012. “The Educational Impact Of Television”. En *The International Encyclopedia of Media Studies*, editado por Angharad Valdivia. Hoboken, US: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781444361506.wbiems134>.
- Bandura, Albert. 1977. *Social Learning Theory*. Oxford, UK: Prentice-Hall.
- Baydar, Nazli, Çiğdem Kağıtçıbaşı, Aylin Küntay y Fatoş Gökşen. 2008. “Effects of an Educational Television Program on Preschoolers: Variability in Benefits”. *Journal of Applied Developmental Psychology* 29 (5): 349-60. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.06.005>.
- Cattan, Verónica. 2016. “El programa EDUCA como un nuevo escenario comunicativo de aprendizaje en la formación de valores”. Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. <https://tinyurl.com/wtm6ch4b>.
- EC. 2003. *Código de la Niñez y Adolescencia*. Registro Oficial 737, 3 de enero.
- . 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- EC MIES. 2025a. “Veo Veo, un espacio para jugar e imaginar”. *Ministerio de Inclusión Económica y Social*. Accedido 16 de junio. <https://tinyurl.com/2tzdthaj>.
- . 2025b. “Veo Veo, un nuevo aliado para el desarrollo infantil”. *Ministerio de Inclusión Económica y Social*. Accedido 20 de febrero. <https://tinyurl.com/2ydhj2c>.

- EC Ministerio de Educación. 2014. *Currículo Educación Inicial 2014*. Quito: Ministerio de Educación. <https://tinyurl.com/2ecmzzrf>.
- El Comercio. 2014. “El programa infantil ‘Tino y sus amigos’ abre un espacio de pluralidad en la televisión”. *El Comercio*. 27 de agosto. <https://tinyurl.com/y56uzeyw>.
- El Telégrafo. 2013. “La primera franja infantil ecuatoriana se emite desde hoy”. *El Telégrafo*. 30 de mayo. <https://tinyurl.com/ye24wp6j>.
- Fisch, Shalom. 2004. *Children’s Learning from Educational Television: Sesame Street and Beyond*. Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista. 2014. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Londoño, Cristián. 2014. “Programas para Veo Veo”. Informe inédito presentado a los medios públicos de Ecuador.
- . 2020. *Entre la ciencia ficción y la fantasía*. Quito: Cristián Londoño.
- . 2023. “How Science Fiction Inspired Advances in Engineering”. Ponencia presentada en la 2023 IEEE Seventh Ecuador Technical Chapters Meeting (ETCM), Ambato, Ecuador, 10-13 de octubre. <https://doi.org/10.1109/ETCM58927.2023.10308982>.
- . 2024. “Sci-Fi Digital Narratives in the Classroom: Black Mirror’s ‘Be Right Back’ Case”. Ponencia presentada en la 2024 IEEE 4th International Conference on Advanced Learning Technologies on Education & Research (ICALTER), Talma, Perú, 10-12 de diciembre. <https://doi.org/10.1109/ICALTER65499.2024.10819233>.
- , y Verónica Pérez. 2024a. *Ciencia ficción en el aula*. Ambato, EC: Universidad Tecnológica Indoamérica.
- , y Verónica Pérez. 2024b. “Why Should Science Fiction Be Learned in Engineering Education?”. Ponencia presentada en la 2024 IEEE Eighth Ecuador Technical Chapters Meeting (ETCM), Cuenca, Ecuador, 15-18 de octubre. <https://doi.org/10.1109/ETCM63562.2024.10746159>.
- Martín-Barbero, Jesús. 1991. *Comunicación, cultura y hegemonía: De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Maruri, Mónica. 2024. “Los niños ya no son de interés para la televisión ecuatoriana”. *GIGAPP Estudios/ Working Papers* 10 (273–281): 543-56. <https://tinyurl.com/ms9a396y>.
- Mundo Veo Veo, dir. 2013. *Hagamos Ruido*. Ecuador: Urbano Films.
- Ortiz, Andrea. 2016. “Análisis educomunicativo del programa Veo Veo y su influencia en la educación no formal”. Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. <https://tinyurl.com/r3mtstm3>.
- Pautasso, Eva. 2009. “Genealogía de la educación inicial en el Ecuador”. *Alteridad* 4 (2): 56-64. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.06>.

Petit, María Francisca, y Jordi Solbes. 2012. “La ciencia ficción y la enseñanza de las ciencias”. *Enseñanza de las Ciencias* 30 (2): 55-72. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v30n2.494>.

Suing, Abel, Verónica González y Carlos Ortiz. 2016. “Contexto de la recepción infantil y juvenil del programa ‘Educa TV’ en el sur de Ecuador”. *Questión* 1 (49): 397-414. <https://tinyurl.com/ynkmemr9>.

Declaración de autoría

Cristián Fernando Londoño Proaño participó en la conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, recursos, *software*, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador y redacción, y edición del artículo final. Mónica Cristina Mantilla Sánchez contribuyó con el análisis formal, la investigación, recursos, *software*, validación y redacción del borrador. Verónica Maricela Pérez Gavilánez estuvo a cargo de la investigación, recursos, *software*, validación y redacción del borrador.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.

Cine urbano esmeraldeño: Hacia una africanicidad de la diáspora afroecuatoriana

Esmeraldan Urban Cinema: Towards a Cinematic Africanicity of the Afro-Ecuadorian Diaspora

Recepción: 09/01/2025, revisión: 08/05/2025,
aceptación: 20/05/2025, publicación: 04/07/2025

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>



Noah Zweig

Universidad Internacional del Ecuador

Quito, Ecuador

noahz747@gmail.com

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.7>

Resumen

En este artículo trabajamos con la teoría de la “diáspora afro” de Stuart Hall y el concepto de “africanicidad” de Boulou Ebanda de B’béri para analizar tres películas del cine urbano esmeraldeño: *Raíces del Pacífico*, *Mitos afro 1* y *Sueños 1*. Estos filmes relatan la experiencia del afroesmeraldeño y del afroecuatoriano, pueblos históricamente desatendidos por los arquitectos de élite de la ecuatorianidad. Lo que hemos sacado de este estudio es que, a diferencia de otros sectores del cine *underground* de Ecuador —que tienden a hacer películas de sicarios y de acción, así como cine religioso—, el cine afroesmeraldeño se centra en los mitos y las leyendas de su cultura autóctona. Y lo destacable es que aquí estas mitologías no se presentan como cuentos de hadas ambientados en el pasado lejano. Más bien, estos realizadores recurren a elementos del folclore afroesmeraldeño con el fin de hacerlo relevante para la época actual y de que estos mitos sean algo productivo. Así, por ejemplo, utilizan la música tradicional esmeraldeña y el rap como medios de formación de identidad. Las herramientas teóricas de africanicidad y diáspora afro se utilizan para situar estas películas históricamente en la medida en que gran parte del cine urbano esmeraldeño se basa en la tradición oral. Metodológicamente nos basamos en estos marcos teóricos de Hall y de De B’béri, así como en entrevistas a practicantes, para analizar textualmente estas tres películas.

Abstract

In this article we work with Stuart Hall's theory of the “Afro diaspora” and Boulou Ebanda de B’béri's concept of “Africanicity” to analyze three films of the Esmeraldan urban cinema: Raíces del Pacífico, Mitos afro 1 and Sueños 1. These films depict the experience of the Afro-Esmeraldan and Afro-Ecuadorian people, populations historically neglected by the elite architects of Ecuatorianess. What we have gleaned from this study is that unlike other sectors of Ecuadorian underground cinema, which tend to make sicario, western, action and religious movies, Afro-Es-

meraldan cinema focuses mainly on the myths and legends of its native culture. And what is noteworthy is that these mythologies are not like fairytales set in the distant past. Rather, these Esmeraldan filmmakers draw on folklore to make it relevant for the current era, thus updating these myths as something productive. The theoretical tools of De B'éri and Hall are used to situate these films historically, as much of Esmeraldan urban cinema draws on oral tradition. Thus, these makers use traditional Esmeraldan music and Afro-Ecuadorian rap music as a means of identity formation two characteristics that we see much of in these three films. Methodologically, we draw on the theoretical frameworks of Hall and De B'éri, as well as interviews with practitioners of Esmeraldan urban cinema, to do textual analysis of these three films.

Palabras clave • Keywords

Ecuador, Esmeraldas, africanidad, cine esmeraldeño, diáspora afroecuatoriana
Ecuador, Esmeraldas, Africanity, Esmeraldan cinema, Afro-Ecuadorian diaspora

Introducción

Aunque Ecuador es un país pequeño, cuenta con vastas y diversas formas de expresión artística. En particular, la revolución digital ha posibilitado a varios pueblos y nacionalidades del país expresarse audiovisualmente, diversificando el séptimo arte en pleno siglo XXI. Está el “cine nacional”, compuesto por películas que suelen obtener financiamiento de entidades estatales, y luego están los cines “independientes” o “bajo tierra”, que son más ilustrativos de la diversidad del interior del país (Alvear y León 2009). Varias de las veinticuatro provincias tienen tales sectores cinematográficos de bajo presupuesto. Se trata de tendencias que podrían caracterizarse como “cine comunitario” y “cine de guerrilla”, y que suelen estar integrados por feministas, ambientalistas y otros activistas, así como por poblaciones subrepresentadas, por ejemplo indígenas y montubios. Como cada uno de estos microcines que componen este mosaico son únicos, todos merecen sus propios estudios.

Pero hay un sector en esta cartografía audiovisual que ha recibido, con pocas excepciones (Morán 2018), insuficiente atención académica y periodística: el cine de la provincia costeña de Esmeraldas. Uno de los rasgos que lo distingue es que el enfoque de sus practicantes tiende a estar en los mitos y las leyendas, mientras que los realizadores de sectores adyacentes suelen centrarse en el cine religioso, de acción, de narcos y *western*, entre otros géneros.

Otra arista que caracteriza al cine de Esmeraldas, provincia más septentrional de Ecuador, en la frontera con Colombia, es su fuerte presencia de afrodescendientes, que comprende el 53,8 % de su población (Mongabay 2024). Aunque rica en recursos naturales y cultura, para muchos estudiosos Esmeraldas es una de las provincias más desatendidas, olvidadas y abandonadas por las élites políticas y financieras de Quito y Guayaquil

(Sánchez 2009). Al escribir sobre Esmeraldas y la afroecuatorianidad a principios de los años 80, Gerardo Maloney observó que “el tema del negro [en Ecuador] ha sido tratado bajo una tendencia ideológica política de exclusión sistemática [...] de las bases y contenidos de la nación” (en Sánchez 2009, 38). Más recientemente, en el último lustro, a medida que Ecuador ha estado cada vez más inmerso en la narcoviencia, esta provincia se ha convertido en el epicentro de un conflicto sanginario (Bargent 2019).

Cabe señalar que hay una invisibilización de los cuerpos negros en el cine ecuatoriano “oficial”, pero esto ha cambiado paulatinamente en las últimas décadas. Los afrodescendientes son representados en estas películas de diferentes maneras. El filme *Con alas pa' volar* (Jácome 2016) intenta desafiar los estereotipos al retratar a una familia afroecuatoriana de clase media alta. Por su parte, *Los ángeles no tienen alas* (Boh y Boh 2023) trata sobre un conflicto entre una familia afroesmeraldeña y la historia se desarrolla en Esmeraldas, donde se filmó con un reparto cuyos miembros son moradores de esa provincia. Uno de los personajes centrales de la comedia *Los wánabis* (Paladines 2023) es un afroecuatoriano. Lo destacable de esta película es que gran parte del humor de Paladines tiene que ver con señalar el racismo institucional de Ecuador. Vale recalcar que estas representaciones son la excepción y no la regla de la descripción de los afroecuatorianos en la historia del cine nacional.

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, los realizadores del sector cinematográfico afroesmeraldeño —denominado “cine urbano esmeraldeño” por sus participantes,¹ ya que gran parte de su *filmmaking* se desarrolla en la capital urbana de la provincia, también llamada Esmeraldas— produjeron cintas con títulos como *El taxista verdugo* (Cabrera 2015), *Sueños* (Garcés 2007), *Raíces del Pacífico* (Garcés 2020), *La Tunda* (Garcés 2014) y *Mitos afro* (Cabrera 2011). Estas películas tematizan los conflictos violentos entre pandillas, el consumo de drogas, el abandono del Estado, así como los legados perdurables de figuras míticas esmeraldeñas (El Comercio 2015). Y una de las virtudes de estos filmes es cómo mezclan estas dos tendencias, situando lo mítico en el contexto de lo coyuntural.

Las comunidades rurales de Esmeraldas, especialmente, han logrado preservar aquellos mitos. Basándose en su trabajo de campo, el antropólogo y cineasta Igor Guayasamín (2011) propone situar dialécticamente la interacción de la comunidad afroesmeraldeña del pueblo wimbí con la “modernidad”, que según él llegó allí a finales de los años 90 con el arribo de lo digital. De ahí, por ejemplo, preservan sus tradiciones, como la figura mítica de la Tunda, sobre la que los habitantes hicieron un documental en aquella época.

Según Julio Garcés (2024, entrevista personal), director y productor de un puñado de estas películas, para la segunda mitad del decenio de 2010, con los altos niveles de narcoviencia, Esmeraldas se había vuelto muy insegura como para que se llevara a cabo este

¹ Como explica Elías Cabrera (2024, entrevista personal), “la verdad, ‘cine urbano’ nació el nombre debido a que la mayoría de los actores [en este sector] éramos artistas de género urbano [y de ahí] el nombre”.

tipo de producciones, y los cineastas esmeraldeños tuvieron dejar de rodar. En las décadas anteriores, “uno podía hablar de esos temas y no sentir el temor”, pero ahora, señala, esas películas fueron premonitorias: lo que representan se terminó convirtiendo en realidad. En este sentido, se vuelven textos audiovisuales palimpsesto en los que la escritura de la historia puede redactarse desde la perspectiva del presente. Así, por ejemplo, si bien o están ambientadas en el pasado o tematizan la antigua mitología esmeraldeña, están muy en sintonía con la era actual de narcoviolencia, en la que los cárteles reclutan niños.

Aquí argumentamos dos puntos. Primero, mantenemos que el cine urbano esmeraldeño, caracterizado por el palimpsesto, proporciona nuevos métodos de replantear imaginarios ecuatorianos. Nos ayudan a repensar lo identitario y lo diaspórico del afroesmeraldeño/afroecuatoriano, pueblos que han sido marginados, descuidados y olvidados por los criollos y blanco-mestizos, quienes históricamente han diseñado los imaginarios de la ecuatorianidad “desde arriba hacia abajo” (Walsh 2006, 28). Basándonos en el concepto foucaultiano de “africanidad” (identidad africana), del camerunés Boulou Ebanga de B’béri (2008), sostenemos que este sector cinematográfico netamente afroecuatoriano ofrece un medio propicio para vislumbrar una forma alternativa de tal cosmovisión.

En uno de sus escritos sobre el discurso y el lenguaje, Foucault (1992) introdujo el concepto amplio de “comentario”, según el cual las sociedades dejan “textos” conservados y abiertos para que puedan ser “comentados” por futuras generaciones para finalmente dar lugar a nuevos discursos. Foucault usó como ejemplo los textos religiosos y jurídicos, que siempre son actualizados por los “comentaristas” de la generación actual. Al transponer este concepto a los estudios poscoloniales del cine, De B’béri concibe mucho del cine africano —gran parte del cual tiene sus raíces en la tradición oral— como una forma de “comentario” en la medida en que es un diálogo constante a nivel “transgeográfico”, en el que los espectadores consideran estas películas como “textos” vivos con los que mantener una plática continua; esto es lo que quiere decir con “africanidad”. Asimismo, al nivel de la producción, aquí el comentario también se refiere a los modos en que los cineastas afro experimentan con la forma para explorar cómo su pasado puede ser recuperado de la historia colonizada. De ahí, el cine afro sería considerado un discurso en el que los realizadores crean sus propios “textos” para comentar.

En la medida en que la africanidad predica una posición fragmentaria del sujeto, no sorprende que las películas aquí analizadas carezcan de estructuras narrativas coherentes y oscilen entre el pasado y el presente para que estos realizadores puedan “comentar” sus propias experiencias. Como señala De B’béri (2008, 195), la noción de comentario se presta a múltiples temporalidades. Estas películas palimpsesto afroesmeraldeñas resultan ser dignas de indagación en la medida en que tematizan lo que llegaría a ser la coyuntura actual de narcoviolencia, pero antes de convertirse en el tema unificador de conversación nacional: nos ofrecen una forma única de poner el pasado en conversación con el presente.

Segundo, además de a la africanidad, también apelamos a los escritos de Stuart Hall sobre la identidad cultural y la “diáspora afro”, sintetizándolos con los de De B’béri. Para Hall, la identidad afrodescendiente es algo circunstancial. Anota: “Como todo lo que es histórico, estas identidades están sometidas a constantes transformaciones. Lejos de estar eternamente fijas en un pasado esencial, se hallan sujetas al juego continuo de la historia, la cultura y el poder” (Hall 2013, 361). Como pueblo eclipsado por los constructores blanco-mestizos de la nación ecuatoriana, los afroesmeraldeños están en una batalla permanente para resucitar su historia y que no sea olvidada. Tales borraduras desde arriba hacen que la necesidad de “comentar” sea aún más apremiante como una forma de reavivar estas historias suprimidas.

Desarrollando su planteamiento sobre la identidad diaspórica, Hall utiliza su propia experiencia como un caribeño británico para argumentar que reconsideremos la noción de “diáspora” en el contexto de producción cultural por parte de afrodescendientes, para que sea algo más allá del desplazamiento literal:

La experiencia de la diáspora [...] está definida no por una esencia o pureza, sino por el reconocimiento de una heterogeneidad y diversidad necesaria; por una concepción de “identidad” que vive con y a través de la diferencia, y no a pesar de ella; por la hibridez. Las identidades de la diáspora son aquellas que están constantemente produciéndose y reproduciéndose de nuevo a través de la transformación y la diferencia. (370)

Lo que Hall propone es que pensemos a lo diaspórico como una categoría productiva, específicamente plasmada a través de las artes visuales. Aquí planteamos una síntesis entre su propuesta y la africanidad como vía idónea para interpretar estos filmes palimpsesto esmeraldeños del siglo XXI, considerando cómo son constitutivos de una identidad diaspórica afroecuatoriana.

La arquitectura organizacional de este artículo consta de tres partes. En la primera sección reflejamos las nociones de africanidad y la diáspora afro. En la segunda parte situamos este sector audiovisual en la historia del cine bajo tierra de Ecuador. Finalmente, en el tercer apartado consideramos las películas *Raíces del Pacífico*, *Mitos afro 1* y *Sueños 1* como articulaciones de la africanidad. Se eligieron estos filmes para su análisis porque muestran las formas en que la africanidad funciona a través de diversos géneros.

Cuadro teórico: la africanidad y el cine diaspórico esmeraldeño

En este artículo argumentamos que el cine urbano esmeraldeño se comprende mejor como un arte diaspórico, entendido en el sentido halliano como un maleable imaginario, y como articulaciones palimpsesto de lo que De B’béri (2008) llama “africanidad”. Aquí explicamos qué queremos decir con estos conceptos gemelos.

Para entender nuestra propuesta teórica, es necesario conocer el contexto de la negritud en los Andes. Como han observado varios latinoamericanistas que estudian la raza

y la etnia, en los proyectos de construcción de naciones en curso, muchas veces los afrodescendientes en América Latina ni siquiera ocupan la posición de la otredad, espacios tradicionalmente reservados para los pueblos indígenas (Wade 2000, 9). Asimismo, como señala Liliana Patricia Castañeda (2022), en el contexto de los países andinos, el tema de los estereotipos de los negros en los cines nacionales a veces apenas es una problemática, en la medida que rara vez aparecen afrodescendientes en las pantallas. Con la borradura de las subjetividades negras en el “cine oficial”, hacen falta nuevos imaginarios para concebir audiovisuales “desde abajo”.

Cabe recalcar que esta invisibilización fílmica contrasta con lo que se observa en la literatura nacional, especialmente en las obras del Grupo de Guayaquil de los 1930. Como señala Michael Handelsman (2001, 27), las representaciones literarias de los afroecuatorianos eran variopintas en esas novelas canónicas. Algunos de estos autores caricaturizaban a los afrodescendientes, mientras que otros los trataban con simpatía. Esto se menciona solo para enfatizar cómo les va a los afroecuatorianos en la producción literaria en comparación con el cine nacional “oficial”.² Afirmamos que este descuido racializado de los cuerpos negros en el cine nacional resulta paradójicamente en algo productivo, pues da a los creadores del cine urbano esmeraldeño el poder historiográfico de explorar desde cero sus tradiciones, libremente, de la manera *sui generis* descrita a continuación.

Por su parte, Hall sugiere una reconceptualización del concepto de diáspora para la era de la globalización. No existe una definición fija del término, pero lo cierto es que ocupa un espacio contestado, por lo que lo consideramos un marco propicio para conceptuar el cine urbano esmeraldeño. A lo largo de la historia de la humanidad, las diásporas se han referido a pueblos desplazados que construyen, lejos de su terruño, comunidades donde mantienen las culturas y costumbres de su tierra natal. En el siglo XX, la diáspora también tenía la connotación de pueblos que regresarían a las “tierras prometidas”, en particular con el movimiento sociopolítico *Back to Africa* y el sionismo.

Para Hall, estos últimos ejemplos ilustran la “vieja” noción de diáspora (Andrews 2025, 20). En su redefinición, la diáspora se convierte en una identidad cultural dinámica y productiva en la que los creadores marginados —entre sus ejemplos se incluyen varios fotógrafos rastafaris y jamaquinos y artistas visuales afrobritánicos de mediados del siglo XX— paulatinamente descifran sus verdaderas identidades, ocultas por el colonialismo, haciendo su arte. Al igual que la noción de africanidad de De B’béri, la diáspora de Hall no es inmóvil, sino que está arraigada en la heterogeneidad y la diversidad, en contraste con esas nociones anticuadas de identidad diaspórica que se basan en una forma identitaria romantizada y esencializada.

Es más, esa imaginaria diaspórica afro conecta continentes y regiones. Paul Gilroy (1993) conceptualiza un imaginario afro —al que llama el “Atlántico negro”— para articular las formas únicas de hibridación entre las culturas blanca y negra que surgieron en la

2 Asimismo, existe una rica tradición de letras afrocéntricas por los propios afroecuatorianos que favorece la construcción de una nación verdaderamente plurinacional y democrática (Handelsman 2001).

“modernidad”. El Atlántico negro connota un nexo intercultural y transnacional que está en constante intercambio. La cultura afroamericana era impensable sin las tradiciones europeas, del mismo modo que las artes en Gran Bretaña eran inseparables de la cultura negra estadounidense.

La comprensión de africanidad de De B'éri deriva tanto de Hall como de Gilroy. La vemos como una óptica apta, una heurística para que el sujeto relate lo transgeográfico. Como observa en su análisis del cine africano contemporáneo, la africanidad “es un terreno discursivo, un terreno coyuntural para investigar prácticas específicas de expresión” (De B'éri 2008, 192). Para precisar la africanidad, recurre a la noción foucaultiana de comentario, que postula la existencia de una articulación compleja de *reconstitution* (recreación). Para Foucault (1992), el texto primario es siempre un tesoro que exige ser “reactualizado” y “recomentado” por otros textos, sean audiovisuales o escritos; en pocas palabras, invita a los “comentarios”. Al esgrimir la africanidad, un imaginario que se basa en maneras de expresión, vemos formas en las que emergen prácticas transgeográficas de identidad. De ahí, por ejemplo, que si bien las películas analizadas a continuación son específicas del contexto esmeraldeño, también son acogidas en lugares con grandes poblaciones afro dentro y fuera del país: en Colombia, Imbabura y Carchi (las dos últimas ubicadas en la serranía ecuatoriana), así como en el sector popular Isla Trinitaria (Guayaquil).

Así, pues, estas películas esmeraldeñas pasan a formar parte de, como describe De B'éri (2008, 196), “un operador discursivo del comentario de una identidad negra no fija”. Entonces, dada su naturaleza fragmentaria y su abandono por parte del Estado, la identidad afroesmeraldeña estaría menos interesada en las políticas identitarias a través de, digamos, el “africanismo”, la “hibridez” o la “autenticidad” que en la más flexible “africanidad”. Mientras estos imaginarios antes mencionados prefieren nociones inmóviles de identidad, la africanidad se preocupa por la autoexpresión³ y explora las contingencias de la globalización.

Además, la maleabilidad de la africanidad es compatible con lo que propone Bruno Nascimento (2018) en su estudio sobre la formación de la identidad mediatizada en la población afroecuatoriana del barrio quiteño Carapungo. Basándose en Jesús Martín-Barbero y en estudios de recepción, Nascimento arguye que los moradores afrodescendientes de esta poblada zona capitalina no son consumidores pasivos, sino agentes activos entrelazados en complejas mediatizaciones identitarias en curso.

En resumen, ante la relativa borradura de los afroecuatorianos en el cine ecuatoriano, consideramos la africanidad, junto con la diáspora afro, herramientas propicias para concebir el cine urbano esmeraldeño. Ambos son imaginarios fluidos y dúctiles, lo que nos proporciona formas de visualizar la experiencia afroecuatoriana.

3 De B'éri (2008) utiliza el neologismo *Africanicity*. En inglés, el sufijo *-icity* se usa para formar sustantivos compuestos a partir de adjetivos. Generalmente las palabras que terminan en *-icity* implican un estado o una condición. Por el contrario, los sustantivos que terminan en *-ism*, como *Africanism* y *pan-Africanism*, implican algo más fijo o dogmático.

Contexto histórico: hacia un sector audiovisual esmeraldeño

Hasta el año 2015, Esmeraldas había producido quince películas ([El Comercio 2015](#), párr. 1). Desde entonces, la cantidad de contenidos audiovisuales producidos por esmeraldeños ha crecido, principalmente con la llegada del Festival de Cine Negro Cima-rón en 2021, descrito en su página de Facebook como “un proyecto que ve en la narrativa cinematográfica un espacio de creación y resistencia desde la negritud”⁴. Sin embargo, todavía es difícil hablar de un verdadero sector cinematográfico esmeraldeño.

Ese puñado de películas producidas antes de 2015 comparte características en la medida en que todas de ellas plasman la narcoviolenencia y mitologías y/o imaginarios afroesmeraldeños, y en que muchos de sus actores, guionistas, productores y directores son originarios de esa provincia. Asimismo, la mayoría de los participantes en este sector son autodidactas. Cabe recalcar que estas películas se realizan totalmente al margen de la mirada estatal, ya que en esta provincia no hay financiación pública⁵ para el sector audiovisual y mucho menos existen escuelas de cine ([Morán 2018](#)).

A nivel de producción, lo que une a estas películas es la improvisación. Según Julio Garcés (2024, entrevista personal), el 99 % del material que vemos en estos filmes es improvisado por los propios actores. Si bien el estilo de actuación no es profesional, hay algo innato y natural que da a las películas verosimilitud. Por su parte, Elías Cabrera (2024, entrevista personal) explica que ninguno de los actores involucrados en el cine urbano esmeraldeño “cobraría un centavo; todos colaboramos: la parte económica y logística toda salía de los medios de los actores y actrices en Ecuador [...]. Hay muchos talentos y personas que se han involucrado de forma empírica en estos proyectos audiovisuales. Nosotros con pocos recursos y con una sola cámara logramos filmar estas obras”.

Al igual que otros sectores cinematográficos de bajo presupuesto en Ecuador, el cine urbano esmeraldeño surgió de la revolución digital de principios del siglo XXI, que democratizó la realización cinematográfica ([Alemán 2009](#)). La crisis económica ecuatoriana de finales del siglo XX, conocida como Feriado Bancario, dio lugar a la digitalización de la producción cinematográfica, lo que a su vez produjo un ecosistema dinámico de producción filmica y piratería. Y como la provincia no contaba con una sala de cine desde los años 90 ([El Comercio 2015](#), párr. 5), esto impulsó a los realizadores locales a crear su propia forma de expresión filmica, a revitalizar una cultura orgánica del cine local. En la primera década de los 2000, en el auge de la producción de este sector, una producción cinematográfica costaba en promedio USD 5000 (párr. 13).

Durante este tiempo, Cabrera ya había establecido su productora, Corporación de la Cuadra, cuyos orígenes se remontan a 1992, cuando la formó en el cantón esmeraldeño de Quinindé con un grupo de jóvenes músicos que se autodenominó Los Chicos del

⁴ Para más información, consultar <https://tinyurl.com/hyyvuvr7>.

⁵ Esto está cambiando. El Instituto de Fomento a la Creatividad y la Innovación financia cada vez más proyectos de cine indígena y regional.

Barrio. El objetivo de esta organización siempre había sido fomentar la cultura musical y cinematográfica en la provincia (Cabrera 2024, entrevista personal).⁶

En cambio, Garcés es el impulsor de la productora audiovisual Scout Producciones. Antes de dedicarse al cine, trabajó como videoperiodista desde principios de los años 90. Luego de filmar el incendio mortal que ocurrió en la Refinería de Esmeraldas en 1998, llamó la atención de los medios nacionales. Para Garcés, este suceso fue traumático, pero una vez superado decidió fundar su empresa, con la cual comenzó a realizar películas y contenidos para televisión. Sus primeras producciones incluyeron *Aventureros*, que se inspiró en la tendencia contemporánea del *reality show*, y *Familia viajera*, que trataba sobre las virtudes del turismo en Ecuador (La Hora 2007).

Como observa Garcés (2024, entrevista personal), en el cine urbano esmeraldeño incluso los cineastas más ingeniosos tenían dificultades para hacer películas sin presupuesto. En el primer decenio de los 2000, las autoridades estatales a nivel de prefectura y alcaldía no ayudaron a este sector emergente. “No creían en este tipo de producción”, comenta. Pero una vez que los políticos locales vieron el éxito de la película *Sueños 1*, que analizamos a continuación, esto cambió. “El apoyo de la ciudadanía era tremendo. Vendían discos por dos dólares, pero muchos esmeraldeños pagarían más, hasta veinte. Fue un tipo de subasta. En los buses vendían un montón de las películas”. La demanda de esa película fue tal que los productores hicieron 5000 copias para distribuirla. Llegaron a un acuerdo con la empresa de transportes Trans Esmeraldas para que el filme se proyectara en los buses interprovinciales.

Paradójicamente, la piratería también ayudó a este sector, pues una copia ilegal de *Sueños 1* terminó en manos del destacado actor esmeraldeño Jhonny Obando, quien residía en Nueva York en aquel momento. Obando quedó tan impresionado con la película que decidió contactar a Garcés y su equipo de producción. Sugirió que hicieran una secuela. Para esta producción, el elenco y el equipo eran internacionales, de Colombia y Estados Unidos. Además, Obando trajo como parte del reparto a la famosa actriz dominicana Evelyn Jiménez. Garcés (2024, entrevista personal) describe la secuela como una producción internacional, lo que también puede entenderse como un proceso translocal, una característica clave de la africanidad y de la diáspora afro.

Análisis de películas: hacia una africanidad esmeraldeña

Raíces del Pacífico (2020): ubuntu como una forma de africanidad

El hilo conductor de este docudrama dirigido por Julio Garcés es la fundación del icónico Centro de Arte Popular Raíces del Pacífico, “símbolo de resistencia y esperan-

⁶ La organización se disolvió en 2022 (Cabrera 2024, entrevista personal).

za”, ubicado en el sur de la ciudad de Esmeraldas. Contada en *flashbacks*, la historia, que tiene lugar en 2012, está narrada desde la perspectiva de una de las miembros fundadoras, quien explica a un grupo de jóvenes el establecimiento del centro que llevó a cabo seis años antes. Ella narra la esmerada formación de los hacedores del baile y la música afro que componen la primera generación de esta agrupación afroesmeraldeña. Se centra específicamente en las pruebas y tribulaciones de un grupo de marimberos que luchan por participar en un certamen. Los jóvenes se enfrentan a diversos contratiempos, como familiares que insisten en que no participen en estas actividades culturales tradicionales debido a la falta de recursos y a la violencia. El personaje de Rodrigo, uno de los miembros del colectivo, sufre una caída y luego lucha por pagar las facturas médicas necesarias para su tratamiento. En otra escena, otro marimbero, Christopher, se ve afectado por una puñalada mortal de un grupo de ladrones. Los jóvenes son transportados repentinamente al mundo de los muertos y los dioses ofrecen ayuda a Christopher con la condición de que mantengan vivas estas tradiciones culturales. El grupo regresa a su tierra y puede competir en el concurso de música, lo que hace exitosamente para dar como resultado la formación del centro.

Cabe señalar que el ambicioso proceso de la formación del centro es tan histórico como la misma filmación de la película, que duró casi una década. Además, *Raíces del Pacífico* tiene verosimilitud e indexicalidad, ya que la mayoría de las escenas fueron filmadas en barrios del sur de Esmeraldas, donde residen muchos miembros del centro (El Comercio 2020).

A través de estas manifestaciones culturales, el centro pretende prevenir el involucramiento de la juventud local en la delincuencia y que sea afectada por la desocupación. La iniciativa del centro “nació de la visión y el compromiso de un grupo de gestores culturales afroesmeraldeños” (Cheme 2024, párr. 1) dirigido por el saxofonista Gower Torres, presidente del centro, quien también actúa en la película interpretando al personaje de Andrés, una versión ficticia de sí mismo. Partiendo de una forma estética sui géneris —específicamente la combinación de documental y recreaciones—, Garcés desdibuja las líneas entre la realidad y la ficción, el pasado y el presente, recordándonos, siguiendo la teoría de De B’béri, cómo los artistas afro trabajan con estos textos como materia prima, actualizándolos constantemente.

Además, el centro busca preservar y difundir expresiones culturales afroesmeraldeñas como la marimba, el bombo y el cununo, estilos musicales que abarcan tanto Esmeraldas como Tumaco, en el norte de Colombia. De hecho, como se señaló anteriormente, estos imaginarios transnacionales y translocales de lo afro —aquí nos referimos justamente a esta lengua vernácula cultural binacional— son la esencia de la africanidad y la diáspora. De B’béri (2008) considera las enunciaciones de la africanidad en el cine como una práctica heurística continua que se sitúa translocalmente, un movimiento de devenir o un proceso de constante cuestionamiento. Más que cualquier definición

ontológica fija, ese concepto evita así una única ubicación geopolítica o cultural. Aunque *Raíces del Pacífico* se desarrolla en el sur de la ciudad de Esmeraldas, las luchas de los jóvenes representados tienen implicaciones para la diáspora africana en Colombia y más allá, lo que ejemplifica cómo funcionan tanto la diáspora afro como la africanidad en este contexto esmeraldeño.

Además, reivindicar y poner en primer plano estas costumbres y tradiciones afroecuatorianas como centrales para la ecuatorianidad tiene un poder simbólico: debe entenderse como una respuesta a que los medios de comunicación *mainstream* de Ecuador ignoren o caricaturicen a las figuras afrodescendientes. Como observa Shantal Vallejo (2016, 28), los *mass media* son espacios en los que “la élite blanca y blanco-mestiza ha reproducido una ideología ecuatoriana de identidad nacional que proclama al mestizo como el prototipo de la ciudadanía moderna ecuatoriana”, e invisibiliza las cosmologías indígenas y afrodescendientes. Las costumbres y tradiciones plasmadas en *Raíces del Pacífico* pueden ser interpretadas como una réplica a esta naturalización de lo blanco-mestizo como “esencia” de la ecuatorianidad.

Asimismo, el encuadre narrativo de la película podría describirse en una palabra. En la apertura se utiliza el término *ubuntu*, vocablo sudafricano, para caracterizar la cosmovisión de estos artistas del centro. En la filosofía sudafricana tradicional, el concepto de *ubuntu* enfatiza la colectividad y la interconexión de todos los individuos y sus responsabilidades mutuas hacia los demás y su entorno. Para Joan Golding (2016, 87), “los africanos negros indígenas describen el *ubuntu* a través de la oralidad, incluidas representaciones performativas de [su] experiencia”. En lo audiovisual, la autora conecta el espíritu de *ubuntu* y su “comunalidad relacional” con los sectores cinematográficos *grassroots* africanos, como Nollywood en Nigeria (127).⁷ Aquí vinculamos el *ubuntu* a la africanidad afroecuatoriana articulada en la película; como vemos, los artistas actualizan o comentan estas tradiciones para las nuevas generaciones.

Finalmente, como observa El Comercio (2020, párr. 16), en la película “se plasmó la fusión de música urbana con la danza tradicional de Esmeraldas, en la que participan músicos de rap y otros géneros urbanos que se escuchan desde hace diez años en [la provincia]”. Esto significa que, según la africanidad, como “textos” abiertos, estas tradiciones están siendo repetidamente “comentadas” por estos hacedores. Se explica al principio de la película que la cultura tradicional esmeraldeña está en peligro y mucha gente no la ayuda ni la respeta. Igualmente, se advierte que en Esmeraldas actúan fuerzas siniestras y la dura elección es entre la oscuridad (narcoviolencia) y la ligereza (cultura).

⁷ El discurso de *ubuntu* tiene su origen en las lenguas nguni y se traduce como ‘humanidad hacia los demás’ (Golding 2016, 90).



Figura 1. Thais, la narradora de *Raíces del Pacífico*, contando su historia a la próxima generación de artistas.

Fuente: Garcés (2020).

Mitos afro 1 (2011): proyectando contramitos cimarrónicos

— 100 —

Esta historia de terror, dirigida y escrita por Elías Cabrera, se divide en dos películas. La primera se analizará a continuación. *Mitos afro 1* actualiza algunos aterradores personajes folclóricos de Esmeraldas —el Duende, el Bambero, la Gualgura y el Riviel— volviéndolos relevantes para el público contemporáneo. La premisa puede resumirse como los esfuerzos de una comunidad rural por contraatacar a estos espíritus malvados. De hecho, tales intentos comunales era una práctica común en Esmeraldas en los siglos pasados. Cuando los hombres no regresaban del monte, los familiares y amigos se juntaban, armados con escopetas y perros, para intentar ahuyentar a estas fuerzas malignas (El Comercio 2014). En la película, el Duende acecha a Jhajaira, una joven campesina que es novia del también campesino Faustino. El Duende la tienta con joyas, que ella percibe como una opción para que ella y Faustino puedan salir de su rutina. El filme termina en suspenso estableciendo la escena para la secuela. El joven se enfrenta al Duende, quien tiene a Jhajaira cautiva. Faustino agarra el infaltable sombrero del Duende, esencial a su identidad, y amenaza con romperlo si no le devuelve a la joven. El Duende está de acuerdo, pero parece que Jhajaira ya está poseída, presumiblemente transformada en la Tunda, una mujer esmeraldeña monstruo que comparte algunas características con los vampiros.

En el contexto del nuestro marco teórico, del despliegue de estas figuras, podemos vislumbrar cómo Cabrera plasma estos personajes semióticamente para suscitar, en última instancia, un replanteamiento de las imágenes estereotipadas de los cuerpos negros.

Magdalena Madany de Saá (2000, 40) nota cómo Stuart Hall concibe al racismo “como una estructura de poder, conocimiento y representaciones que utiliza la significación en forma narrativa para asegurar la legitimidad del control social, para fijar ‘naturalmente’ las posiciones en la jerarquía social”. Lo mismo podría decirse de la forma en que los afroecuatorianos aparecen en gran parte de la televisión y el cine “oficiales” de Ecuador.

Así, por ejemplo, con su recurso a lo mitológico, *Mitos afro* ofrece un contraejemplo de cómo los realizadores afroecuatorianos reelaboran narrativas convencionales e imágenes de sus subjetividades. Madany de Saá continúa: “Las identidades y sus representaciones son constantemente imaginadas y re-imaginadas, actuadas y re-actuadas dentro de situaciones específicas y dentro de contextos socioeconómicos y políticos que siempre cambian y que proveen espacios para sus negociaciones y re-negociaciones, sus definiciones y re-definiciones” (40). Asimismo, como se explora a continuación, Cabrera proporciona una reconfiguración de leyendas afroecuatorianas mitificadas.

En este análisis argumentamos lo siguiente. Haciendo uso de la africanidad, consideramos que *Mitos afro 1* se convierte en un terreno discursivo fértil en el que tales íconos aterradores pueden ser transformados míticamente para la historicidad colectiva. En primer lugar, hay que recalcar que estas cuatro figuras forman parte indeleble del imaginario colectivo afroesmeraldeño. Como observa la investigadora Tanya Ramírez, “—existan o no— estos seres son parte de la cultura afroesmeraldeña, incluso, de la enseñanza de las tradiciones orales del pueblo afro. Estas criaturas tienen el poder de maldecir a sus víctimas, convirtiendo a sus presas en depredadores” (en *El Comercio* 2014, párr. 7). Asimismo, estos mitos son el tema de muchas composiciones musicales, décimas⁸ y poemas afroesmeraldeños.

Dado este trasfondo sociocultural, junto con la ubicuidad de estos íconos en la provincia, era impactante que Cabrera plasmara estos arquetipos en el cine esmeraldeño urbano. Cabe señalar que trabajó esmeradamente en esta producción, haciendo investigación de campo, dialogando en zonas rurales con esmeraldeños que supuestamente habían tenido experiencias con estos demonios. Él y su equipo eligieron cuidadosamente los lugares de rodaje y se decidieron por la parroquia de Tabiazo, que tiene un historial con estos espíritus que se remonta a principios del siglo XX. Esta película fue un éxito entre el público en general: en el país se vendieron más de 80 000 copias en disco, junto con su secuela, y se exhibió en múltiples festivales de cine independiente (Cabrera 2024, entrevista personal).⁹

Siguiendo la propuesta de Hall, podemos observar cómo el modo en que Cabrera presenta a estos personajes invita a su reconsideración semiótica. Así, por ejemplo, el afroecuatoriano Ibsen Hernández (2018) caracteriza a estas figuras como parte de lo cima-

⁸ Tipo de poesía esmeraldeña en que se transmiten las vivencias cotidianas del pueblo.

⁹ En los primeros dos decenios de los 2000, las películas del cine bajo tierra ecuatoriano se distribuían principalmente en discos. Esto comenzó a cambiar a mediados de los 2010, cuando se empezaron a publicar cada vez más en Facebook y YouTube.

rrónico. Comentando específicamente sobre la Tunda, sostiene que ese arquetipo puede interpretarse como parte de un “proyecto político [...] para que entiendas la necesidad del cambio y de la transformación social” (en [El Comercio 2019](#), párr. 2). En lugar de comprender a estos personajes literalmente como fuentes de miedo, Hernández sugiere que los entendamos como recordatorios de la constante necesidad de cambio social de lo afroecuatoriano. Propone que enlacemos estos espíritus a lo cimarrónico, para que sean reconsiderados como rebeldes que construyen los palenques¹⁰ libres. En otras palabras, aterrorizan a la población local para ponerla en alerta y luchar por el cambio social.

Mientras que La Tunda ha sido históricamente mitificada como una figura que ataca a las poblaciones afro de Esmeraldas y el sur de Colombia, Hernández (2018) plantea que este personaje debe repensarse alegóricamente como una fuerza antiesclavista para inspirar a los afroesmeraldeños después de la manumisión de la esclavitud, en 1851. Argumenta que comprendamos a la Tunda como una suerte de feminidad monstruosa —aunque no utiliza ese término, originalmente acuñado por la estudiosa de cine de terror Barbara Creed— que desafía los dictados del patriarcado racista. Sin justificar ninguna de las conductas asesinas de la Tunda, ni de ninguno de estos otros monstruos, su comportamiento puede entenderse en el contexto del legado de la esclavitud. O sea, la esclavitud dio origen a monstruos, como la Tunda, que todavía acechan a estas comunidades, recordándoles la parentoria necesidad de liberación como proyecto en curso.

A continuación, situamos mitológica e históricamente a cada uno de estos personajes, para luego describir cómo les va en la película. Así, los colocamos en nuestro argumento central.

- El Duende: Según la tradición oral esmeraldeña, es un jinete enano que porta un gigantesco sombrero, lleva una guitarra y es conocido por su risa maníaca. Persigue a mujeres jóvenes y bonitas como Jhajaira.
- La Gualgura: Es un pollo negro disminuido que recorre el campo y es capaz de crecer hasta un metro de altura y matar a sus víctimas picoteándolas. Este astuto fantasma a menudo utiliza trucos o hipnosis para engañar a sus víctimas. Generalmente sale de noche y ataca a los trasnochados. En la película, sus víctimas son todos los niños del pueblo, algunos de los cuales están malditos. Luego, la comunidad utiliza las costumbres locales para intentar que ellos recuperen la salud tras los ataques de la Gualgura, pero es demasiado tarde.
- El Riviel: Con su carcajada demente, es un espíritu misterioso que suele ahogar a sus víctimas en varios cuerpos de agua. A menudo aparece como parrandero o marimbero para engañar a los desprevenidos. Habita los fondos de los ríos y sale por las noches cuando alguien se cruza en su camino, para aterrorizarlos. Si sospechaban de su presencia, los pescadores solían llevar anzuelos y arpones

¹⁰ En el contexto ecuatoriano, esta palabra se refiere a espacios remotos que sirvieron para albergar a esclavos fugitivos.

como amuletos (La Hora 2023). Esto sucede en *Mitos afro 1* con el personaje del pescador Filomeno, quien desaparece, víctima del Riviel.

- El Bambero: Según la leyenda, este fantasma enano reside en el bosque y protege a los animales y a los cazadores de buen corazón. En cambio, castiga a los cazadores que maltratan a los animales o cazan por ocio. Así es precisamente como lo vemos en la película.

Como sugerimos aquí, la representación de estas figuras por parte de Cabrera no debe interpretarse literalmente, sino como una forma de sacudir al espectador. Podría decirse que se propone un “comentario” de ellas para que parezcan relevantes al público afroecuatoriano contemporáneo, con lo que transmite la necesidad de un cambio social, como sugiere Hernández.



Figura 2. El Duende se acerca a Jhajaira para tentarla con joyas.

Fuente: Cabrera (2011).

Finalmente, una de las características de *Mitos afro 1* es que no se sabe con certeza en qué año se ambienta. La ausencia de tecnología actual como los teléfonos móviles le da un aire atemporal. Y esta arista concuerda con lo que dice Garcés: esos espíritus están muy presentes en el pueblo esmeraldeño ahora. “Todavía hay mucha gente ahí que tiene encuentros con esos personajes”, anota. “Ellos están allí. [Muchos esmeraldeños] han migrado a otros países y otras provincias, trayendo estos mitos consigo” (2024, entrevista personal). O sea, estos fantasmas son propicios para este análisis de la africanidad esmeraldeña, pues ponen en conversación el pasado con el presente. El resultado es una posición fragmentada del sujeto, lo cual para Hall es la esencia de la diáspora afro, una tónica común en el cine afro universalmente.

Sueños 1 (2007): la diáspora afro representándose a sí misma

Como ya hemos comentado, *Sueños* consta de dos partes. Aquí analizamos la primera cinta. Dirigida por Garcés y escrita por Cabrera, este icónico filme del cine urbano esmeraldeño relata las cruentas guerras de pandillas de los años 90, que tuvieron lugar en el valle de San Rafael y en la Cueva de los Tayos (Tiwintza). Como explica Garcés hacia el final de la película, rompiendo la cuarta pared, *Sueños 1* está basada en hechos reales, pero los nombres están cambiados. Filmada en locación, fue una producción ambiciosa, de más de 450 actores (Morán 2018, 14).

Garcés se centra principalmente en la vida de tres jóvenes: el prometedor futbolista David, el aspirante rapero Junior de la Cuadra y el perdido Christopher. Los tres se ven afectados por el mundillo esmeraldeño. Lo que los une es que luchan por realizar sus sueños en un entorno precario, donde la violencia es una amenaza constante. En las primeras secuencias, Garcés alterna entre las vivencias de estos tres jóvenes. Paralelamente a ellos, trata de la competencia mortal entre tres líderes mafiosos —Wapza, Jhon Par y Piolín—,¹¹ ellos mismos raperos, su conflicto por el control del territorio y su enfrentamiento con la Mafia Negra. Tras una serie de traiciones entre los pandilleros, *Sueños 1* concluye con un tiroteo masivo entre los miembros de las bandas, en el que muere la mayoría de los implicados. Un personaje que sobrevive es Christopher, que es salvado por su padre.

Un tema importante de *Sueños 1* es la representación del afroesmeraldeño en los *mass media* de Ecuador. En su análisis de imágenes de afroecuatorianos, Shantal Vallejo (2016, 19) observa: “En las representaciones surge el discurso dominante que prevalece en un espacio o en una época determinada de la historia y que tiende a permanecer a lo largo de esta debido a las ideas que se mantienen a través de las formaciones discursivas”. La autora destaca específicamente la importancia de los medios de comunicación como vehículo de tal formación del discurso racializado a partir del cual las personas dan sentido al mundo.

Sueños 1 puede interpretarse como un contrapunto a esta tendencia discursiva. Esto se hace evidente especialmente en la secuencia de créditos finales, con la mencionada ruptura de la cuarta pared, donde se nos muestra a Garcés trabajando con su cámara y comentando la producción de la película. Puede entenderse como un llamado a la necesidad de que los afroesmeraldeños se representen a sí mismos fuera de la mirada blanco-mestiza. Además, la trayectoria del director en los medios de comunicación le da credibilidad para hacer tal llamado.

Garcés usa esa misma técnica antes en la película, en la que él mismo es mencionado como productor del concurso para el programa de Ecuavisa *Estrellas del futuro*. Allí se presenta como una opción para que los jóvenes salgan de la rutina. Esto se convierte en una subtrama importante en la narración, ya que Garcés intercala escenas de violencia

¹¹ Los actores que interpretan a estos tres personajes eran artistas involucrados en el mundo del rap ecuatoriano. Las canciones que cantan en la película fueron escritas por ellos. Lamentablemente, los tres murieron a causa de la violencia de las pandillas (Garcés 2024, entrevista personal).

de pandillas con el espectáculo televisivo, lo que sugiere que otro mundo es posible para Esmeraldas. Más adelante en la película, vemos a estos mismos jóvenes esmeraldeños participando en ese concurso en la televisión, mientras son observados y aplaudidos por sus compañeros.

Siguiendo nuestro marco teórico, las expresiones artísticas que vemos en *Sueños 1*, el rap y el baile, recuerdan el punto de Hall sobre la heterogeneidad de la diáspora afro en el sentido de que estas estéticas son específicas de la experiencia afroesmeraldeña y diferentes de lo que uno vería de los afrolatinos en otros lugares.

Además del antes mencionado cameo de Garcés, Sigifredo Quiñónez, corresponsal del Canal Esmeraldeño en la vida real, se retrata a sí mismo informando sobre la gravedad de la situación debido a la violencia pandillera y al hecho de que las autoridades estatales han desamparado a esta parte de Esmeraldas. Así, con esta tematización de Garcés de la cobertura y las representaciones mediáticas de los esmeraldeños, la película puede entenderse como un llamado a informar honestamente sobre la desesperada situación en la provincia y a intentar que esas voces afroesmeraldeñas sean oídas. Esto se convierte en una autorrepresentación que se opone a los estigmas y estereotipos que los medios y los cineastas blanco-mestizos han construido sobre las poblaciones afroesmeraldeñas.



Figura 3. El reportero Sigifredo Quiñónez, de Canal Esmeraldeño, entrevista a una moradora sobre el aumento de la violencia en Tiwintza.

Fuente: Garcés (2007).

Más aún, *Sueños 1* aborda la ausencia del Estado. Queda claro que el Gobierno no ayudará a los artistas esmeraldeños en sus esfuerzos, una frase repetida por los pandilleros varias veces. Como afirma Wapza al principio de la película, el Gobierno no apoya a los raperos; así es como se ve a sí mismo: un artista. Tal cual ocurre con muchas cintas policíacas, aquí hay una explicación criminológica para las decisiones de estos personajes:

debemos vincular su involucramiento en la criminalidad con el percibido abandono por parte del Estado. Wapza y su tripulación, que incluye a Christopher, deciden que robar a los habitantes de Tiwintza es el único camino para avanzar. Esto da inicio a una ola de atracos, representada gráficamente aquí, en que los moradores son victimizados y aterrorizados.

En conclusión, lo que vemos en *Sueños 1* son expresiones orgánicas de la diáspora afro en Ecuador que, según el análisis de Vallejo (2016), no percibimos en la televisión y el cine nacional, gran parte de los cuales está dirigida desde una mirada blanco-mestiza. Por otra parte, como señalamos anteriormente, la película puede leerse como un llamado a una cobertura mediática honesta de Esmeraldas a nivel nacional.

Conclusiones

Argumentamos que el cine urbano esmeraldeño puede comprenderse combinando la teoría de la diáspora afro de Hall y el concepto de africanidad de De B'éri. Este último plantea que ese imaginario no sea una estructura de decodificación de la identidad fija, sino un proceso heurístico en sintonía con los flujos globales actuales, un terreno “coyuntural” de investigación a través del cual emergen prácticas transgeográficas de identidad. Propone que los artistas afro “escriban” o “comenten” sus únicas experiencias a través de lo audiovisual, para encontrar nuevas formas de agencia. Por su parte, Hall sugiere que reconsideremos la idea de “diáspora” para la globalización actual, de modo que el concepto tenga menos que ver con la búsqueda de identidad afro esencial o pura, y más con la celebración de la heterogeneidad de los afrodescendientes. No estática, la identidad diaspórica está en constante evolución, y se plasma a través de las artes visuales.

Para De B'éri, la africanidad se basa en una variedad de formas de ideología panafricana, incluyendo una visión del pasado precolonial. Esto se puede ver, por ejemplo, en *Raíces del Pacífico*, que abraza las culturas y costumbres anteriores a la conquista española. De igual modo, en *Mitos afro 1* vemos no solo una aceptación del pasado colonial, sino un llamado a la recodificación de algunas de las figuras que lo marcaron. En la reconsideración que hace Hall de lo diaspórico, la conexión con el pasado antiguo también es importante, pero descarta la noción del eventual retorno a la propia “tierra sagrada”, común en definiciones contemporáneas de la diáspora, por considerarla anticuada. Más bien, lo diaspórico se utiliza en la búsqueda del propio propósito del sujeto afro en una era caracterizada por un caos globalizado abrumador. Finalmente, en *Sueños 1* observamos la importancia de la diáspora afro representándose mediáticamente, fuera de la mirada blanco-mestiza. Basándonos en este estudio de caso, futuras investigaciones podrían considerar las formas en que la africanidad se enuncia en los cines menores en un contexto panregional, por ejemplo en varios países andinos.

En conclusión, tanto Hall como De B'éri nos ofrecen amplias concepciones de imaginarios afro como ópticas a través de las cuales las personas afrodescendientes se

involucran en una práctica de comunicación de sus experiencias identitarias vía regiones y medios. El resultado de esto es una red pluralista y fluida a la vez global y local.

Referencias

- Alemán, Gabriela. 2009. "At the Margin of the Margins: Contemporary Ecuadorian Exploitation Cinema and the Local Pirate Market". En *Latsploitation, Exploitation Cinemas, and Latin America*, editado por Victoria Ruétalo y Dolores Tierney, 277-90. Nueva York: Routledge.
- Alvear, Miguel, y Christian León. 2009. *Ecuador bajo tierra: Videografías en circulación paralela*. Quito: Ochoymedio.
- Andrews, Margaret. 2025. "Stuart Hall and the Framing of Diaspora". En *The Routledge Companion to African Diaspora Art History*, editado por Eddie Chambers, 19-29. Nueva York: Routledge.
- Bargent, James. 2019. "Esmeraldas: Una provincia de Ecuador en las garras del conflicto narco". *InSight Crime*. 9 de noviembre. <https://tinyurl.com/ybxnc3u6>.
- Boh, Enrique, y Manuela Boh. 2023. *Los ángeles no tienen alas*. Ecuador: NBC Films.
- Cabrera, Elías. 2011. *Mitos afro 1*. Ecuador: Corporación de la Cuadra.
- . 2015. *El taxista verdugo*. Ecuador: Corporación de la Cuadra.
- Castañeda, Liliana. 2022. "Imágenes afro: Las políticas de representación de la subjetividad negra en el cine colombiano contemporáneo (2009-2017)". Tesis doctoral, University of British Columbia, Canadá. <https://tinyurl.com/46y3umv7>.
- Cheme, Luis. 2024. "Raíces del Pacífico: Un refugio cultural en el sur de Esmeraldas". *Expreso*. 17 de agosto. <https://tinyurl.com/58twsa33>.
- De B'éri, Boulou Ebanda. 2008. "Africanicity in Black Cinema". *Cultural Studies* 22. (2): 187-208. <https://doi.org/10.1080/09502380701789083>.
- El Comercio. 2014. "Los mitos de Esmeraldas siguen vigentes". *El Comercio*. 5 de agosto. <https://tinyurl.com/366kmzr4>.
- . 2015. "En Esmeraldas cobra interés el cine cotidiano". *El Comercio*. 29 de junio. <https://tinyurl.com/mr4454yt>.
- . 2019. "La Tunda es un mito afroecuatoriano con fondo emancipador". *El Comercio*. 1 de abril. <https://tinyurl.com/3btcd4ad>.
- . 2020. "Raíces del Pacífico contará su historia en un largometraje". *El Comercio*. 10 de marzo. <https://tinyurl.com/p8k6mz5z>.
- Foucault, Michel. 1992. *El orden del discurso*. Traducido por Alberto González Troyano. Buenos Aires: Tusquets.

- Garcés, Julio. 2007. *Sueños 1*. Ecuador: Scout Producciones.
- . 2014. *La Tunda 1*. Ecuador: Corporación de la Cuadra.
- . 2020. *Raíces del Pacífico*. Ecuador: Scout Producciones.
- Gilroy, Paul. 1993. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, US: Harvard University Press.
- Golding, Joan. 2016. “In Search of an Indigenous Film Identity for the South African Film Industry: An Ubuntu Perspective”. Tesis doctoral, Tshwane University of Technology, Sudáfrica. <https://tinyurl.com/fue67nyb>.
- Guayasamín, Igor. 2011. *Wimbí: del oro al agua helada: La identidad afroecuatoriana del norte de Esmeraldas bordeando la modernidad en el siglo XXI*. Quito: Abya-Yala / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Ecuador. <https://tinyurl.com/2y4da7sn>.
- Hall, Stuart. 2013. “Identidad cultural y diáspora”. En *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, editado por Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich, 359-72. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E).
- Handelsman, Michael. 2001. *Lo afro y la plurinacionalidad: El caso ecuatoriano visto desde su literatura*. Quito: Abya-Yala.
- Hernández, Ibsen. 2018. *Te daré una tunda*. Guayaquil: Universidad de las Artes.
- Jácome, Alex. 2016. *Con alas pa’ volar*. Ecuador: JM Films.
- La Hora. 2007. “‘Scout’, productor de sueños”. *La Hora*. 2 de marzo. <https://tinyurl.com/3efzsnb2>.
- . 2023. “Mitología esmeraldeña: El Riviel”. *La Hora*. 1 de febrero. <https://tinyurl.com/bdftx94x>.
- Madany de Saá, Magdalena. 2000. “Los afroecuatorianos: El racismo y el estigma en los medios de comunicación y la publicidad”. Tesis de maestría, UASB-E. <https://tinyurl.com/2p9w5yn9>.
- Mongabay. 2024. “Asesinato de líderes indígenas en Esmeraldas: Nuevas víctimas de la violencia en Ecuador”. *Mongabay*. 13 de marzo. <https://tinyurl.com/3h7bvjec>.
- Morán, Luis. 2018. “Análisis de la producción de cortometrajes de bajo presupuesto en Esmeraldas”. Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. <https://tinyurl.com/yskfdx2w>.
- Nascimento, Bruno. 2018. “La configuración de la identidad afroecuatoriana: Estudios de recepción mediática en pobladores de Carapungo”. Tesis de maestría, UASB-E. <https://tinyurl.com/ydpjph8u>.
- Paladines, Santiago. 2023. *Los wánabis*. Ecuador: El Viaje Films.
- Sánchez, John Antón. 2009. “El proceso organizativo afroecuatoriano: 1979-2009”. Tesis doctoral, FLACSO Ecuador. <https://tinyurl.com/wd63jw9j>.

- Vallejo, Shantal. 2016. "Representaciones sobre la población afroecuatoriana en la comedia de televisión ecuatoriana". Tesis de maestría, FLACSO Ecuador. <https://tinyurl.com/26xrvupc>.
- Wade, Peter. 2000. *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Traducido por María Teresa Jiménez. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. 2006. "Interculturalidad y (de)colonialidad: Diferencia y nación de otro modo". En *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: La nación en el mundo Andino*, coordinado por Hamilton Magalhães Neto, 27-43. Río de Janeiro: Academia de la Latinidad. <https://tinyurl.com/22pttp96>.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.

Colonialidad, género, corporalidades: El Colectivo Gordes Activistas de Argentina

*Coloniality, Gender, Corporality: The Gordes Activists
Collective of Argentina*

Recepción: 11/12/2024, revisión: 09/05/2025,
aceptación: 12/05/2025, publicación: 04/07/2025

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>



María Rocío Espínola

Universidad Nacional de General Sarmiento / Centro de Estudios e Investigaciones Laborales
del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Los Polvorines, Argentina
mrocoespinola@gmail.com

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.8>

Resumen

El presente trabajo aborda el caso del Colectivo Gordes Activistas (CGA) de Argentina, realizando un recorrido de los conceptos de colonialidad, género y corporalidades para pensar el activismo desde su situacionalidad. El abordaje que se realiza es cualitativo a través de dos vías: una que implica la sistematización y el análisis de los contenidos de redes desde una perspectiva sociosemiótica, y otra que aborda la perspectiva del accionar de los sujetos a partir de estrategias de carácter etnográfico, dentro del paradigma interpretativo. El trabajo se enmarca en la teoría de la mediatización y circulación de discursos sociales, así como en las epistemologías feministas y críticas decoloniales. Los objetivos son explorar cómo el CGA plantea una crítica a los dispositivos de control de los cuerpos, la patologización de la gordura y los regímenes de visibilidad en un contexto sociohistórico marcado por la gordofobia y la marginalización de las diversidades. Los resultados destacan de qué modo este colectivo utiliza redes como Instagram para visibilizar sus demandas de derechos y construir espacios de resistencia y visibilidad a nivel digital y territorial. Entre las conclusiones, se puede señalar que el CGA promueve la “despatologización” y la resignificación de los cuerpos gordos como territorios de lucha en el Sur global, diferenciándose del activismo de otras latitudes y buscando romper con las estructuras de estigma y exclusión que afectan a las corporalidades no hegemónicas.

Abstract

This paper examines the case of the Colectivo Gordes Activistas de Argentina (CGA), exploring the concepts of coloniality, gender, and corporeality to examine activism from a specific situational framework. The qualitative approach includes two main strategies: the systematization and analysis of social media content from a socio-semiotic perspective, and the examination of activists' actions using ethnographic strategies within an interpretive paradigm. This

study is framed by theories of mediatization and social discourse circulation, alongside feminist and decolonial critical epistemologies. The objectives are to explore how the CGA critiques body control mechanisms, fat pathologization, and visibility regimes within a sociohistorical context marked by fatphobia and the marginalization of body diversity. The findings underscore how the CGA leverages platforms like Instagram to promote their rights demands and create spaces of resistance and visibility both digitally and territorially. In conclusion, the CGA promotes the “depathologization” and resignification of fat bodies as territories of struggle in the Global South, distinguishing itself from activism in other regions and challenging structures of stigma and exclusion that affect non-hegemonic bodies.

Palabras claves • Keywords

activismo gorde, género, colonialismo, cuerpos, visibilidad, espacio *online*/digital
fat activism, gender, colonialism, bodies, visibility, digital/online space.

Introducción

En los últimos años, los feminismos han tomado un lugar protagónico en las luchas de los movimientos sociales de América Latina, con un resurgir de experiencias y prácticas que tienen una historicidad y un gran despliegue en el espacio público y político. Esta creciente visibilización se vio acompañada de la aparición de otros activismos que, recuperando las luchas feministas y de las diversidades, han logrado instalar ciertas discusiones y construir agendas en conjunto o, incluso, tensionar con las consignas más *mainstream*.

En cuanto al activismo gorde, Argentina tiene un lugar preponderante en la producción y construcción de otras lógicas de conocimiento y pensamiento desde las experiencias activistas situadas. Sus planteos, demandas y reivindicaciones tensionan con las lógicas hegemónicas propias de la modernidad occidental vinculadas al dispositivo corporal actual.

Las discusiones en torno a estos activismos no pueden darse por fuera de determinadas caracterizaciones de nuestros territorios, que refieren a las estructuras y categorías que rigen en Latinoamérica. Debe contemplarse la dominación colonial, etnocéntrica y capitalista, cuyo análisis permite complementar la construcción de otros marcos de ideas desde los feminismos, las diversidades y los distintos activismos. El presente trabajo pretende realizar un recorrido en torno a los conceptos de colonialidad, género, feminismos y corporalidades, con el objetivo de centrarse posteriormente en el activismo gorde. Para esto se tomará el caso del Colectivo Gordes Activistas (CGA), un espacio de militancia que combina el uso del espacio público territorial y el digital para desplegar sus demandas en torno a la despatologización de la gordura, el acceso a derechos de las personas gordas y la construcción de otros regímenes de visibilidad.

— 111 —

Metodología

La investigación se realiza desde lo cualitativo. En términos metodológicos, es necesario identificar dos vías de abordaje: una que implica la sistematización y el análisis de discursos y contenidos que circulan en redes, y otra que aborda la perspectiva y el accionar de los sujetos/activistas.

En primera instancia se trabajará desde la perspectiva sociosemiótica, partiendo de las concepciones de la teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón (1987) para el análisis de los contenidos y producciones en redes sociales. A partir de ella se considera que todo fenómeno social visto desde su dimensión significativa es un discurso y, a su vez, los discursos son configuraciones espacio-temporales de sentido con un anclaje social, en que el sentido producido por los discursos no es único ni está determinado por quien lo produce o interpreta. Estas nociones se articularán con la teoría de la mediatización de lo político y las herramientas de análisis de la circulación hipermediática contemporánea (Carlón 2016 y 2022; Slimovich 2020).

Se realizó, entonces, un relevamiento y la selección de un corpus compuesto por los contenidos producidos en Instagram, para recuperar de qué manera se construyen representaciones sobre cuerpos gordos desde un enfoque interseccional. La sistematización de las publicaciones comprende los contenidos producidos desde 2021 que se encuentran en la cuenta del colectivo (@gordesactivando), así como los documentos digitales que fueron parte de las actividades y la presentación del CGA. El examen de este corpus entra en diálogo con el análisis de las entrevistas y de lo recolectado en las observaciones y los registros en las actividades organizadas.

En segunda instancia, para el abordaje de las prácticas y acciones activistas, se retoma el paradigma interpretativo. Este sostiene la necesidad de entender el “sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida” (Vasilachis de Gialdino 2007, 4) y desde la perspectiva misma de los participantes; es decir, el intérprete no es quien da sentido a lo que se observa, sino que se encarga de hacer explícita la significación dada por los propios actores sociales. Es por esta razón que se incorpora la voz de las activistas a través del trabajo de campo en diversos espacios de acción del colectivo. Esta elección se sustenta en el interés de recuperar sus prácticas y repertorios, tanto en redes como en el territorio.

Los primeros acercamientos con los participantes fueron a través de informantes clave a los que se pudo detectar para establecer contacto. En el marco de los Encuentros Plurinacionales, se utilizó la entrevista como un instrumento que permite un mayor diálogo para poder visualizar y rescatar ideas, experiencias y representaciones (Bogdan y Taylor 1986). También se llevaron a cabo observaciones participantes para reconstruir sus actividades en el espacio público (Ameigeiras 2006), donde despliegan su repertorio de acciones, para tener una mirada más amplia en torno a sus prácticas y experiencias. Asimismo, resultó fundamental el aporte de las epistemologías feministas que contemplan el compro-

miso y la transformación social como principios éticos del proceso de investigación, y que necesitan de la construcción de herramientas para generar diálogos —y no otredades— y tejer vínculos entre proyectos emancipadores. Se recolectaron de igual modo formas de producción de conocimiento por fuera de la investigación académica, en encuentros, talleres, diálogos, fanzines, etc., rompiendo el dualismo entre el teorizar/escribir y el hacer activista (Bastian y Berrío 2015; Ruiz y García 2018). Donna Haraway (1995) plantea la construcción de conocimientos situados, parciales y locales que sostienen conexiones de solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología.

Colonialidad y androcentrismo/patriarcado

El pensamiento occidental moderno se caracterizó, a lo largo de los últimos siglos, por sostener categorías eurocéntricas (y racistas), capitalistas y androcéntricas (y patriarcales), que marcan una división entre la civilización moderna occidental y todos aquellos pueblos y territorios colonizados. Este sistema implica divisiones explícitas e implícitas de la realidad en dos universos: el universo “de este lado de la línea” y el universo “del otro lado de la línea”; este último es tratado como no existente y excluido, es la negación de la humanidad de aquellos que lo habitan (Lozano 2017).

Todo proceso de colonización sostiene aspectos de asimetría y hegemonía: quien coloniza no solo ocupa territorios, sino que impone su propia cultura y civilización (Estermann 2014); en el caso de la conquista del continente americano por parte de Europa, implicó la instalación del paradigma occidental/moderno hegemónico a nivel global. Europa sostuvo así la hegemonía del dominio de “todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (Quijano 2014, 787), articulando las experiencias, las historias, los recursos y los productos culturales en un mismo orden cultural global. Este proceso de dominación significó a largo plazo “la colonización de las perspectivas cognitivas, de los modos de producir u otorgar sentido” a las experiencias prácticas y a las relaciones intersubjetivas (788).

Más allá de los procesos independentistas de los países americanos que suponen el fin del proceso de colonización y la formación de nuevos Estados-nación, en las sociedades latinoamericanas persiste lo que se reconoce como colonialidad, que en palabras de Walter Mignolo (2006, 203) implica “la devaluación de la vida humana mediante la constante colonización del saber y del ser”. La colonialidad refleja la dominación de los países industrializados, el “Norte”, sobre los países “neocolonizados”, el “Sur”, y representa una serie de fenómenos que abarcan desde el plano psicológico al existencial, desde el económico al militar, con una característica común que es “la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo” (Estermann 2014, 3).

En esta lógica dual se construye a un otro completamente deshumanizado, algo que el occidentalismo etno- y androcéntrico aplica asimismo en torno al género. Si ya las poblaciones colonizadas se encontraban en una situación de inferioridad y deshumanización, las mujeres se encontraban en un lugar sumamente disminuido en esas jerarquías. Estructuralmente, el etnocentrismo y el androcentrismo sostienen similitudes en la forma en que implican ideologías que se consideran superiores y dominantes y que pretenden imponer criterios propios, étnico-culturales, “masculinos”, sobre la parte subalterna (Es-[termann 2014](#)). El binarismo impuesto por el colonialismo reformatea la estructura dual, lo cual conlleva un mundo moderno binarizado donde se quita la plenitud ontológica al “otro del Uno”, que es reducido a ser el *alter* de ese “Uno” que representa la totalidad; ese otro, “femenino, no blanco, colonial, marginal, subdesarrollado, deficitario” ([Segato 2016](#), 102), completa la existencia y es constitutivo de ese “Uno”. Esa otredad moldea, entonces, la complementariedad de ese “Uno” que se erige como dominante y hegemónico, y que históricamente se dedicará a la apropiación y al extractivismo de todo tipo de recursos, al mismo tiempo que impone sus lógicas de pensamiento desplazando las cosmovisiones de esos otros.

Grosfoguel ([2011](#), 6) plantea que cuando llega el hombre “blanco, europeo, capitalista, militar, patriarcal, blanco, heterosexual y masculino” al territorio americano, establece de forma simultánea en el tiempo y el espacio “varias jerarquías/dispositivos de poder globales enredadas entre sí”. Con anterioridad a ese planteo, Quijano realizó algunas reflexiones con respecto a la historicidad del género en cuanto a la colonialidad, sosteniendo que la cuestión debe ser indagada (vinculando las relaciones raciales de dominación con las relaciones sexuales de dominación) y que es probable que la idea de género haya sido elaborada después del “nuevo y radical dualismo” que conforma la perspectiva cognitiva del eurocentrismo (en [Segato 2018](#), 54). Frente a esto surgen dos elaboraciones posteriores en manos de María Lugones y Segato; ambas adoptan el mismo marco teórico, pero con afirmaciones diferenciadas.

Desde el marco de la perspectiva de la colonialidad del saber, la primera afirma que el patriarcado es una invención del colonialismo y, por lo tanto, inexistente antes de ese período ([Lugones 2008](#)). La segunda sostiene que “las relaciones de género propias del patrón colonial capturan las formas del patriarcado precedentes, que, aunque existentes y jerárquicas, no obedecían a la misma estructura” y dan pie a una forma “más letal” que es el patriarcado moderno ([Segato 2018](#), 54). La expresión patriarcal/colonial de la modernidad expone la prioridad del sistema patriarcal como apropiador de los cuerpos de las mujeres que se expresan como primera colonia. La preexistencia de un patriarcado de “baja intensidad” permitió la aplicación del proceso de conquista y colonización, a partir de la vulnerabilidad de los hombres frente al mandato de masculinidad¹ ([Segato 2016](#)).

1 Segato ([2016](#), 18-9) plantea que ese patriarcado preexistente “torna a los hombres dóciles hacia el mandato de masculinidad y, por lo tanto, vulnerables a la ejemplaridad de la masculinidad victoriosa; los hombres de los pueblos vencidos irán así a funcionar como pieza bisagra entre dos mundos, divididos entre lealtades: a su gente, por un lado, y al mandato de masculinidad, por el otro”.

Estas discusiones ponen de manifiesto la necesidad de pensar estas asimetrías de género en conjunto con las socioeconómicas, raciales y culturales de manera conjunta y sistémica, y al mismo tiempo de pensar estas otras asimetrías acompañadas necesariamente de la variable género. No se puede plantear un verdadero diálogo intercultural sin incluir la cuestión de las desigualdades entre géneros y el sexismo en sus diversas formas (Estermann 2014).

Eurocentrismo y feminismos latinoamericanos

La hegemonía epistémica europea plantea un imaginario colonial que construye interpretaciones del mundo eurocéntricas que permearon las categorías de las ciencias sociales a nivel global y específicamente en el mundo colonizado. Aun así, no todos en ese mundo colonizado tienen acceso a ese conocimiento, sino que hay algunos que tienen la posibilidad de adquirir esas ideas. En el caso de las mujeres, algunas —por su pertenencia de clase— pueden acceder a este conocimiento, que se convierte en un capital social poco recurrente entre ellas; este acceso permite a muchas encontrarse en la vanguardia de las reivindicaciones feministas (Lozano 2017).

América Latina está lejos de la producción de conocimiento hegemónico: se encuentra frente a la reproducción de este por parte de unas y unos pocos que tienen el privilegio de acceder a él. Si bien esto ejerce cierta violencia interpretativa a partir de querer adecuar la realidad a los postulados que comparten, ya se encuentran por fuera de esa idea de latinidad las mujeres indígenas y negras, que no hablan los idiomas dominantes, y que no se hallan bajo la lógica de un poder de línea paterna o de orden filial occidental. Se plantea un paralelismo entre la resistencia al diálogo por parte de los sectores feministas académicos latinoamericanos (que reproducen las concepciones del feminismo hegemónico) con las mujeres indígenas, campesinas, negras, pobres, jóvenes, etc., y la resistencia al diálogo entre las universidades anglosajonas y europeas con los pequeños grupos feministas académicos de América Latina (Gargallo 2010).

Rita Segato propone trabajar el género dándole un estatuto teórico y epistémico como categoría central en el análisis de las transformaciones de las comunidades en el orden colonial moderno, y no pensarlo simplemente como un tema más dentro de los estudios descoloniales o como un aspecto de la dominación en la colonialidad. Este debate plantea al menos tres posturas dentro del pensamiento feminista. Una primera posición, ocupada por un feminismo eurocéntrico, sostiene que la dominación de género o patriarcal es universal y por lo tanto no considera otras diferencias; esta postura implica su intervención civilizadora y modernizante, y se caracteriza por su ahistoricidad y su anti-historicidad (Segato 2018). Una segunda posición es la de autoras como María Lugones y Oyeronke Oyewumi, quienes plantean la inexistencia del género en el mundo precolonial, es decir, no había un sistema de género institucionalizado en estas sociedades (Bidaseca

2014). Oyewumi, a partir de un análisis de la sociedad yoruba, considera que el género no era un principio organizador, sino que es parte de la utilización de conceptos occidentales para interpretar el mundo (en [Lugones 2008](#)).

Una tercera posición, sostenida por Segato, plantea la existencia de nomenclaturas de género en las sociedades tribales y afroamericanas, e identifica en estas poblaciones una organización patriarcal a la que, si bien es distinta a la construcción occidental del género, denomina “patriarcado de baja intensidad”. La autora sostiene que existe evidencia de estructuras reconocibles de diferencia con claras jerarquías de prestigio entre la masculinidad y la feminidad, así como la construcción de una masculinidad “que ha acompañado a la humanidad a lo largo de todo el tiempo de la especie”, lo que denomina “prehistoria patriarcal de la humanidad” ([Segato 2018](#), 82-3). Francesca Gargallo (2014) conceptualiza este proceso como “entronque patriarcal”, y señala el reconocimiento por parte de las mujeres indígenas de la existencia de un patriarcado ancestral previo a la conquista, que tenía sus bases en valores y creencias cosmogónicas que se reforzaron con la colonización.

Más allá de estas tres posturas, el concepto de género es todavía una categoría de debate entre las teóricas feministas, principalmente porque se la aprecia como una categoría etnocéntrica que solo da cuenta de las relaciones entre mujeres y varones occidentales, siendo que hay otras culturas que no plantean precisamente un uso dicotómico de las ideas para explicar el mundo. Sueli Carneiro (2008, 4) cuestiona estas nociones sobre las construcciones en torno al género:

Nosotras las mujeres negras hacemos parte de un contingente de mujeres que trabajan durante siglos como esclavas en la agricultura o en las calles, como vendedoras, vendedoras de comidas, prostitutas, etc. [...]. Cuando hablamos de garantizar las mismas oportunidades para hombres y mujeres en el mercado de trabajo, ¿estamos garantizando el empleo para qué tipo de mujer? [...] Cuando hablamos de que la mujer es subproducto del hombre, que surgió de la costilla de Adán, ¿de qué mujer estamos hablando? Hacemos parte de un contingente de mujeres originadas en una cultura que no tuvo a Adán. Originadas por una cultura violada, folklorizada y marginalizada, tratada como cosa primitiva, cosa del Diablo; esto también es un elemento alienante para nuestra cultura.

Esto explicita que no siempre el concepto de género contempló la intersección con la raza y la clase en su estructuración. Es por eso que los pensamientos feministas más generalizados fueron confrontados por los feminismos populares, indígenas y negros. La elaboración conceptual del sistema patriarcal muchas veces se realiza desde una concepción etnocéntrica, y se la pretende aplicar a las relaciones de género de todas las culturas. Sylvia Marcos propone un concepto de género que se caracterice por la apertura mutua de categorías, la fluidez y la no jerarquización entre polos duales: “[S]i no se elimina el etnocentrismo, género y patriarcado se convierten en formas de subsumir y subordinar al universo conocido (el occidental) las cosmogonías de los otros mundos (indígenas, negros, gitanos, etc.)” (en [Lozano 2017](#), 88).

Francesca Gargallo (2010) afirma que el cuestionamiento del pensamiento hegemónico europeo y estadounidense en un contexto feminista latinoamericano funciona como aporte metodológico para discutir sus condiciones de construcción de significados y órdenes sociales en un marco de referencia dominante. La misma autora sostiene que un grave problema de la academia es la priorización de la lectura de textos feministas de los países considerados desarrollados, sin tener en cuenta a las pensadoras latinas como teóricas. La mayoría de los textos que conceptualizan el feminismo latinoamericano “tienen un noventa por ciento de referencias extranjeras” (Gargallo 2009, 420), de modo que comparten la característica subordinación intelectual producto de la colonialidad del saber.

Eli Bartra propone repensar la historia del feminismo latinoamericano en tres, o posiblemente cuatro, grandes etapas de lucha por fuera del planteo de las feministas estadounidenses y las oleadas feministas como cronología. La última etapa implica una recuperación antirracista y política de la necesidad de transformación de la realidad por parte de los feminismos; allí aparecen reclamos en torno a derechos específicos para los cuerpos que no corresponden al hegemónico no solo masculino, sino también al de las mujeres blancas, heterosexuales y con una mayor jerarquía en términos económicos (en Gargallo 2009). Los colectivos construyen desde sus territorios nuevas prácticas y pedagogías para desorganizar las violencias que se ejercen sobre los cuerpos. ¿Y qué pasa cuando se intersecan otras matrices de desigualdad? Si incluimos las discusiones y los planteos del activismo gorda podremos ver cómo se constituyen otros dispositivos sociales de control, y para deshilar estas violencias sobre los cuerpos, han resultado fundamentales los movimientos *queer*, transfeminista, intersex y *cripple* como acompañantes para iniciar un esbozo sobre la cuestión de los cuerpos sin patrones y su cuidado (Contrera 2013).

— 117 —

Corporalidades, gordura y devenires

A partir de la modernidad, dentro de la lógica burguesa, el cuerpo pasa a estar en el primer plano de las políticas públicas como “un recipiente de fuerza de trabajo, un medio de producción, la máquina de trabajo primaria” (Federici 2015, 187). Lo que se pone en juego, entonces, es el uso del cuerpo de esos “otros”; la burguesía da una batalla contra ellos, al tiempo que los conduce a un sentido de disociación. Silvia Federici (2015), después de una recuperación y discusión de diferentes planteos —entre los que se incluyen los de Descartes y Hobbes—, sostiene que se destruye la idea de un cuerpo capaz de contener poderes mágicos, como se pensaba en el mundo medieval, donde no había separación entre la materia y el espíritu. En sí mismo, el cuerpo no posee valor; debe vivir para que la fuerza de trabajo también lo haga.

Estos clivajes históricos repercuten de manera directa en la representación de la gordura: si en la Edad Media la salud implicaba una “panza llena” y los cuerpos gordos demostraban un estatus, en la visión moderna, las corporalidades gordas se piensan en clave

de su funcionalidad en el capitalismo y son contruidos como perezosos e improductivos. Georges Vigarello (2011) plantea que la historia de la gordura es, en efecto, la de la evaluación de las formas corporales y su aplicación para el trabajo; aquí empieza, también, la estigmatización como señalamiento de las normas y la patologización de los cuerpos gordos, al construirse la idea de “obesidad”, una multiplicidad de palabras para mencionar a estos cuerpos improductivos y una construcción de escalas para ellos. La visión de esos defectos devela en qué medida la experiencia del cuerpo, con sus supuestos déficits (reales o no), contiene una historia de las culturas y las sensibilidades (Vigarello 2011).

Reflexionar sobre los cuerpos después del proceso colonial también implica incorporar otras matrices que los atraviesan y reconocer cuál es el peso de estas para pensar de qué manera se encuentran jerarquizadas las corporalidades y el lugar que ocupan en esos estamentos.

Las variaciones en la pigmentación, en el tamaño y la textura física, en la forma y el volumen craneal o en el color de los ojos representan signos que han sido entendidos como expresiones de la medida en que el carácter humano se ha desarrollado, considerando incluso que algunas son variantes infrahumanas. Las jerarquías que estructuran muchas sociedades y buena parte del ordenamiento mundial deben entenderse en relación con el valor asignado históricamente a las diferentes razas [...]. El entramado de estos órdenes y la manera como se valoran las múltiples expresiones de los aspectos señalados componen un corpus de recursos semánticos y sanciones morales y estéticas con los que se instituye y reproduce el orden social. (Pedraza 2004, 100)

Si se continúa con la reflexión sobre estos cuerpos desde la lógica moderna, resulta necesario contemplar que en la contemporaneidad las redes del poder pasan por la salud y el cuerpo, y que la modernidad se ha encargado de constituir determinados sujetos a través de una gestión de la normalización y disciplina, y posteriormente del control (Deleuze 1991; Foucault 2001 y 2019). En este sentido, cabe destacar que los sistemas expertos y su racionalidad han tenido entonces una gran influencia sobre las perspectivas en torno a los cuerpos; lo que se espera es un “cuerpo disciplinado, medicado, maquínico” y con una marcada “división simbólica de los géneros y la sexualidad” (Pedraza 2004, 101). Si bien las reflexiones de Foucault en torno a las políticas de gestión de la vida y las formas de control de los cuerpos están demarcadas en términos temporales por una perspectiva moderna occidental (y eurocéntrica), algunos autores plantean que la cuestión del cuerpo en América Latina da cuenta de la necesidad de pensar un surgimiento previo del biopoder como parte del acto de colonización y coetáneo a la implementación de modos de disciplinamiento individual: no es posible pensar en la conceptualización de biopolítica sin contemplar “las primeras formas de aniquilamiento” y el reordenamiento de los cuerpos y pueblos indígenas en el primer momento del ejercicio colonial (102).

En la contemporaneidad, el dispositivo de corporalidad crea cuerpos flexibles, ya sean individuales o colectivos, que estén dispuestos a ser parte de regímenes de control y autocontrol permanente, y a disposición de diversos poderes, como el médico o el me-

diático (Costa 2008). Los cuerpos gordos se constituyen como espacios donde se cruzan numerosos discursos, incluidos los que se refieren a la belleza y la sexualidad femeninas normativas, la salud y la patología, la moralidad, las ansiedades por el exceso y la centralidad del individuo en el proyecto de autocontrol (Murray 2008). Desde los activismos sostienen, entonces, que toda crítica al dispositivo corporal actual es necesariamente anti-capitalista, al poner en jaque el imperativo de productividad, el control y el poder punitivo sobre las corporalidades gordas. Laura Contrera (2016, 31) afirma que es fundamental recordar que “el cuerpo no es un dato estático, sino que, como bien lo han evidenciado experiencias disidentes, [...] en su devenir puede exceder las normas y categorizaciones propias del régimen dominante”.

El activismo gorde tuvo sus inicios entre las décadas de 1960 y 1970 en Estados Unidos, problematizando la cuestión de los talles y el acceso a la salud, pero tuvo su mayor reconocimiento en alianza con los movimientos lésbicos, *queer* y de izquierda de esas décadas, y a partir del Manifiesto de Liberación Gorda (publicado en 1973 por el grupo activista Fat Underground), que puso en agenda el orgullo gorde, discutió los inicios de este activismo en relación con su principal composición por parte de sectores blancos y de clase media, e introdujo la cuestión de raza y etnia como fundamentales para la discusión de otras corporalidades (Cooper 1998; LeBesco 2004; Murray 2008).

Charlotte Cooper (2021) define como activistas gordes a aquellas personas que realizan una amplia gama de actividades que abordan la gordura desde una perspectiva crítica, que aportan consciencia a esas prácticas y que se ven a sí mismas como parte de un movimiento (vinculándolo además con lo *queer* y trans). Propone a su vez distintos tipos de activismos que no son mutuamente excluyentes, que se entrecruzan y permean entre sí, a los que reconoce como activismo de procesos políticos, comunidades activistas, activismo gorde como trabajo cultural, activismo microgorde y activismo gorde ambiguo. Mientras tanto, en Argentina, a partir de 2011 se pueden rastrear los primeros blogs con contenido crítico, que problematiza una sociedad de control, disciplinamiento y jerarquizante de los cuerpos, y que promueve el activismo de la diversidad. Varies activistas han logrado visibilizar demandas y reivindicaciones, tanto en redes sociales y plataformas como en ámbitos académicos, periodísticos y militantes; así, consolidan nuevas instancias de construcción de conocimiento desde nuestros territorios.

La emergencia del activismo gorde, en las últimas décadas, implica correr al cuerpo de un mero espacio orgánico receptáculo del poder y pensar de qué manera, a través de él, se pueden reversionar o reapropiar de las técnicas que los producen. Se propone hablar de “cuerpos sin patrones”: cuerpos que exceden patrones, los niegan y resisten; y hablar de ellos implica una declaración política y situada, en este caso, en el Sur global. El CGA ha construido en los últimos años diversas iniciativas, entre las que se encuentran la realización de los Encuentros Plurinacionales de Gordes en Argentina y actividades de promoción de derechos de las personas gordas en articulación con diversas instituciones. En la *Guía gorda* se definen como “una agrupación de activistas gordes y activistas por la

diversidad corporal, que se enuncia en contra del estigma, la violencia, la patologización y discriminación constante hacia los cuerpos gordos en esta sociedad” (CGA 2021, 2), y en el primer encuentro se presentaron como

hijas de las luchas colectivas por la emancipación de nuestra Patria Grande, habitantes de cuerpos gordos en este Sur global colonizado, herederas del aprendizaje de los feminismos argentinos y la potencia masiva de los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, aprendices de la lucha por la despatologización de nuestros compañeros lesbianas, gays, trans y travestis, bisexuales e intersex. Traemos historias de violencias, discriminaciones, estigmatizaciones y marginaciones pero no estamos dispuestas a quedarnos en eso. Denunciamos un sistema de opresiones que hace de nuestros cuerpos un territorio de lucha que estamos dispuestas a defender con alegría, a pesar de la vergüenza y el estigma que nos inculcaron.

De esto resulta fundamental la diferenciación que se hace con el activismo estadounidense, porque hay un reconocimiento de la localización en el Sur global colonizado y de una construcción de los cuerpos como territorios de lucha. Como plantea Dorotea Gómez Grijalva (2012, 6), el cuerpo efectivamente es un territorio político y con aspectos propios de su situacionalidad:

En sintonía con la feminista dominicana Yuderkys Espinosa y la feminista chilena Margarita Pisano, asumo a mi cuerpo como territorio político debido a que lo comprendo como histórico y no biológico. Y en consecuencia asumo que ha sido nombrado y construido a partir de ideologías, discursos e ideas que han justificado su opresión, explotación, su sometimiento, su enajenación y su devaluación. De esa cuenta, reconozco a mi cuerpo como un territorio con historia, memoria y conocimientos, tanto ancestrales como propios de mi historia personal.

Las personas gordas se ven sometidas a distintos tipos de desigualdades y exclusiones, propios de su territorialización. Y si a esta corporalidad le adjudicamos una identidad de género feminizada, disidente y/o racializada, se recrudece más su desigualdad y sus posibilidades de acceso a ciertos derechos. Es importante comprender entonces que la gordura, al igual que el género y otros dispositivos, son construcciones sociales de un devenir histórico y no condiciones naturales (Butler 2007), y que las sociedades de control trabajan como agentes productores de sujetos viables e inviables, y no solo a partir de la opresión en actos de prohibición (Butler 2000).

El Colectivo Gordes Activistas: tecnopolítica y visibilización de los cuerpos gordos

Bárbara Aguer (2019), recuperando a Frantz Fanon, plantea que el cuerpo no es una propiedad de le sujeto, sino que se inscribe siempre en un sistema de relaciones de poder que lo configuran, clasifican y narran. La emergencia del activismo gordo implica

una disputa de esas narraciones y clasificaciones, y para esto las tecnologías y plataformas digitales forman parte de las principales herramientas para visibilizarse, haciendo carne sus demandas y construyendo también redes transnacionales. La tecnopolítica se constituye como emancipatoria para estos colectivos, al permitirles renovar las luchas y causas de los feminismos y las diversidades. Aparecen en escena nuevas temáticas, perspectivas políticas, dinámicas de lucha, y se promueve el compromiso de estos colectivos construyendo pluralidad y diversidad, e incluso poniendo agendas en disputa (Rovira 2021). El espacio *online* ha tenido un lugar fundamental en la trayectoria de las activistas y en la constitución de las grupalidades, lo cual se recupera de sus propias voces:

Soy activista gorda desde 2011. Encontré en internet un texto de activismo gorda de afuera, que leí como pude con mi inglés primordial, y entendí que hay un montón de claves que ni en el feminismo ni en el movimiento LGBT había encontrado para comprender lo que me pasaba y lo que me había pasado con mi historia de gordura, con mi historia familiar de gordura también, y con lo que le pasaba a la sociedad con los cuerpos gordos. A partir de ahí, empecé a traducir todo lo que había de afuera, pero también a charlar con otras activistas LGBT y de los feminismos, sobre todo. (activista 1, entrevista personal)

Una de mis amigas me pasó unos blogs de unas gordas fat-fashionistas que mostraban una reivindicación sobre el cuerpo gordo y sobre el deseo sobre ese cuerpo, sobre el derecho a acceder a la vestimenta y otras reivindicaciones. Que después se hicieron las reivindicaciones sociales que hoy sostengo, en contra de la gordofobia, el estigma social del peso, la despatologización de la gordura; y que empezó muy precariamente en las redes sociales, en visitar algunos blogs y que después se hizo más fuerte quizás. (activista 2, entrevista personal)

Las plataformas y redes se constituyeron como los primeros espacios de acceso y circulación de la información vinculados a la temática, al tiempo que servían como lugares de socialización y diálogo de experiencias; es decir que efectivamente se transformaron en herramientas para apropiarse y activar. En este devenir, las entrevistadas, junto a otras mencionadas anteriormente —nuevas activistas que fueron emergiendo en los últimos años relacionadas al activismo *body positive* o por la diversidad corporal en redes, y militantes que vienen con una trayectoria en otros espacios u organizaciones—, comenzaron a activar de manera colectiva conformando el CGA. En él, reconocen los cuerpos gordos como parte del Sur global colonizado y como territorios de lucha, cuerpos que se encuentran atravesados entonces por la herida colonial y a los que interseca una multiplicidad de opresiones, que no necesariamente son características que compartirán con aquellos que se sitúan en otras latitudes.

Si bien nos parecía bien entender que hay una historia de los activismos gordos que comienzan en el Norte global a finales de la década de los 60 junto a otros movimientos civiles, hay también una importancia que tienen las coordinadas geopolíticas del Sur global, de Latinoamérica, cómo engordamos, cómo vivimos. Así que necesitábamos producir cosas acá. Y eso es un trabajo activista, primero en torno a entender que lo que le pasaba a la sociedad con nuestros cuerpos no es solo un tema individual, sino que es un tema estructural, que es

una discriminación que existe, que ocurre, que se potencia con interseccionalidades. Que aparece bajo la forma del estigma, que es el señalamiento de las personas, en este caso por nuestras características físicas, que va de la mano de la discriminación, de las violencias y de la patologización. (activista 1, entrevista personal)

Teniendo en cuenta esta perspectiva, se puede analizar la forma en que el CGA visibiliza los cuerpos gordos a través de Instagram. En principio, el colectivo es el que enuncia desde una perspectiva del activismo gorde y por la diversidad corporal a través de las publicaciones, y tiene la función de plasmar a través de ellas sus demandas y construir un régimen de visibilidad “otro” sobre los cuerpos. Como enunciatarias, están las personas usuarias que se consideran parte del conjunto de estas corporalidades, que comparten los planteos de estos activismos y/o que se sienten interpeladas o se identifican como aliadas de esta lucha.

En las diferentes publicaciones se pueden encontrar dos formas de visibilidad de los cuerpos gordos. Una es la presentación de estos cuerpos a través de fotografías vinculadas a actividades del colectivo, en las que aparecen sus integrantes, pero también quienes asisten a las convocatorias. Corresponden a la participación en movilizaciones feministas y a los encuentros plurinacionales que organizan, pero hay dos en particular: una fotografía y un *reel* que tienen como portada a las activistas en la playa mostrando sus cuerpos en trajes de baño; las situaciones se enmarcan en actividades realizadas en la costa bonaerense en articulación con instituciones públicas y estatales. Se destacan porque se acoplan a una de las consignas más reconocidas de este tipo de activismo, “Todos los cuerpos son cuerpos de verano”, pero siempre además lo son de manera colectiva.

Otra manera de visibilizar estos cuerpos es a través de las ilustraciones artísticas. A partir de ellas se representaron de diferentes formas estas corporalidades, y se incluyeron muchos de los aspectos que podrían pensarse desde una perspectiva interseccional; es decir, se mostró una pluralidad que diera cuenta de la diversidad de patrones que las atraviesan. Como se desarrolló anteriormente, esta idea de cuerpos situados y vinculados a un determinado territorio implica que presentan diversas características y se intenta, a través de su representación, plasmarlo. Es así como se pueden ver cuerpos de distintos géneros, colores, rasgos fenotípicos, con discapacidades, entre otras cuestiones, lo cual también muestra esta recuperación histórica de las luchas de otros colectivos con los cuales se identifican y de los que han retomado la noción de despatologización de los cuerpos, una de las ideas estructurantes de este activismo.

Por lo general, estas ilustraciones corresponden a posteos de convocatorias o de difusión de actividades. Las temáticas, por ende, varían de acuerdo con las acciones que se presentan y que conforman su repertorio como colectivo: se podrán encontrar diferentes temas vinculados al modo en que se configuran los contenidos y los motivos presentes en los textos mediáticos, en este caso los posteos en Instagram. Lo que sí se puede identificar son ciertas temáticas que cruzan la mayoría de los posteos y que se vinculan a las reivindicaciones e ideas de protesta; por ejemplo, la discusión contra el estigma y la discrimi-

nación a partir de la gordofobia, la demanda de la implementación de la Ley de Talles y el discurso en torno a la despatologización de los cuerpos. Esto último sí se configura como tema principal en aquellas publicaciones que se realizan para el 4 de marzo, Día Mundial contra la Obesidad, al que resignifican como Día Mundial contra la Gordofobia. Aun así, lo que sigue atravesando cada uno de estos contenidos producidos para las redes es la representación y visibilidad de los cuerpos gordos en su diversidad.

Teniendo en cuenta el uso que hace el CGA de los distintos espacios, resulta necesario resaltar el formato que toma como activismo tecnopolítico y las características y configuraciones que se consolidan a su alrededor. Marcela Fuentes (2020) plantea la idea de “constelaciones de *performance*” para comprender las tácticas disruptivas y creativas construidas por los activismos a partir de las *performances* asincrónicas y multilocalizadas en América Latina. Constituyen una respuesta a los desafíos que les plantean las estructuras de dominación, reformulando sus objetivos, metas y estrategias; permiten además, a quienes participan de estos movimientos, potenciar tanto las acciones corporales como afectivas en el espacio digital (Fuentes 2020). Las *performances* generalmente se conciben como sistemas de comunicación corporales entre actores y espectadores, pero en estos casos lo que se puede ver es un despliegue activista de aquellas en forma de visibilización *on/offline*, uniendo formas de participación fragmentadas y dispersas: el CGA logró, en ese sentido, aunar las trayectorias activistas individuales de sus integrantes y consolidar un espacio, con herramientas que construyeron y les permiten expandirse y acrecentar sus márgenes de acción. Algunas de las activistas planteaban cuestiones vinculadas al trabajo en colectivo en términos de acciones y de construcción del conocimiento durante las entrevistas:

— 123 —

Para mí el trabajo teórico es importante, no es más importante que otro ni menos importante, van por los mismos carriles y yo trato de manejarme siempre ahí: que haya una interrelación entre lo que pensamos colectivamente y lo que hacemos colectivamente en torno a los activismos gordes. ¿Es un trabajo? Sí, es un trabajo individual, pero no es sin lo colectivo. Yo nunca pienso mi trabajo, incluso el que puede ser más solitario como lo es la escritura, el pensamiento o la transmisión, sin lo colectivo. No soy sin lo colectivo. (activista 1, entrevista personal)

Particularmente, sentí la necesidad de nombrarme gorda y hacer una profundización en mi activismo gorda, y es ahí ya de encontrarnos en espacios de políticas públicas que estaban por salir, unos cuadernillos y otras cosas, que empezamos a encontrar con las compañeras que actualmente integramos CGA y nos pareció necesario dejar de actuar individualmente y cada una con sus perfiles, y empezar a pensarlo colectivamente para ampliarlo lo más posible al resto de la sociedad o visibilizarnos para que otros también puedan visibilizarse en otras partes del país. Porque entendemos que el activismo excede muchísimo a lo que pasa en la provincia de Buenos Aires, pero a veces hay que encontrar y generar los espacios para visibilizarnos. Fue por eso que el año pasado surgió la idea colectiva de hacer un encuentro gorda en Morón. Pensé que todavía estábamos con la cuestión del COVID ahí dando vueltas, así que fue en Morón. Y este año con la intención de ser fuerza y dejar bien claro que el activismo gorda es federal, buscamos que pueda ser en otra provincia que no sea la provincia de Buenos Aires. (activista 3, entrevista personal)

Las acciones que el CGA despliega en el espacio urbano se circunscriben a la realización de los Encuentros Plurinacionales de Gordes, a la constitución de una columna propia en las movilizaciones feministas y a la organización de actividades en conjunto con otros colectivos de gordes e instituciones públicas y estatales, como es el caso del Parador Gordo en la Costa Atlántica durante el verano, charlas informativas con consultas médicas desde una mirada no pesocentrista y actividades de divulgación vinculadas a las temáticas que trabajan desde una perspectiva tanto activista como académica. En todas ellas, la visibilidad de los cuerpos gordos y su libertad y derecho de ocupar espacios se pone en escena, y es importante remarcar la relación entre lo que se hace en el espacio virtual y lo que se hace en el espacio urbano. Una de las activistas reconoce esto como posibilidad a partir del acceso a y el uso de las herramientas digitales:

Para mí las redes son una gran manera de anclar estos encuentros presenciales, y siempre todas las discusiones que se dan en el ambiente o en la esfera digital terminan teniendo sentido cuando nos encontramos en la presencialidad. Hay algo de escuchar a las compañeras, de escuchar lo que cuentan y de debatirlo cara a cara que las redes no tienen. Pero las redes lo que tienen es la democratización del contenido y que cualquiera puede, con sus pros y sus contras, contar lo que quiere. Eso nos ha permitido tener muchas conexiones y formar muchas redes, así que está buenísimo. Para mí por eso son claves ambas esferas. (activista 4, entrevista personal)

Retomando el lugar de las *performances* y la relación entre las acciones en los espacios *on-* y *offline*, terminan siendo una forma de representación de las conflictividades sociales para discutir las, problematizarlas y darles sentido.

Aunque normalmente no consideramos los posteos en redes como *performance*, ya que consisten principalmente en texto e imágenes y carecen de un marco temporal y espacial definido, investigadoras como Zizi Papacharissi, Wendy Hui Kyong Chun, Lisa Kember, Joanna Zylinska y otras² han demostrado convincentemente que las plataformas de redes sociales y la cultura de nuevos medios son sitios de autopresentación, transmisión y sintonización afectivas. Las campañas y discusiones en internet no son *performances* en sí, pero pueden ser abordadas como tales con el fin de entender el uso de las redes sociales como un modo de comportamiento expresivo y transformador (performativo). (Fuentes 2020, 52)

Así, desde estos activismos, el cuerpo emerge como lugar precario y simbólico, en la conjunción entre lo digital y lo territorial, y es el sitio mismo donde se ejerce el control y donde también, a su vez, nace la resistencia. En este punto se retoman los planteos butlerianos en torno a la performatividad de los cuerpos en los distintos espacios: cuando los cuerpos se reúnen en los espacios públicos —entre los que se incluye a los virtuales—, se ejercita el derecho plural y performativo del aparecer y estar, instalando al cuerpo en medio del campo político; allí, “amparándose en su función expresiva y significativa, [se] reclaman para el cuerpo condiciones económicas, sociales y políticas” que cons-

² La autora hace referencia a los trabajos de Papacharissi (2014) y Kember y Zylinska (2014).

truyan formas de vida más dignas y discutan las condiciones de precariedad impuestas (Butler 2017, 15).

El caso trabajado se presenta como una muestra de organización colectiva que incorpora las redes sociales como herramientas digitales y que, además, cuenta con un repertorio performático y de prácticas que van más allá del espacio digital y se anclan en los territorios, para sostener sus demandas y dar visibilidad a estas otras corporalidades. Las consignas y reivindicaciones se ven atravesadas de manera directa por las vivencias y experiencias de quienes participan en el colectivo, y por el modo en que repercuten en su acceso a espacios y derechos; a partir de eso construyen las acciones que se plantearon. De esto han dado testimonio las entrevistas y los registros audiovisuales que se hicieron en el trabajo de campo, en el que las mismas activistas rescatan y valorizan el momento en que se reconocen como gordas, disputan sentidos y luchan contra los estigmas.

Reflexiones finales

Recuperando los planteos de los autores y las autoras, es posible visualizar cómo las corporalidades son un campo constantemente disputado e intervenido por diversos intereses. Si el capitalismo —y aún más el neoliberalismo magro— señala, estigmatiza y ejerce el control de los cuerpos gordos (y en mayor medida los feminizados y racializados) desde la idea de la productividad y su impugnación, estos activismos ponen en jaque las normas de ese régimen dominante. A partir de la construcción de otros regímenes de visibilidad y visualidad de los cuerpos en conjunto con las acciones que despliegan, el activismo gorde se constituye como un cuerpo colectivo, una corporalidad que es comunitaria e histórica (Dussel 1998; Aguer 2019), superando las reducciones propias de la modernidad.

En este caso en particular, con el uso de Instagram como plataforma de difusión y visibilización, la potencialidad de la imagen ofrece un espacio para presentar y representar otras corporalidades que se ajusten a las características, formas y posibilidades que surgen en nuestros territorios del Sur global, pensadas por personas activistas y académicas que, poniendo en valor su situacionalidad y sus coordenadas geopolíticas, construyen nuevas formas de pensar esos cuerpos y su acceso a derechos. Eso no es menor, ya que, efectivamente, uno de los pilares del activismo gorde en Argentina y Latinoamérica es la demanda por la despatologización de los cuerpos, lo cual implica repensar su lugar como sujetos de derecho ante una multiplicidad de opresiones y señalamientos estigmatizantes. La gordofobia se configura como una forma de discriminación estructural y sistémica que permea a nuestras sociedades e instituciones, y de allí también la importancia de las acciones de protesta y demanda para la construcción de políticas públicas.

El activismo gorde, junto con otros, sostiene una relación con los feminismos que implica muchas veces poner esas agendas en tensión y en disputa. En relación con la agenda feminista *mainstream*, es muy probable que haya que ahondar en el límite entre lo traducible, activando el disenso pero sin dejar de liberar ciertas vías que habiliten el senti-

do entre la desmesura utópica y la pragmática de lo posible (torcer las reglas, sabiendo que ninguna jugada es absoluta ni definitiva), para que el proyecto de estos nuevos activismos logre conquistar espacios que no están ganados de antemano y con los cuales debe buscar, entonces, “mecanismos de inteligibilidad compartida”, es decir, reflexionar entre la relación de “marcos de clausura (el orden dominante que fija límites) y producción de excedencia (lo que se sale explosivamente de formato)” (Richard 2021, 317). Y, efectivamente, las corporalidades gordas se salen y estallan ese formato: lo que muchas activistas hablan de la excedencia de las carnes se debe repensar como la excedencia de la potencialidad de sus repertorios de acción y demandas en el espacio público.

Resulta de suma importancia comprender el lugar que hoy ocupan estos activismos y, con este en particular, reconocer sus trayectorias y acciones para desenmarañar los mecanismos de control y sujeción de los cuerpos desde perspectivas no estigmatizantes y decolonizantes. Nos encontramos frente al resultado de la puesta en marcha de prácticas tecnopolíticas que combinaron las acciones tanto en el espacio público digital como en el espacio público urbano. Para pensar este proceso, se pueden señalar dos grandes pasos: el primero, enfocado en consolidar la visibilidad de los cuerpos y las demandas en el espacio público *on-* y *offline*; el segundo, orientado a la organización y formación de alianzas estratégicas, para construir e incidir en políticas que construyan derechos y permitan el acceso de todas las corporalidades a ellos.

Queda por reflexionar en torno a las limitaciones que implican los dispositivos sociales de control de los cuerpos, porque, si bien se ha avanzado y hay un recorrido hecho, existen marcos de clausura que ponen topes a los activismos y movimientos. Se incluye también aquí a las redes y plataformas, que en una sociedad hipermediatizada como la actual construyen sus propios regímenes de visibilidad, normas de uso y pautas para participar en el espacio digital; además, tienen como coordenada geográfica el Norte global. Frente a esto, queda indagar respecto a las tensiones o contradicciones entre las subjetividades desde la individualidad de les activistas y las dinámicas y reivindicaciones colectivas, y al mismo tiempo preguntarse cómo se siguen repensando y configurando salidas colectivas.

Referencias

- Aguer, Bárbara. 2019. “Desplazamientos en torno a la corporalidad entre la ética de la liberación y la perspectiva descolonial”. *Ideas y Valores* 68 (169): 33-59. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n169.60819>.
- Ameigeiras, Aldo. 2006. “El abordaje etnográfico en la investigación social”. En *Estrategias de investigación cualitativa*, coordinado por Irene Vasilachis de Gialdino, 107-52. Madrid: Gedisa.
- Bastian, Ángela, y Lina Berrió. 2015. “Saberes en diálogo: Mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento”. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo II*, editado por Xochitl Leyva, 107-32. San Cristóbal de las Casas, MX: Retos.

- Bidaseca, Karina. 2014. “Los peregrinajes de los feminismos de color en el pensamiento de María Lugones”. *Revista Estudos Feministas* 22 (3): 953-64. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300014>.
- Bogdan, Robert, y Steve Taylor. 1986. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith. 2000. “Imitación e insubordinación de género”. En *Grafías de Eros: Historia, género e identidades sexuales*, de Jean Allouch, David Halperin, Judith Butler, Eve Kosofsky Sedwick, Henry Abelove, Claude Lévi-Strauss, Jann Matlock y Marie-Jo Bonnet, 87-113. Buenos Aires: Ediciones de la École Lacanienne de Psychanalyse.
- . 2007. *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- . 2017. *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós.
- Carlón, Mario. 2016. “Apropiación contemporánea de la teoría comunicacional de Eliseo Verón”. En *Comunicación, campo(s) teorías y problemas: Una perspectiva internacional*, coordinado por Eduardo Vizer y Carlos Vidales, 125-54. Barcelona: Comunicación Social.
- . 2022. “¿El fin de la invisibilidad de la circulación del sentido de la mediatización contemporánea?”. *DeSignis* 37: 245-53. <http://dx.doi.org/10.35659/designis.i37p245-253>.
- Carneiro, Sueli. 2008. “Ennegrecer el feminismo: La situación de la mujer negra en América Latina, desde una perspectiva de género”. En *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*, editado por Rosa Campoalegre y Karina Bidaseca, 109-16. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- CGA. 2021. *Guía gorda: Guía elaborada para el Primer Encuentro Plurinacional de Gordes en Argentina*. Buenos Aires: CGA.
- Contrera, Laura. 2013. “El cuidado de los cuerpos impropios: Gordura, revueltas y dietas en las sociedades de control/seguridad”. En *Actas de las “I Jornadas Internacionales Filosofías del Cuerpo/Cuerpos de la Filosofía”*, editado por Esteban García y Andrés Fortunato, 58-63. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- . 2016. “Cuerpos sin patrones, carne indisciplinada: Apuntes para una revuelta gorda contra la policía de la normalidad corporal”. En *Cuerpos sin patrones: Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*, editado por Laura Contrera y Nicolás Cuello, 23-36. Buenos Aires: Madreselva.
- Cooper, Charlotte. 1998. *Fat and Proud: Politic of Size*. Nueva York: The Women’s Press.
- . 2021. *Fat Activism: A Radical Social Movement*. Londres: HammerOn Press.
- Costa, Flavia. 2008. “El dispositivo fitness en la modernidad biológica: Democracia estética, just-in-time, crímenes de fealdad y contagio”. Ponencia presentada en Jornadas de Cuerpo y Cultura, La Plata, Argentina, 15-17 de mayo.
- Deleuze, Gilles. 1991. “Posdata sobre las sociedades de control”. *The Anarchist Library*. <https://tinyurl.com/yc337rb7>

- Dussel, Enrique. 1998. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Esterman, Josef. 2014. "Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la filosofía intercultural". *Revista Polis* 13 (38): 347-68. <https://tinyurl.com/4sn3ppcs>.
- Federici, Silvia. 2015. *Calibán y la bruja*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Foucault, Michel. 2001. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- . 2019. *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, Marcela. 2020. *Activismos tecnopolíticos: Constelaciones de performance*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Gargallo, Francesca. 2009. "El feminismo filosófico". En *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*, editado por Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez, 418-33. Ciudad de México: Siglo XXI.
- . 2010. "Una metodología para detectar lo que de hegemónico ha recogido el feminismo académico latinoamericano y caribeño". En *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales*, coordinado por Norma Blázquez, Fátima Flores y Maribel Ríos, 155-75. Ciudad de México: CLACSO.
- . 2014. *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos de nuestra América*. Ciudad de México: Corte y Confección.
- 128 — Gómez Grijalva, Dorotea. 2012. *Mi cuerpo es un territorio político*. Guatemala: Brecha Lésbica. <https://tinyurl.com/4m7cdxny>.
- Grosfoguel, Ramón. 2011. "Descolonizando los paradigmas de la economía política: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global". *Seminario Iberoamericano de Estudios Socioeconómicos*. <https://tinyurl.com/3z9z7y7a>.
- Haraway, Donna. 1995. *Ciencia, "cyborgs" y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Barcelona: Cátedra.
- Kember, Lisa, y Joanna Zylińska. 2014. *Life after New Media: Mediation as a Vital Process*. Cambridge, US: MIT Press.
- LeBesco, Kathleen. 2004. *Revolting Bodies? The Struggle to Redefine Fat Identity*. Amherst, US: University of Massachusetts Press.
- Lozano, Betty. 2017. "El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas: Aportes de un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano". En *Mujeres intelectuales: Feminismos y liberación en América Latina y el Caribe*, editado por Alejandra de Santiago, Edith Caballero y Gabriela González, 77-107. Buenos Aires: CLACSO.
- Lugones, María. 2008. "Colonialidad y género". *Tabula Rasa* 9: 73-101. <https://tinyurl.com/yav44v7h>.
- Mignolo, Walter. 2006. "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: El hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad". En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander, 52-82. Buenos Aires: CLACSO.

- Murray, Samantha. 2008. *The "Fat" Female Body*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Papacharissi, Zizi. 2014. *Affective Publics: Sentiment, Technology, and Politics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pedraza, Zandra. 2004. "El régimen biopolítico en América Latina: Cuerpo y pensamiento social". *Iberoamericana* 4 (15): 7-19. <https://tinyurl.com/mpm2xjnt>.
- Quijano, Aníbal. 2014. *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Richard, Nelly. 2021. *Zona de tumultos: Memoria, arte y feminismo. Textos reunidos de Nelly Richard: 1986-2020*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rovira, Guiomar. 2021. "Multitudes conectadas feministas: La ola global de las redes indignadas de mujeres". En *Del ciberactivismo a la tecnopolítica: Movimientos sociales en la era del escepticismo tecnológico*, coordinado por José Candón y David Montero, 115-40. Barcelona: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Ruiz, Marisa, y Silvia García. 2018. "Los talleres 'epistémico-corporales' como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica". *Revista Universitas Humanística* 86. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.tech>.
- Segato, Rita. 2016. *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo.
- . 2018. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Slimovich, Ana. 2020. "Instagram y política: Mediatización y circulación en los perfiles de Cristina Fernández de Kirchner y Mauricio Macri". *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* 112: 177-203. <https://tinyurl.com/nhj67x9j>.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. 2007. "El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales". *Forum: Qualitative Social Research* 8 (3). <https://tinyurl.com/4zkpcmkd>.
- Verón, Eliseo. 1987. *La semiosis social: Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Madrid: Gedisa.
- Vigarello, Georges. 2011. *Historia de la obesidad: Metamorfosis de la gordura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

— 129 —

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.

Debate teórico sobre la televisión pública: Un análisis de TV Brasil y Televisión Pública (Argentina)

*Theoretical Debate on Public Television: An Analysis
of TV Brasil and Televisión Pública (Argentina)*

Recepción: 31/10/2024, revisión: 01/05/2025,
aceptación: 12/05/2025, publicación: 04/07/2025

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>

 Amanda Lais Pereira Noleto
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil
amandalaispnolet@hotmail.com

 Maria Érica de Oliveira Lima
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil
merical@uol.com.br

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.9>

Resumen

El diálogo sobre la televisión —y la televisión pública, principalmente— también implica reflexionar sobre las posibilidades que este espacio ofrece para la democratización de las costumbres y la cultura política. En este escenario, surgen emisoras públicas que, a partir de un proyecto comunicativo dirigido al ámbito público, se consolidan como medios vinculados al interés general. A partir de estas reflexiones, este artículo propone un debate teórico mediante el análisis de los canales TV Brasil y Televisión Pública (Argentina). Cabe señalar que este estudio es el resultado de una investigación doctoral en curso. Entre los principales hallazgos obtenidos a partir de una investigación bibliográfica y un estudio de periodismo comparado, se puede afirmar que los dos países comparten una similitud en el contexto histórico del surgimiento de la televisión pública. Además, existe la urgente necesidad de estudiar este tipo de televisión —y su programación— con el fin de comprender el contexto de estas emisoras en ambos países.

Abstract

The dialogue about television—and public television, in particular—also entails reflecting on the possibilities for democratization that this space offers for the democratization of customs and political culture. In this context, public broadcasters emerge, consolidating their position as media outlets linked to the general interest through a communication project aimed at the public sphere. Based on these reflections, this article proposes a theoretical debate on public television in Brazil and Argentina through an analysis of TV Brasil and Argentine public television. It should

be noted that this study is the result of ongoing doctoral research, and among the main findings obtained from a bibliographical study and a comparative journalism study, it can be affirmed that the two countries share a similarity in the historical context of the emergence of public television, in addition to the urgent need to study this type of television—and its programming—in order to understand the context of these stations in both countries.

Palabras clave • Keywords

televisión pública, TV Brasil, TVP Argentina, comunicación democrática, comunicación pública
public television, TV Brasil, TVP Argentina, democratic communication, public communication

Introducción

La investigación sobre televisión ha crecido mucho en los últimos años. Esto sucede sobre todo porque todavía sigue ocupando un espacio importante en la sociedad. Según datos de Kantar IBOPE Media (2022), el mercado del video está creciendo. Esta realidad nos lleva hacia un proceso de nuevos horizontes y descubrimientos.

En Brasil y Argentina, esta realidad no es diferente. Al contrario. Brasileños y argentinos siguen enamorados de la televisión, que ocupa el “centro de los hogares”. Solo hay que saber que “cuando miramos a América Latina, Brasil está entre el grupo de países con más de cinco horas de consumo diario” (Kantar IBOPE Media 2022, 20). El tiempo de consumo individual en Argentina es aún mayor: seis horas con dieciséis minutos. Es una realidad que avanza al mismo tiempo que nos enfrentamos a la consolidación de nuevos hábitos de consumo y nuevas formas de producción y distribución de contenidos: aun con diferentes formatos, hoy en día la TV se expande fuertemente hacia el *streaming*.

La televisión, especialmente en los países latinoamericanos, constituye un espacio de representación y un elemento decisivo para las transformaciones políticas, culturales y sociales. Desde esta perspectiva, Martín-Barbero (2002) afirma que existe en la televisión un proceso de representaciones que muchas veces se ven atravesadas por los intereses políticos y económicos que las sustentan. Por ello, el papel que desempeñan las emisoras públicas que se posicionan (o deberían posicionarse) como una alternativa a los sistemas comerciales y gubernamentales se vuelve fundamental.

Martín-Barbero (2002, 45) defiende, entonces, la necesidad de “la existencia clara y operativa de la televisión pública en los países latinoamericanos”, para que pueda —y de hecho lo logra— cumplir su papel como espacio de diálogo entre las comunidades sociales, actores y sociedades culturales. En otras palabras, la televisión pública existe para constituir un espacio estratégico de diálogo, para la construcción de ciudadanías cada vez más activas, democráticas y colectivas.

Se dice que la televisión pública debe provocar el diálogo, promover formas activas de derechos de los consumidores, generar la necesidad de la construcción (desde los individuos) de ciudadanías colectivas, y brindar formas comunicativas de ejercicio de la democracia en los medios de comunicación. Se supone que el ciudadano existe en el consumidor, pero no se conforma con este tipo de ciudadanía, busca una más activa, más democrática, solidaria, dialogante y cívica, una ciudadanía que ejerza activamente sus derechos y haga/piense colectivamente (Rincón 2002, 336).

Resulta que, en países como Brasil y Argentina, la historia de la televisión pública estuvo/está marcada por el fuerte control de los Gobiernos, que, según Fuenzalida (2002), transformaron este espacio —anteriormente de difusión colectiva, construcción y formación social activa— en un instrumento de propaganda gubernamental. Por tal razón, este artículo propone un debate teórico sobre la comunicación pública basada en la televisión, centrándose en el contexto de los dos países mencionados. Es fundamental aclarar que este estudio es una etapa preliminar de la investigación doctoral que realizan las autoras y que se encuentra en la fase de “estudio del arte”, razón por la cual en este texto se optó por la investigación bibliográfica.

Metodología

Según Vinelli (2014, 24), “[e]l desarrollo de medios alternativos, comunitarios y populares está en relación directa con la situación del campo popular, el estado de la lucha de clases y las estrategias de transformación social, lo que impide ‘medirlos’ o reclamar ‘resultados’ a través de esquemas cuantitativos, rentables y cortoplacistas”. Es con base en ello que la mencionada autora afirma que el énfasis de esta investigación no está precisamente en la metodología o los resultados, sino en el proceso y las posibilidades de políticas de intervención de los colectivos que las impulsan.

Así, esta investigación también se fundamenta en ese horizonte, al entender que la comunicación pública y la televisión pública —nuestro objeto específico de estudio— son objetos “indisciplinados” y por tanto siguen “otro pulso y se rigen por otros parámetros” (24-5).

Es destacable, por tanto, que este estudio se haya realizado a través de un proceso construido a lo largo del propio recorrido investigativo. Como afirma Maldonado (2008, 37), “[n]o existen métodos de aplicación inmediata, todo problema requiere construcciones metódicas y combinaciones que dependen del fenómeno que vamos a investigar; por lo tanto, los métodos deben ser reconstruidos [...] y combinados según cada búsqueda”.

Así, a partir de la clasificación propuesta por Moresi (2003), actualmente pensamos que la investigación final —resultado de este artículo teórico— se caracterizará como “cuantitativa” en términos de su enfoque y sus medios de investigación: la investigación bibliográfica y documental, el estudio de caso comparado y, también, la investigación de análisis de contenido. Tendrá un enfoque cuantitativo, ya que la programación de

TV Brasil y Televisión Pública de Argentina (TVP) se catalogarán inicialmente en cantidad, y luego esos números (datos) serán analizados mediante análisis de contenido.

A través de la investigación bibliográfica y documental, buscaremos promover un debate teórico que pueda perfilar el estado del arte de la investigación doctoral resultante de este artículo. Respecto de este relevamiento, dentro de la estructuración del camino metodológico, cabe señalar que la revisión bibliográfica sobre la historia de la televisión en ambos países se basará en la visión de Le Goff (2003); para él, el significado de la historia está en la investigación. Además, tomaremos la concepción de Veyne (1998, 94): “[N]adie será historiador si no percibe, en torno a la historia que realmente se produce, multitud de relatos compositibles, de cosas que podrían ser de otra manera”.

El estudio comparativo se basará en Robert K. Yin (2001) y Duarte y Barros (2010) al abordar la metodología del estudio de caso, pero el esquema principal de esta investigación usará el enfoque metodológico propuesto por José Marqués de Melo (1972).

Finalmente, se utilizará el análisis de contenido a partir de la propuesta metodológica de Bardin (1988) y Lozano (1994). Pensamos en un muestreo no probabilístico de semanas compuestas: “[U]sted elige, en el calendario, la semana que servirá como referencia inicial y, dentro de esa semana, el día en el que desea iniciar el análisis [...]. La semana siguiente, el día será martes y así sucesivamente, hasta llegar la séptima semana” (Da Fonseca Junior 2010, 293).

Para recopilar datos sobre la programación de los dos canales de televisión, buscaremos la ayuda de *software* que contribuya tanto al análisis estadístico como cuantitativo de los programas mostrados, y que asista también el análisis del aspecto social de los datos. Del mismo modo, se pretende utilizar el análisis de contenido a partir de la propuesta metodológica de Orza (2002), teórico e investigador argentino que desarrolló un modelo para el análisis de la programación televisiva.

Según sus supuestos, el análisis se realiza a través de la catalogación y caracterización genérica de las unidades discursivas de la grilla.

En primer lugar, se realizó el visionado del programa y la recolección de datos, para lo cual se tomó la información proporcionada por la propia página web del canal y se registró la siguiente información: día, hora, nombre del programa, tipo de discurso, género televisivo y país de origen del producto. Orza distingue los tipos de discursos en relación con los campos de referencia en los que se organizan: externos —discurso referencial—, internos —ficticios— o mixtos —hibridez—. (Heram 2020, 23)

Para el debate teórico efectivamente propuesto en este texto, se realizó una investigación bibliográfica (Marconi y Lakatos 2010) como procedimiento que brinda al investigador la oportunidad de ponerse en contacto con lo que ya se ha dicho o escrito sobre un tema determinado.

Por esta razón, la principal acción metodológica emprendida fue el levantamiento teórico de los autores que investigan —y abordan— los temas que atraviesan este artículo. “Realizar un levantamiento teórico, definir y articular conceptos necesarios en la obra es realizar una investigación bibliográfica, por lo que este procedimiento muchas veces termina sirviendo como herramienta para organizar la obra en partes” (Telles y Assumpção 2022, 150).

Este estudio también se define como investigación bibliográfica basándose en el concepto desarrollado por Antonio Carlos Gil (2021), uno de los autores más referenciados en lo que a este enfoque se refiere. Para él, la investigación bibliográfica es aquella que se realiza con el apoyo de fuentes bibliográficas previamente publicadas; precisamente lo que ocurre en este artículo.

Cabe señalar que este proceso de escritura se basa —al mismo tiempo— en otra fase más amplia de investigación específica de nuestro doctorado, actualmente en curso: el “estado del arte”.

Toda investigación requiere de un ejercicio de recapitulación de las investigaciones sobre determinados temas que se han realizado con anterioridad, el llamado “estado del arte”. Asimismo, la mayoría de las investigaciones requieren de una base teórica en la que se base la discusión del tema en cuestión. Tanto el estado del arte como la fundamentación teórica se realizan a través de la revisión bibliográfica. (Telles y Assumpção 2022, 153)

Para este artículo se priorizó la investigación bibliográfica, ya que, a partir del análisis teórico de los resultados encontrados, se proponen nuevas inferencias sobre los conceptos aquí trabajados: comunicación y televisión públicas en Brasil y Argentina.

[L]a investigación bibliográfica es una investigación que se centra en trabajos académicos para producir nuevas inferencias sobre un autor, tema o concepto en particular, a diferencia de las revisiones de literatura (estado del arte y fundamento teórico), que se centran en la bibliografía de un área para revisar su investigación, hallazgos o resumir los puntos principales de una teoría o discutir el trabajo de un autor. (153)

Análisis y resultados

Actualmente la investigación se encuentra en la fase denominada “estado del arte”, cuando se realizan levantamientos bibliográficos, así como lecturas y registros. Por ello, los primeros resultados encontrados con esta investigación se encuentran en el campo del debate teórico a partir de la revisión sistemática de textos, autores, datos, etc., que abordan —y cruzan— la temática de este estudio.

Es fundamental caracterizar, aunque sea de manera sucinta, las dos emisoras públicas objeto de estudio: TV Brasil y TVP. La primera está integrada en la Empresa Brasil de Comunicação (EBC), creada en 2008. En Argentina, a su vez, el sistema de medios

está compuesto por medios privados, estatales y sin fines de lucro. Según Heram (2020, 22), “[l]a Televisión Pública es un canal de gestión estatal y alcance nacional que forma parte del sistema de medios públicos estatal que integra [la empresa] Radio y Televisión Argentina (RTA)”.

De acuerdo con la Ley n.º 11625, del 7 de abril de 2008, EBC es administrada por el Consejo de Administración, el Consejo de Supervisión y el Directorio Ejecutivo. Según dicha legislación, el consejo de administración es designado por el presidente de la República del Brasil. Por ello, se refuerza la necesidad de un debate más fuerte sobre la autonomía de la emisora, toda vez que ha existido —desde su creación hasta la actualidad— una estrecha relación entre la formación de la dirección del principal órgano administrativo de la emisora y las decisiones que toma quien ocupa la presidencia del país.

Considerando el ordenamiento administrativo de la EBC, su personería jurídica y la relación de tales lógicas estructurales con el Gobierno federal, Diniz (2013) es asertivo al afirmar que tal relación ya no es adecuada cuando se piensa en una televisión pública, principalmente porque, según el art. 5 de la Ley n.º 11625, la EBC está vinculada a la Secretaría de Comunicación Social de la Presidencia.

Este, de hecho, según Ramos (2012, 12), es “el principal defecto normativo de la EBC”. Después de todo, es el organismo responsable de la comunicación gubernamental, de la relación del Gobierno con la prensa y otras instituciones de comunicación, incluidas las agencias de publicidad que median en los fondos publicitarios del Gobierno. “Este vínculo administrativo, más que jerárquico, sería más lógico, y políticamente más apropiado, si fuera con el Ministerio de Cultura, o el Ministerio de Comunicaciones” (Diniz 2013, 255).

Es importante reflexionar —además de la dependencia que existe entre los órganos administrativos de la EBC y el Gobierno federal en cuanto a su gestión— sobre el concepto de comunicación pública o, incluso, comunicación pública en emisoras públicas como la EBC. Esto se debe principalmente a que aún falta claridad a la hora de definir la comunicación pública y diferenciarla de la comunicación popular y estatal.

Bucci (2013) afirma que el universo de la comunicación pública es amplio. Con base en importantes investigaciones del área, el teórico destaca que, a pesar de que la llevan a cabo especialmente empresas o entidades con sesgo público, la comunicación pública puede ser potestad, en algunos contextos, de actores ubicados fuera del Estado. Dichos actores pueden ser de lo más diverso, desde el tercer sector (las ONG) hasta partidos políticos, la sociedad civil organizada y empresas privadas. Es decir, según él, no se puede determinar que la comunicación pública sea únicamente la que se realiza cuando el remitente es el agente público.

Lo crucial, entonces, es entender que la comunicación pública, encaminada a esclarecer a los ciudadanos sobre sus propios derechos, se rige por el derecho a la información [de] todo ciudadano. Este, sobre todo, no se deja capturar por intereses partidistas, religiosos o comerciales. Este, especialmente, es el que más nos importa. (Bucci 2013, 124)

Por lo tanto, es importante reafirmar que la comunicación pública, en términos de su esencia, se regirá por el derecho a la información, enfocada principalmente en los intereses del ciudadano pero desde la perspectiva de un colectivo. En este caso, la diferencia con una comunicación comercial, por ejemplo, estará en los intereses y fines que se pretendan alcanzar. La comunicación comercial tendrá como esencia los intereses del sector privado: económicos, políticos, religiosos o partidistas. Es decir, ambas comunicaciones provienen de lugares diferentes y tienen intereses sustentados en bases incluso opuestas.

La comunicación pública, por tanto, aunque no siempre tiene como transmisor un agente público formalmente constituido, es, por regla general, realizada o financiada por agentes públicos o, en un sentido ligeramente más amplio, por agentes no comerciales, tematizando materias o temas de interés común y relativos a los derechos de los ciudadanos. Otro aspecto esencial: la comunicación pública no tiene objetivo lucrativo y no debe confundirse con la industria del entretenimiento. Constituye una acción cultural y política (pero no partidista; política en el sentido más alto del término). (126)

En términos generales, se puede afirmar que EBC, si bien se posiciona —en cierta medida— como una empresa pública de comunicaciones, se constituye en un contexto estatal, pues de hecho está —desde su creación— controlada por el Poder Ejecutivo. Evidentemente, vale la pena señalar que la diferenciación entre lo público y lo estatal no se da de forma tan sencilla; sin embargo, en este artículo se entiende que, en las emisoras públicas, las acciones administrativas se llevan a cabo —o deberían— a partir de decisiones tomadas por representantes de la sociedad civil y del Estado, mientras que en las empresas estatales dichas decisiones son tomadas por agentes constituidos por el Poder Ejecutivo. Es decir, en este sentido, la EBC no puede caracterizarse como una empresa pública de comunicaciones.

En Argentina, la televisión apareció el 17 de octubre de 1951, en el “Día de la Lealtad Peronista”.

El crecimiento de la cantidad de aparatos fue lento y tuvo un envión con los permisos de importación que otorgaba el Gobierno en un contexto de control de divisas. El circuito aduanero para recibir televisores tuvo que ser diseñado para la novedad en electrodomésticos. Ese fue el inicio de LR3 Radio Belgrano TV. (Becerra y Schejtman 2021, 25)

Los autores afirman que, si bien la televisión, en sus inicios, nació con un sesgo estatal, desde el principio estuvo fuertemente asociada “a la voluntad de un pionero de la radio comercial” (25), hecho muy similar a la propia logística estructural presente en Brasil. La privatización de la televisión y la radio en Argentina se produjo con la promulgación de la Ley de Radiodifusión n.º 14241, de 1953.

El presidente de facto Pedro Eugenio Aramburu diseñó en sus últimos meses de su gobierno, antes de entregarle el gobierno al presidente constitucional Arturo Frondizi en 1958, el Decreto-Ley 15460/57 que, como rasgo sobresaliente, organizaba la licitación de nuevas frecuencias para nuevos canales de televisión, concurso que orquestó el Gobierno dictatorial

asignando las licencias a empresarios cercanos al régimen y, en consecuencia, de reconocida vocación antiperonista. Dos meses antes de las elecciones, ese fue el puntapié inicial para la televisión privada en Argentina con la creación formal de tres canales en Buenos Aires y siete en distintas provincias. (26)

Ante esto, se puede señalar como resultado preliminar la consistencia teórica que subyace a la historia de la televisión tanto en Brasil como en Argentina. De las lecturas realizadas en los últimos meses se pudo comprobar que en ambos países existe un voluminoso y consistente número de investigaciones que abordan el surgimiento y la consolidación del sistema nacional de televisión; esto se debe a que la TV surgió en ambos países a principios de los años 50.

Además, se logró sistematizar una importante serie de hechos similares en ambos países. Por ejemplo, la similitud de la historia política misma se observó en diferentes momentos: tanto Brasil como Argentina vivieron bajo dictaduras militares, lo que contribuyó a la concentración de los medios, ya que hubo una inversión financiera muy grande por parte del liderazgo militar, que quería comandarlos. ¿Y cuál es la relación directa con la televisión pública?

El hecho de que en ambos países la televisión parezca centrada principalmente en modelos comerciales dificulta la creación —o el fortalecimiento— de emisoras públicas. Incluso, cuando finalmente se crean estas emisoras públicas, a partir de leyes y reglamentos, se parecen mucho más a televisiones de propaganda gubernamental que a emisoras preocupadas por el ejercicio efectivo del compromiso social. “Es conocida y ha sido ampliamente trabajada por varios autores la amplia tradición de los métodos de gestión estatal y su estrecha relación con los intereses gubernamentales [...], oficiando históricamente como medio de propaganda para Gobiernos de turno” (Heraud 2020, 22).

— 137 —

Además de tener la naturaleza jurídica de una empresa estatal, EBC es responsable de operar, producir y difundir la comunicación gubernamental. El artículo 8 de la ley de 2008 le encomienda “prestar servicios en materia de radiodifusión, comunicaciones y servicios conexos, incluida la transmisión de actos y asuntos del Gobierno federal”, y “realizar otras actividades conexas que le sean asignadas” por la Secretaría de Comunicación Social de la Presidencia de la República. (Bucci 2013, 128)

Se hace evidente, a partir de las reflexiones propuestas hasta ahora, en qué medida la historia de la televisión en Brasil y Argentina presenta experiencias comunes. De hecho, influirán directamente en la forma en que se establecerán los comerciales dentro de los sistemas de medios televisivos —desde la llegada de la televisión hasta la creación de otros espacios, como las emisoras públicas— e incluso la constitución política, social y económica de los dos países.

El caso es que el funcionamiento de las televisiones públicas en Brasil y Argentina se da en un contexto a veces estatal, lo que afecta considerablemente su autonomía. Sin

embargo, esta realidad no es específica de estos países, ya que la mayoría de las emisoras de América Latina se encuentran en esta misma realidad.

La mayoría de las estaciones de radio y televisión públicas que operan en América Latina están vinculadas al aparato estatal, directa o indirectamente, lo que socava su respectiva autonomía. El caso brasileño tiene un agravante, considerando la amplia superposición de legislaciones, ya que no existe un estándar legal para las emisoras públicas. (Guerreiro 2016, 41)

Otra cuestión que se evidencia con las lecturas y los levantamientos bibliográficos —y que, por tanto, puede señalarse como resultado preliminar— es la observación de la escasez de bibliografía que trate con mayor profundidad las televisiones públicas de Brasil y Argentina desde su creación, analizando su fortalecimiento, sus cambios, etc. Obviamente hay investigaciones importantes que se enfocan en este tema; lo que pasa es que en ambos países se dio prioridad al estudio de la TV comercial.

En este contexto, Diniz (2013) destaca la relación directa entre el surgimiento de la televisión pública en Brasil y la historia de la TV comercial. Para la investigadora, la historia priorizó una perspectiva comercial, lo que en consecuencia imposibilitó pensar la televisión desde una perspectiva pública. De hecho, es aún más incisiva, pues afirma que a lo largo de los años la televisión pública brasileña ha quedado desatendida en los libros que cuentan la historia del país.

— 138 —

Al no tener una historia, al no tener un pasado conocido y reconocido, las emisoras no comerciales quedan condenadas a una especie de ausencia permanente. Una ausencia que hace que todos los intentos por implementarlas remitan al ejemplo de las televisiones gubernamentales, las únicas conocidas y, a menudo, rodeadas de recuerdos negativos por parte de la población. Negarle una historia a la TV pública ha sido, por tanto, una forma de sus opositores de impedir su existencia. (Diniz 2013, 62)

Conexiones como la relación directa entre el surgimiento de la televisión pública en Brasil y la historia de la TV comercial, por ejemplo —algunas de ellas ejemplificadas anteriormente—, solo se encontraron gracias al ejercicio del estado del arte, lo que requiere un trabajo detallado, cauteloso y de largo plazo. Entendemos que otros resultados —incluida la sistematización cuantitativa y cualitativa de la programación para su posterior análisis— solo serán posibles con el avance de las otras fases de investigación de este proyecto.

Discusión y conclusiones

El diálogo teórico sobre la televisión pública en Brasil y Argentina consiste en abordar temas integrales que atraviesan el campo de la comunicación pública. Así, la investigación se sustenta en algunos pilares teóricos: la comunicación desde una perspectiva pública, la historia de la televisión en ambos países y el análisis de la identidad desde los estudios culturales.

Inicialmente, es importante discutir los sistemas de televisión pública brasileño y argentino. Las primeras reflexiones teóricas se producen en el ámbito del surgimiento y la consolidación de las TV públicas en ambos países, y presentan caminos que dialogan con la importancia —y necesidad— de consolidar tales sistemas de comunicación pública, pues se entiende que son fundamentales para fortalecer la pluralidad y para la efectividad de su carácter público. Cabe resaltar que uno de los principales referentes y base teórica de esta investigación es el libro *Televisión pública: Del consumidor al ciudadano*, compilado por Omar Rincón. Además, al tratarse de un estudio comparativo entre dos países, nuestro debate teórico incluye, en la misma medida, a autores argentinos que investigan la historia de la televisión pública, a saber: Vinelli (2014), Heram (2020), Becerra y Schejtman (2021), entre otros.

Uno de los libros argentinos que da cuerpo teórico a esta investigación es *La televisión desde abajo: Historia, alternatividad y periodismo de contrainformación* (2014), de Natalia Vinelli, periodista e investigadora del periodismo argentino. Este libro, resultado de más de diez años de investigación, reflexiona sobre el fenómeno de la práctica periodística de la autora y dialoga principalmente con la comunicación popular y comunitaria en Argentina. El prólogo de Martín Becerra (2014, 15) dice:

La autora realiza con estas páginas un aporte fundamental al debate sobre las condiciones en las que se practica y se usa la comunicación por parte de organizaciones que se apartan de la lógica industrial propia de las grandes empresas de medios y del Estado. Las tensiones y la relativa autonomía de los medios alternativos y comunitarios respecto de la institucionalidad estatal por un lado, y de las lógicas mercantiles por el otro, configuran un nudo problemático que es al mismo tiempo teórico y empírico y que, además, define los contornos políticos de las diversas experiencias de este sector.

— 139 —

Se advierte que el interés por investigar la televisión pública desde un debate teórico y, posteriormente, el análisis de la programación propuesta y transmitida en emisoras de ambos países se realizan a partir del entendimiento de que la televisión sigue siendo un vehículo de comunicación muy fuerte y presente en los espacios sociales. Heram (2020, 22) afirma que

[e]l interés de indagar en torno a los medios públicos, específicamente en la Televisión Pública, parte de entender que es el medio que puede, debe y tiene los recursos necesarios para proponer otro tipo de programación que sepa reunir aspectos vinculados a lo local y lo regional, que ofrezca nuevas propuestas de ficción, que incluya una mayor diversidad de representaciones, que se preocupe por obtener una audiencia más amplia, que promueva debates y una pluralidad informativa.

Además, Bucci (2013) reafirma la importancia de las emisoras públicas para fortalecer la autonomía de los ciudadanos: según el autor, existen principalmente para contribuir al ejercicio de la independencia de los ciudadanos, es decir, para formar ciudadanos independientes. “Esta deontología democrática y republicana se convierte, en el Brasil de

hoy, en una bandera radical. Innegociable. Para TV Brasil (EBC) y para todas las demás, o será así o no se hará nada” (Bucci 2013, 134-5).

En el ámbito de los estudios culturales, la investigación doctoral actualmente en curso pretende abordar la cultura como proceso de representación y también como espacio de significado. Así, se fundamentará en teóricos como Stuart Hall (1980) y Santos (1988), entre otros, además de estar atravesada por las concepciones teóricas de la Escuela de Birmingham, con autores como Raymond Williams (1961), pues aquí se entiende que la cultura interactúa y se relaciona directamente con las prácticas sociales.

También se discutirán, en menor medida, las nuevas dinámicas culturales al interior de la sociedad actual, ya que tales realidades son motivo de reflexión en toda América Latina. Una vez más, tendremos un debate teórico basado en Martín-Barbero (2002), quien propone otra posición conceptual de la cultura dentro de la comunicación, entendiendo la naturaleza comunicativa de la cultura.

Los estudios sobre televisión han crecido mucho en los últimos años, sobre todo si tenemos en cuenta que en Brasil y Argentina la televisión “llegó” a principios de los años 50, es decir, hace prácticamente setenta años, lo que verdaderamente contribuyó a la profundización de dichas investigaciones. Sin embargo, existen pocos estudios que informen sobre prácticas televisivas dirigidas al sector público y los sectores populares.

“Es posible que cierta invisibilización del problema [...] encuentre su justificación en una subestimación teórica que proviene de estas experiencias marginales” (Vinelli, 2014, 24). Además, en Brasil, “la televisión es sinónimo de TV comercial” (Diniz, 2013, 12). Así, resulta fundamental y urgente observar la televisión pública y llevarla al centro de las disquisiciones teóricas, pero también investigativas y comparadas, como la considerada en este estudio, que inicialmente se desarrolló como un debate teórico aunque tiene una proyección práctica para la construcción de una tesis doctoral.

Finalmente, entendemos que la comunicación pública —y en este caso la televisión pública en particular— también es importante y requiere debates e investigaciones cada vez más profundos. Está relacionada con el ejercicio práctico de la democracia, proceso que se da especialmente en la relación y el intercambio de información entre la sociedad civil y los Gobiernos.

Así, “el concepto de democracia adquiere el rostro de una comunicación libre y de relaciones guiadas por la transparencia” (Signates 2019, 62). Por tanto, sería un espacio para el debate colectivo, la pluralidad de voces y medios, la participación pública y —quizás— la construcción de una cultura racional y participativa que valore lo público. Para Rodrigues de Lima y Mainieri (2022, 77), el debate sobre democracia y comunicación pública destaca la necesidad de una dimensión ética de la comunicación en el espacio público: “Una dimensión que debe ser observada por los Gobiernos y parlamentos, que deben guiarse por la necesidad de institucionalizar prácticas dialógicas con la sociedad”.

Referencias

- Bardin, Laurence. 1988. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becerra, Martín. 2014. “Prólogo”. En *La televisión desde abajo: Historia, alternatividad y periodismo de contrainformación*, de Natalia Vinelli, 15-22. Buenos Aires: Editorial Cooperativa El Río Suena / El Topo Blindado.
- , y Natalí Schejtman. 2021. “La televisión se demuestra andando: Semblanza de la TV en Argentina”. *Revista Argentina de Comunicación* 9 (12): 23-47. <https://tinyurl.com/bderrk59>.
- Bucci, Eugênio. 2013. “Sobre a independência das emissoras públicas no Brasil”. *Eptic Online* 15 (2): 121-36. <https://tinyurl.com/3r5vstyz>.
- Da Fonseca Junior, Wilson Correia. 2010. “Análise de conteúdo”. En *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*, organizado por Jorge Duarte y Antônio Barros, 380. São Paulo: Atlas.
- Diniz, Angela Maria. 2013. “Uma história da TV pública brasileira”. Tesis doctoral, Universidade de Brasília, Brasil. <https://tinyurl.com/ycke2x2b>.
- Duarte, Jorge, y Antônio Barros, orgs. 2010. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas.
- Fuenzalida, Valerio. 2002. “Reformas de la TV pública en América Latina”. En *De lo estatal a lo público: Medios, ¿de quién y para qué?*, editado por Rosa Alfaro, 19-53. Lima: A. C. S. Calandria / Veeduría Ciudadana de la Comunicación Social.
- Gil, Antonio Carlos. 2021. *Cómo desarrollar proyectos de investigación*. São Paulo: Atlas.
- Guerreiro, Soane. 2016. “TV Brasil e a rede pública de televisão: Uma trajetória de dependência”. Tesis de maestría, Universidade de Brasília, Brasil. <https://tinyurl.com/497dws4>.
- Hall, Stuart. 1980. “Cultural Studies: Two Paradigms”. *Media, Culture & Society* 2 (1): 57-72. <https://doi.org/10.1177/016344378000200106>.
- Heram, Yamila. 2020. “Cambios en la Televisión Pública argentina”. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3 (12): 20-35. <https://tinyurl.com/yc4aszd3>.
- Kantar IBOPE Media. 2022. *The Future Viewing Experience: O Futuro da Experiência de Vídeo*. São Paulo: Kantar IBOPE Media.
- Le Goff, Jacques. 2003. *História e memória*. Campinas, BR: Editora da Unicamp.
- Lozano, José Carlos. 1994. “Hacia la reconsideración del análisis de contenido en la investigación de los mensajes comunicacionales”. En *Investigar la comunicación: Propuestas iberoamericanas*, organizado por Enrique Sánchez Ruiz y Cecilia Cervantes, 135-57. Guadalajara: Universidad de Guadalajara / Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.
- Maldonado, Alberto. 2008. “Pesquisa teórica em comunicação na América Latina: Autores cruciais”. En *Comunicação: Novo objeto, novas teorias?*, organizado por Gustavo Said, 31-53. Teresina, BR: EDUFPI.
- Marconi, Marina, y Eva Lakatos. 2010. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Marqués de Melo, José. 1972. *Estudos de jornalismo comparado*. São Paulo: Pioneira.

- Martín-Barbero, Jesús. 2002. “Claves de debate: Televisión pública, televisión cultural: Entre la renovación y la invención”. En *Televisión pública: Del consumidor al ciudadano*, compilado por Omar Rincón, 35-69. São Paulo: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Moresi, Eduardo, org. 2003. *Metodologia da pesquisa*. Brasília: Universidad Católica de Brasília.
- Orza, Gustavo. 2002. *Programación televisiva: Un modelo de análisis instrumental*. Buenos Aires: La Crujía.
- Ramos, Jorge. 2012. *Historia de la nación latinoamericana*. Buenos Aires: Continente.
- Rincón, Omar, comp. 2002. *Televisión pública: Del consumidor al ciudadano*. São Paulo: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Rodrigues de Lima, Heloísa, y Tiago Mainieri. 2022. “Comunicação pública: Contribuições para a democracia”. En *Democracia, comunicação y cidadanía*, organizado por Ângela Teixeira de Moraes y Larissa Machado, 59-79. Goiânia, BR: Cegraf UFG.
- Santos, J. L. 1988. *O que é cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Signates, Luiz. 2019. “Comunicação como política pública: As adversidades da consolidação de um conceito”. En *Comunicação pública no Brasil: Desafios e perspectivas, memórias e depoimentos*, organizado por Nádia Santos, Newton da Silva y Rodrigo Oliveira, 51-68. Porto Alegre, BR: Editora Fi.
- Telles, Marcio, y Dora Assumpção. 2022. “Pesquisa bibliográfica na comunicação: A leitura do campo e sua problemática”. En *Experiências metodológicas na comunicação*, coordinado por Laura Wottrich y Nísia Martins, 144-56. São Paulo: Pimenta Cultural.
- 142 — Veyne, Paul. 1998. *Como se escreve a história*. Brasília: EdUnB.
- Vinelli, Natalia. 2014. *La televisión desde abajo: Historia, alternatividad y periodismo de contrainformación*. Buenos Aires: Cooperativa Editorial El Río Suena / Colectivo El Topo Blindado.
- Williams, Raymond. 1961. *Culture and Society*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Yin, Robert. 2001. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre, BR: Bookman.

Declaración de autoría

Amanda Lais Pereira Noletto participó en la conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador y redacción, y revisión y edición del artículo final. Maria Érica de Oliveira Lima contribuyó con la conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador y redacción, y revisión y edición del artículo final.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.

Entrenamiento para vocerías en organizaciones del sector público: Diseño de *media training* para la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha” del Ejército Ecuatoriano



*Training for Spokespersons in Public Sector Organizations:
Design of Media Training for the Infantry Brigade
no. 13 “Pichincha” of the Ecuadorian Army*

Recepción: 28/02/2025, revisión: 21/04/2025,
aceptación: 08/05/2025, publicación: 04/07/2025

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>

 Geomayra Mishell Rebolledo Zhingre
Universidad Central del Ecuador
Quito, Ecuador
gmrebolledo@uce.edu.ec

 Andrés Alfredo Luna Montalvo
Universidad Central del Ecuador
Quito, Ecuador
aaluna@uce.edu.ec

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.10>

Resumen

Esta investigación profundiza en el estudio de entrenamiento de vocerías en la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha” del Ejército Ecuatoriano. Mediante la aplicación de diversas herramientas metodológicas entre enero y agosto de 2024, se identifica la necesidad de desarrollar un programa de entrenamiento en medios para la institución. Dado que esta unidad militar forma parte del sector público, está sujeta al principio de rendición de cuentas a la ciudadanía. Además, su actual operación en un contexto de conflicto armado interno ha incrementado su presencia en la comunidad y, con ello, su exposición ante los medios de comunicación. A partir de una metodología que combina la observación participativa, la ejecución de simulacros y entrenamientos en ruedas de prensa, junto con entrevistas a funcionarios de nivel jerárquico superior y analistas de comunicación, se obtuvieron resultados significativos en el desempeño de los voceros. El análisis permitió identificar deficiencias en aspectos clave de la comunicación institucional, lo que derivó en la formulación de estrategias pedagógicas para fortalecer sus competencias. De este modo, la presente investigación contribuye a la profesionalización de las vocerías, dotándolas de herramientas que les permitan afrontar de manera eficaz los retos de la exposición mediática contemporánea.

Abstract

This research delves into the study of spokesperson training at the 13th Infantry Brigade “Pichincha” of the Ecuadorian Army. Through the application of various methodological tools between January and August 2024, the need to develop a media training program for the insti-



tution was identified. As this military unit is part of the public sector, it is subject to the principle of accountability to citizens. Furthermore, its current operations in the context of internal armed conflict have increased its presence in the community, thereby heightening its exposure to the media. Using a methodology that combines participant observation, the execution of press conference simulations and trainings, as well as interviews with senior officials and communication analysts, significant improvements were observed in the spokespersons' performance. The analysis revealed deficiencies in key aspects of institutional communication, leading to the development of pedagogical strategies aimed at strengthening their skills. Thus, this study contributes to the professionalization of spokespersons by equipping them with tools to effectively meet the challenges of contemporary media exposure.

Palabras clave • Keywords

entrenamiento en medios, entrenamiento de vocerías, imagen institucional, comunicación institucional, Ejército Ecuatoriano
media training, spokesperson training, institutional image, institutional communication, Ecuadorian army

Introducción

— 144 —

La realización del proyecto “Entrenamiento para vocerías en organizaciones del sector público”, que tomó como caso de estudio el diseño de *media training* para la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha” del Ejército Ecuatoriano, tiene como finalidad plantear la necesidad de crear estrategias que permitan al personal de oficiales de esta unidad militar mejorar las destrezas de comunicación ante los medios. Para ello se presenta este estudio, que recoge conceptos y métodos aplicables.

El *media training* se define, según Chércoles (2010, 39), como “la técnica empleada por expertos en medios de comunicación en el entrenamiento de políticos, funcionarios o empresarios en el arte de aparecer satisfactoriamente en los principales medios masivos de comunicación audiovisual”. Un ejercicio de *media training* consiste en “elaborar un banco de posibles preguntas que se prevé haría el o los periodistas. De la misma manera, se elaboran las posibles respuestas. Luego, se hace una especie de simulacro con el vocero” (EC Ejército 2016, 9). A través de este ejercicio se corrigen errores y se brindan recomendaciones.

Al proponer estrategias de *media training*, se estima que los voceros de esta unidad adquieran habilidades sólidas en el área de la comunicación que les permitan mejorar su acercamiento a la comunidad a través de la prensa. Asimismo, se proyecta fortalecer la imagen institucional con voceros preparados para afrontar crisis comunicacionales o acontecimientos inesperados. Mejorar las capacidades de los voceros para comunicarse frente a los medios posibilita crear en el público una percepción positiva de la institución.

En la sociedad actual, las fuerzas militares juegan un papel importante en la seguridad y estabilidad del país. Sin embargo, su impacto va más allá de sus operaciones, pues también deben establecer una comunicación efectiva con la población y los medios de comunicación.

Es fundamental que los representantes militares puedan transmitir mensajes de manera clara y confiable a la audiencia a través de los medios. De lo contrario, podría generar confusión o incluso desconfianza en la población. Por esta razón, la implementación de un plan de entrenamiento para los voceros militares se vuelve esencial. El presente artículo plantea las habilidades necesarias para comunicarse de un modo efectivo. Como resultado, se estima fortalecer la comprensión pública sobre las actividades militares y fomentar mayor confianza en las instituciones de la fuerza pública ecuatoriana.

Este estudio establece los fundamentos para analizar el conflicto comunicacional de una organización del sector público, específicamente la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha” del Ejército Ecuatoriano, y su interacción con la sociedad civil. En este sentido, la estrategia de *media training* tiene el propósito de corregir las deficiencias identificadas y fortalecer la imagen institucional.

Estado del arte

— 145 —

Para fines de la investigación, es necesario conocer el estado actual en que se encuentran los estudios de *media training* en instituciones del sector público y en organizaciones militares de Ecuador. En esta sección se referencia a autores que abordan temas como la comunicación organizacional, la responsabilidad empresarial, el *media training* y la gestión de esta rama en instituciones análogas.

Para empezar, Domingo García (2017) trata el tema de la responsabilidad ética y social que tienen todas las organizaciones con su público. El autor afirma que la responsabilidad de una organización radica en comunicar lo que hace. Por su parte, Ochoa y Erazo (2025, 3) sugieren que “la implementación de programas de capacitación en medios es fundamental para que las organizaciones naveguen de manera efectiva en el panorama dinámico de la comunicación digital y mantengan su reputación a largo plazo”.

Velásquez, Vela y Rodríguez (2024), por su parte, postulan que para un vocero es necesario generar estrategias ágiles y coherentes que permitan fortalecer la imagen y la reputación institucional, al mismo tiempo que se refuerzan la confianza y la legitimidad de cara a la opinión pública.

En esta misma línea y relacionando el tema con el ámbito militar, Fernando Guerrero, docente de la Academia de Guerra de la Fuerza Aérea Ecuatoriana (FAE), presentó el artículo “Las líneas de persuasión militar: Alternativa estratégica en la comunicación organizacional” (2022). Este texto de la *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa* es re-

levante para nuestra investigación porque da paso a la contextualización de la comunicación en instituciones militares ecuatorianas. Además, aporta conocimientos académicos en esta rama y destaca por su actualidad.

Metodología y materiales

En esta sección se presentan el enfoque metodológico, el tipo de estudio y las estrategias utilizadas. Se incluyen las técnicas y los procedimientos de recolección y análisis de información o datos utilizados a lo largo de esta investigación. Para el proyecto se utiliza un enfoque mixto que incluye investigación cuantitativa y cualitativa.

Para la primera fase, es decir, la cuantitativa, se utilizaron encuestas dirigidas a personal militar de diferentes grados de la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha”. A partir de ellas, se busca establecer el nivel de conocimiento de los oficiales para identificar áreas comunicacionales que requieran mejora.

Para la fase cualitativa, se entrevistó tanto a oficiales como a expertos externos en *media training*, con el propósito de recopilar información valiosa y específica relacionada con esta práctica en el contexto militar, particularmente en el Ejército Ecuatoriano. Asimismo, estas entrevistas sirven para analizar fichas de observación participativa que se lograron en el *media training* experimental aplicado al Ejército Ecuatoriano y a la FAE.

Unidad de análisis

El objeto de estudio de este trabajo es el personal militar de la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha”, con la finalidad de realizar una estrategia de entrenamiento que les sea útil en momentos de crisis comunicacionales. Para ello es necesario llevar la investigación a la Dirección de Comunicación Social del Ejército, unidad militar en que se gesta lo relacionado con la comunicación para todas las divisiones y brigadas de la institución.

La población concernida dentro de esta investigación está conformada por el comandante de la brigada, el coronel de Estado Mayor Conjunto Jairo Fernando Yépez Rosero, y su personal militar. También se recoge la opinión del coronel de Estado Mayor Conjunto Erick Erazo Bonifaz y del mayor Diego Aguirre, director y subdirector de Comunicación Social del Ejército, respectivamente.

De la misma manera, dentro de esta dirección también se consultó al mayor Edmundo Sánchez, responsable de la creación y difusión de contenido del Ejército Ecuatoriano, y a la periodista Olga Velasco, quien cuenta con experiencia en preparación de oficiales en temas de comunicación en crisis.

Por otro lado, para el plan piloto aplicado junto a oficiales de la FAE, se consideraron las intervenciones del teniente coronel de Estado Mayor Conjunto Edwin Zambrano, director de Comunicación Social de la FAE, y del sargento segundo Juan Carlos Malla, *communi-*

ty manager de la institución. Asimismo, se analizó este ejercicio con la docente y consultora Mónica Machado Urquiza, experta en relaciones públicas y comunicación en crisis.

Análisis y resultados

Tipo de muestra o censo

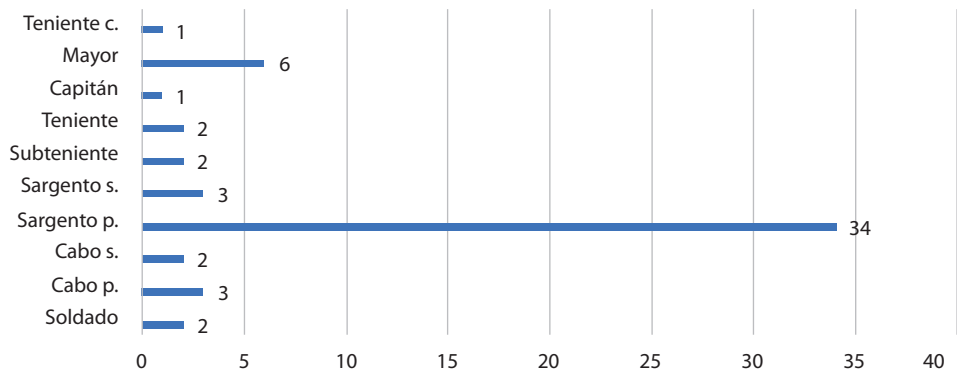


Figura 1. Rango militar de los encuestados.
Elaboración propia.

— 147 —

Para fines de esta investigación se realizó un censo parcial que recopiló información de un grupo de 56 militares de la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha”. El mismo se conforma de personal de oficiales y de tropa, quienes están expuestos a los medios de comunicación para rendir cuentas del desempeño de sus operaciones militares.

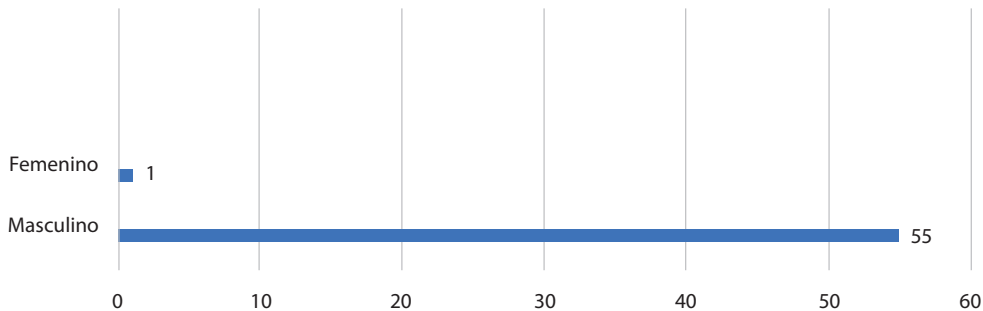


Figura 2. Género de los encuestados.
Elaboración propia.

El 96 % del personal se identifica con el género masculino, mientras que el 4 % se identifica como femenino. Pese a que la mayor parte del personal de la brigada son hombres, Erazo (2024, entrevista personal) afirma que el Ejército Ecuatoriano mantiene las puertas abiertas para las personas de ambos géneros sin discriminación alguna.

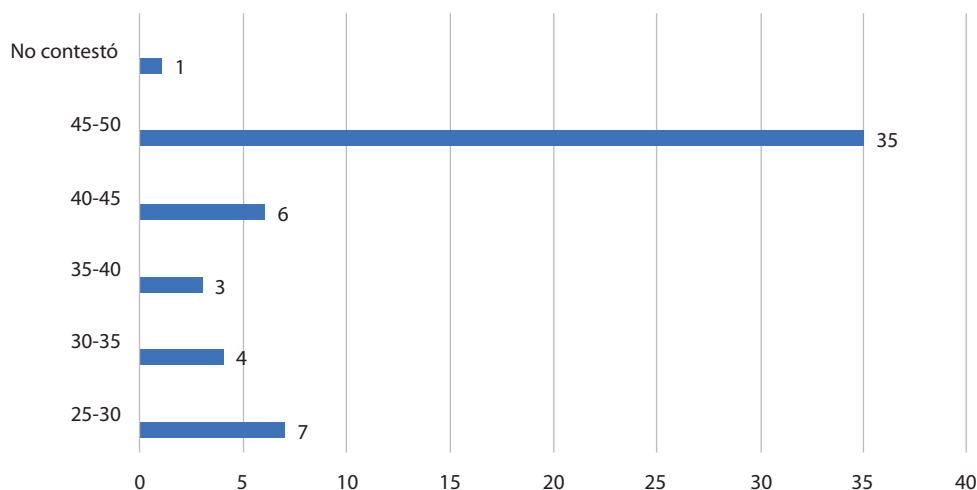


Figura 3. Rango de edad de los encuestados.
Elaboración propia.

Las edades del personal militar fluctúan entre los 25 y 50 años; sin embargo, es notable que la mayor parte del personal que participa en la encuesta tiene entre 45 y 50. Esto da cuenta de que la Brigada n.º 13 se conforma en gran medida por personal experimentado con la responsabilidad de comandar operaciones; por ende, también están expuestos a cumplir el rol de voceros.

Con el método descriptivo se buscaron definir características y comportamientos de la población y situación de la Brigada n.º 13, a través del uso de herramientas como la encuesta y la entrevista aplicadas al personal militar y a expertos externos. También se utilizó la observación participante, que permitió conocer cómo se preparan las instituciones de Fuerzas Armadas en cuanto a estos temas. Todo lo anterior se realizó dentro de dos planes piloto de *media training* en la Academia de Guerra de la Fuerza Terrestre y de la FAE.

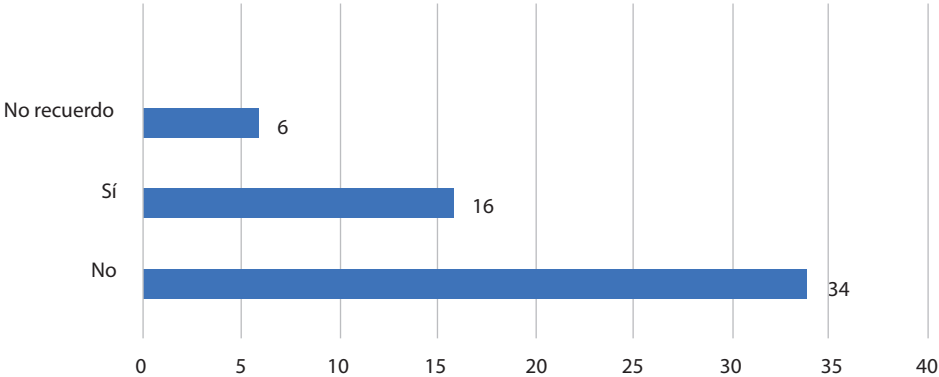
Como parte de la investigación cualitativa se emplearon entrevistas semiestructuradas y fichas de observación participante para el análisis del plan piloto. De esta forma, se determinaron las debilidades del personal militar de la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha” al ofrecer declaraciones de prensa para, con ello, establecer las estrategias apropiadas.

Para este proyecto se utilizaron como fuentes de investigación primarias las entrevistas realizadas a oficiales militares, así como a personas civiles expertas en el entrenamiento de voceros. Asimismo, fue necesario acudir a contenido científico a partir de la revisión de fuentes bibliográficas que abordan temas como entrenamiento de voceros, relaciones públicas, comunicación en crisis, comunicación organizacional, entre otros.

Representación gráfica de la información

Resultados de las encuestas

1. En su condición de miembro del Ejército, ¿ha recibido capacitación en temas relacionados a la comunicación social? Si su respuesta es “no” o “no recuerdo”, pase a la pregunta tres.



— 149 —

Figura 4. Cantidad de personal capacitado en comunicación social.
Elaboración propia.

De acuerdo con Velasco (2024, entrevista personal), en el Ejército Ecuatoriano se capacita en *media training* solo a oficiales de altos rangos; esto explica la escasa capacitación del resto del personal. Sin embargo, Machado (2024, entrevista personal) sugiere que, en el contexto de conflicto armado interno, todos los oficiales deben tener conocimientos básicos en medios de comunicación, pues están expuestos a periodistas y sobre todo a las redes sociales.

2. En caso afirmativo, ¿qué tipo de capacitación ha recibido

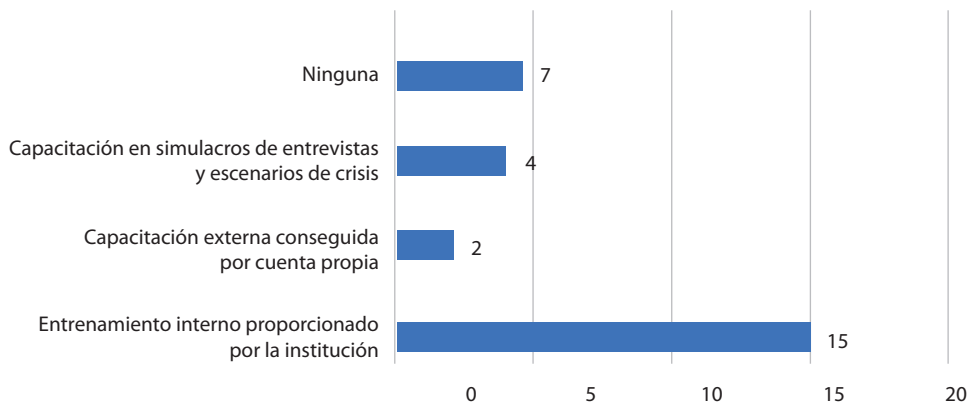


Figura 5. Tipo de capacitación recibida.
Elaboración propia.

La mayor parte del personal capacitado recibió entrenamiento por parte de la institución; sin embargo, gran parte de los encuestados no respondió esta pregunta, lo cual indica que no han sido capacitados. Además, un número considerable manifestó que no tiene ningún tipo de entrenamiento en comunicación social.

3. En una escala del 0 al 10, donde 0 representa “nada importante” y 10 representa “muy importante”, ¿cuánto considera usted que es importante capacitarse en temas relacionados con la comunidad social?

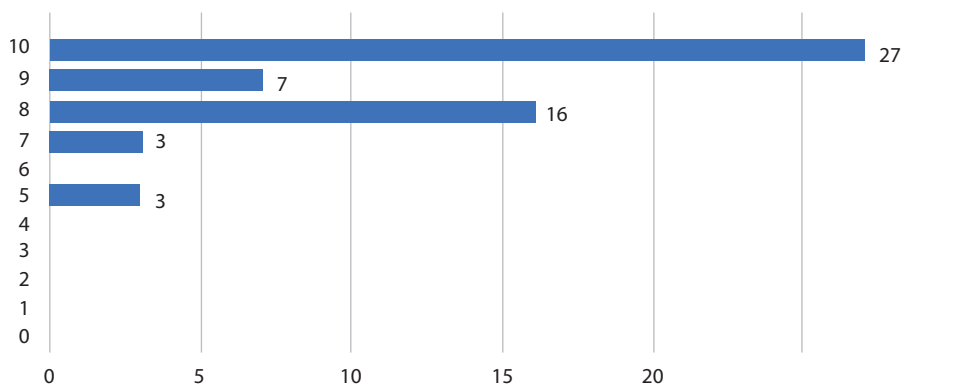


Figura 6. Importancia de la capacitación en comunicación social.
Elaboración propia.

La mayor parte del personal considera que es muy importante capacitarse en temas relacionados con comunicación social. Esta respuesta es respaldada por Velasco (2024, entrevista personal), quien afirma que, “desde hace muchos años atrás, la institución tiene la intención de capacitar a su personal. Estamos hablando de alrededor de veintitrés años que se institucionalizó la comunicación social”.

4. ¿Sobre qué temas le gustaría capacitarse en comunicación social?

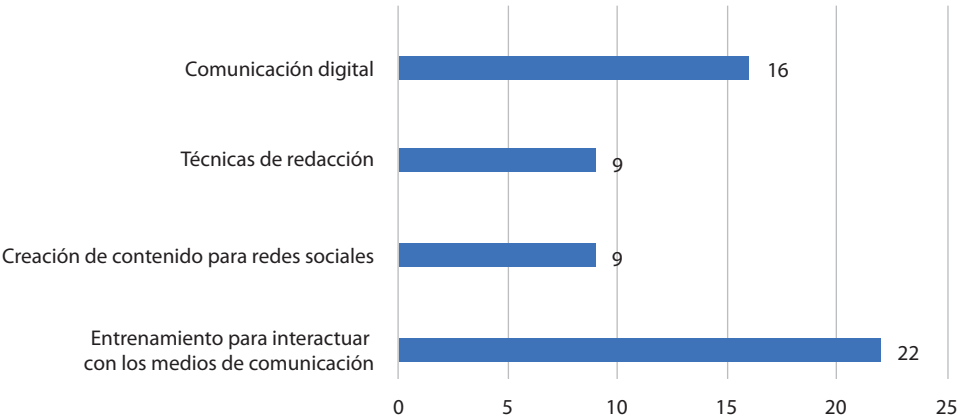


Figura 7. Temas de interés en comunicación social.
Elaboración propia.

Con estas respuestas se refuerza la idea de que el personal de la brigada está interesado en capacitarse en entrenamiento para interactuar con los medios de comunicación. Asimismo, un porcentaje significativo manifestó interés por instruirse en otros temas, tales como comunicación digital, técnicas de redacción y creación de contenido para redes sociales. De acuerdo con Velasco (2024, entrevista personal), la aplicación de la comunicación social en el Ejército Ecuatoriano radica en que “es parte de nuestro trabajo asesorar al comandante en las decisiones comunicacionales y también cumplir con las actividades que se refieren a la comunicación externa, comunicación interna, relacionamiento con medios, trabajo protocolar, entre otros”.

5. ¿Alguna vez tuvo que ofrecer entrevistas a medios de comunicación? Si su respuesta es “no” o “no recuerdo”, pase a la pregunta siete.

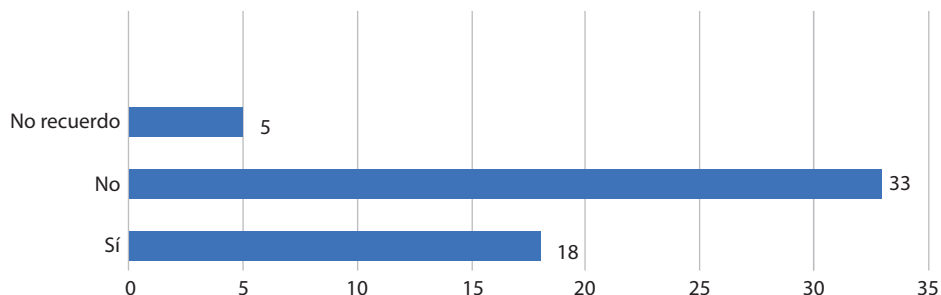


Figura 8. Cantidad de personal que ha brindado entrevistas.
Elaboración propia.

El proceso de entrevistas realizado da cuenta de que “cualquier contacto con medios de comunicación debe ser previamente autorizado por los oficiales superiores, lo que vuelve engorroso y casi imposible un contacto directo con los medios de comunicación”; esto “implica que la mayoría del tiempo nos neguemos a los pedidos de los medios” (Aguirre 2024, entrevista personal). Por otro lado, un número significativo de dieciocho militares han participado en entrevistas, lo que implica una mayor responsabilidad en el campo del *media training*. Las cinco personas que indican no recordarlo podrían haber tenido contacto con los medios a través de entrevistas o quizás como fuentes de información.

6. ¿Cuáles son los principales desafíos o dificultades que han enfrentado al interactuar con los medios de comunicación?

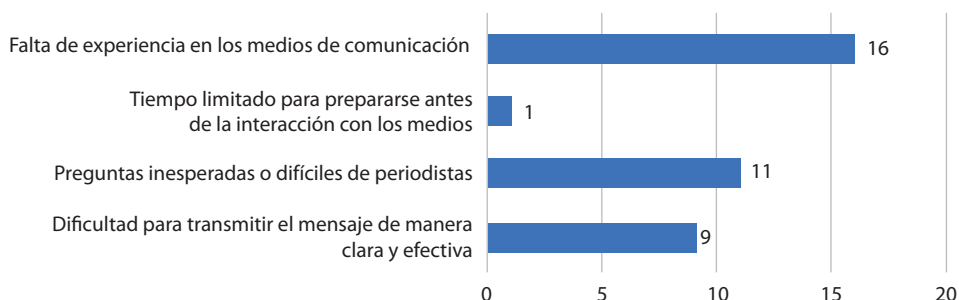
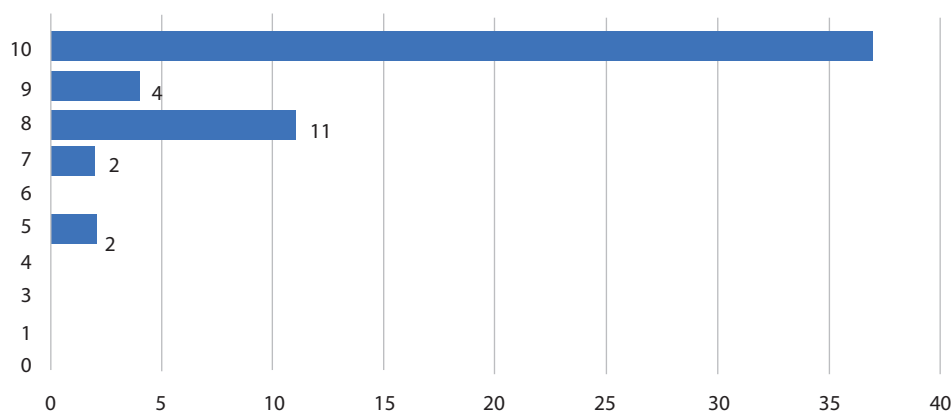


Figura 9. Principales desafíos al interactuar con los medios.
Elaboración propia.

Para dieciséis de los militares encuestados, la mayor dificultad al interactuar con los medios es la falta de experiencia en este campo, lo cual se relaciona con las preguntas anteriores, en las cuales los encuestados manifiestan que sus interacciones con la prensa son escasas. Por su parte, para once encuestados las preguntas inesperadas representan una gran dificultad, y para nueve la mayor dificultad es transmitir el mensaje de manera clara. Para contrarrestar estos inconvenientes, los expertos proponen realizar entrenamientos de medios con mayor continuidad, en los que se simulen las situaciones expuestas por los encuestados.

7. En una escala del 0 al 10, donde 0 representa “nada importante” y 10 representa “muy importante”, ¿considera que es importante que el personal militar esté entrenado para ofrecer entrevistas a los medios de comunicación?



— 153 —

Figura 10. Importancia de estar entrenado para ofrecer entrevistas.

Elaboración propia.

El personal encuestado calificó el entrenamiento para mantener encuentros con los medios como “importante” y “muy importante”. Erazo (2024, entrevista personal) considera que el personal militar está en la obligación de informar a la ciudadanía acerca de las actividades que realiza; por ello, debe contar con las capacidades comunicacionales para hacerlo.

8. ¿Qué habilidades considera usted más importantes para comunicarse efectivamente con los medios de comunicación?



Figura 11. Habilidades para comunicarse con los medios.
Elaboración propia.

De acuerdo con Juan Carlos Malla (2024, entrevista personal), *community manager* de la FAE, “el equipo de trabajo debe investigar toda la información acerca de la crisis. Cuando desconozco algo, me pongo nervioso, me pongo alterado y busco controlar levantando la voz, ordenando, y eso se nota claramente. Tener conocimiento es suficiente”. Cuando el vocero domina el tema sobre el que va a informar, tiene un desenvolvimiento eficiente ante la prensa y brinda una mejor impresión al público, afirma.

9. ¿Ha escuchado el término *media training*?

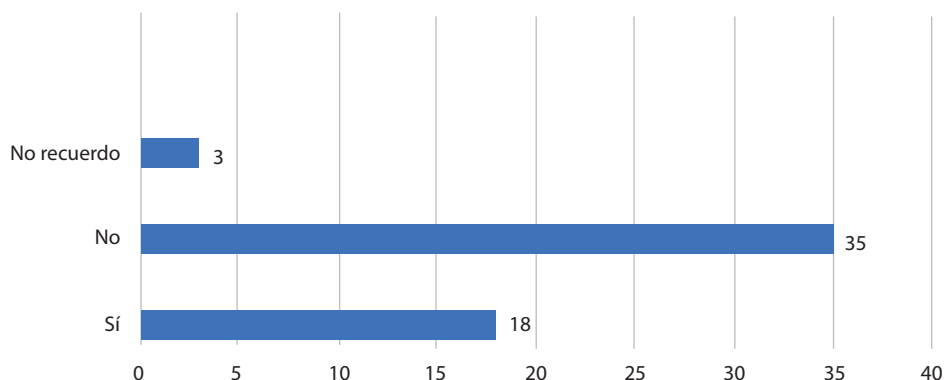
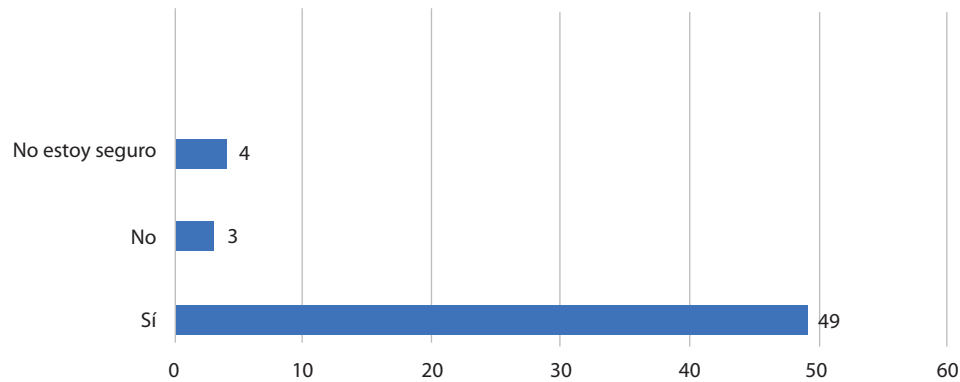


Figura 12. Conocimiento del término *media training*.
Elaboración propia.

Si bien 35 personas manifiestan no relacionarse con el término *media training*, esto no significa que la comunicación social sea un tema aislado en el Ejército Ecuatoriano. Más bien, se podría plantear como una de las causas de esta situación lo que manifiesta Erazo (2024, entrevista personal): “Las capacitaciones se realizan en los cursos de ascenso para los mayores que pasan a tenientes coroneles, pues son los próximos comandantes de unidades”. Esto supone que quienes participan en ejercicios de *media training*, en los que se simulan situaciones de conmoción nacional, son oficiales de grados superiores.

10. ¿El *media training* es un programa de capacitación para emprender a comunicarse eficazmente con los medios de comunicación. ¿A usted le gustaría recibir capacitación en esta área?



— 155 —

Figura 13. Interés de recibir capacitación en *media training*.
Elaboración propia.

Para la realización de esta encuesta se consideró a un grupo de 56 militares pertenecientes al Estado Mayor de la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha”, conformado por un total de 60 efectivos, tanto oficiales como voluntarios, lo cual genera un margen de error de aproximadamente 3,4 %. De ellos, 49 encuestados manifiestan estar de acuerdo en ser capacitados en *media training*, mientras que cuatro expresan no estar seguros, lo cual sugiere una predisposición del personal por aprender de este tema.

Resultados de las fichas de observación

Ficha n.º 1. *Media training* del Ejército Ecuatoriano

Lugar: Academia de Guerra del Ejército Ecuatoriano, sector Sangolquí Fuente: Oficiales del Ejército, Fuerza Aérea y Armada del Ecuador y representantes de la Secretaría de Gestión de Riesgos Fecha: 26 de abril de 2023	
Hora	Descripción
11:30	Una comisión conformada por estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador, la Universidad de los Hemisferios y personal civil de la Dirección de Comunicación Social del Ejército llegan a la Academia de Guerra, en donde reciben los boletines de prensa e instrucciones para realizar el ejercicio de <i>media training</i> .
11:40	Ingresa un grupo conformado por oficiales con grado de mayor y teniente coronel de las Fuerzas Armadas del Ecuador.
11:45	Un oficial del Ejército Ecuatoriano con el rol de moderador da inicio al evento y explica las situaciones que se simularán.
11:50	Los oficiales participantes ponen en contexto a la prensa acerca de la situación de conmoción interna a tratar; en este caso, es un sismo que amenaza con desencadenar un tsunami en las costas del país.
11:52	El moderador da paso a la ronda de preguntas. Solicita a la prensa que para intervenir levanten la mano y cuando él dé la palabra se presenten con su nombre y el medio al que pertenecen y continúen con su pregunta.
11:53	La prensa empieza a dirigir las preguntas a los oficiales.
12:10	Concluye la ronda de preguntas y la prensa hace las respectivas correcciones al grupo.
12:15	El moderador da paso al siguiente grupo de participantes del ejercicio, conformado por oficiales de las Fuerzas Armadas y delegados de la Secretaría de Gestión de Riesgos.
12:18	El moderador explica que el tema a tratar será la erupción de un volcán, situación que obliga a evacuar a la población de la zona.
12:20	Los oficiales brindan a la prensa el contexto de la situación.
12:24	El moderador retoma la palabra y da paso a la ronda de preguntas con las mismas indicaciones que se establecieron para el primer grupo.
12:25	La prensa inicia con sus preguntas, dirigidas tanto a los oficiales como al personal de la Secretaría de Gestión de Riesgos, quienes responden de manera ordenada.
12:35	El moderador pone fin a la ronda de preguntas y se procede con las correcciones para este grupo.
12:40	El moderador cierra el evento y agradece a la prensa invitada. El personal militar procede a retirarse.

Análisis: Durante este evento se observaron varias falencias del personal militar al comunicar las situaciones a los medios. Se percibe que los oficiales utilizan tecnicismos militares que no son comprendidos por la población civil, lo cual dificulta la comunicación. Asimismo, se observa que la mayoría de preguntas de la prensa no son respondidas de manera concisa, sino de un modo redundante y en intervenciones que toman mucho tiempo. Para contrarrestar esta situación, se recomienda comunicar a la prensa tres ideas en orden de importancia. Además, durante la intervención de un oficial, su compañero lo interrumpió de forma abrupta para responder la pregunta, acción que no es recomendable en una rueda de prensa. También se identifica que en situaciones de presión se confunden con facilidad y pierden el enfoque del tema principal. De la misma manera, se recomienda a los oficiales trabajar en su comunicación no verbal, es decir, modular su voz de forma que generen más confianza con la prensa y expresar más a través de su corporalidad.



— 157 —

Figura 14. Personal de las Fuerzas Armadas durante un *media training*.
Elaboración propia.

Ficha n.º 2. *Media training* de la Fuerza Aérea Ecuatoriana

Lugar: Academia de Guerra de la Fuerza Aérea Ecuatoriana Fuente: Oficiales de la Fuerza Aérea Ecuatoriana Fecha: 10 de abril de 2024	
Hora	Descripción
15:00	El grupo de estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador invitado a este evento llega a la Base Aérea Mariscal Sucre y es recibido por un oficial de la FAE, quien da una breve explicación sobre cómo se desarrollará la actividad. La delegación universitaria asiste bajo la coordinación del docente Andrés Luna Montalvo, responsable de la cátedra Comunicación Política y Gubernamental.
15:10	La prensa, conformada por la delegación de estudiantes, personal militar vestido de civil y servidores públicos civiles de la FAE, se instalan en el salón en donde se llevará a cabo el ejercicio.

15:15	El evento tarda en iniciar y los invitados empiezan a incomodarse y a exigir que el evento empiece.
15:20	Un oficial da sus palabras de inicio y menciona que se tratarán los temas de desastres naturales, protestas sociales y denuncias de actos de corrupción. Asimismo, comenta que en esta actividad participarán tenientes y mayores de la FAE.
15:23	Ingresa el primer grupo de oficiales, quienes se ubican en la mesa. Además, ingresa un oficial que ocupa el rol de moderador para este grupo.
15:25	El moderador procede a leer el boletín de prensa y con ello da paso a la ronda de preguntas, hecho observado como inapropiado en el análisis posterior, pues el boletín ya había sido enviado con anticipación y los medios no acuden a una rueda de prensa para que se lo vuelvan a leer.
15:26	La prensa empieza a hacer preguntas de forma desorganizada, pues el moderador no establece un orden. Además, las preguntas no son respondidas por los oficiales. Se producen algunos altercados.
15:40	Finalizan las preguntas y la prensa realiza las respectivas correcciones para el grupo.
15:45	El primer grupo se retira e ingresa el siguiente grupo con su moderador. El oficial comandante procede a dar un pequeño contexto de la situación.
15:50	Empieza la ronda de preguntas y se desarrolla de una forma similar a la del grupo anterior, debido a que la mayoría de preguntas no son contestadas y el moderador no logra controlar la situación.
16:00	La prensa hace las respectivas correcciones al grupo.
16:05	El grupo se retira e ingresa uno nuevo con su respectivo moderador.
16:07	El oficial explica brevemente la situación que abordarán.
16:10	El moderador da paso a la ronda de preguntas, la misma que, al igual que en los grupos anteriores, se desenvuelve de forma desorganizada y sin que las preguntas sean respondidas.
16:20	Finaliza la ronda de preguntas y la prensa realiza las respectivas correcciones.
16:30	El grupo se retira y con ello se cierra el ejercicio de <i>media training</i> .
16:35	El director de Comunicación Social de la FAE ofrece unas palabras de cierre al evento. Asimismo, da paso a la entrega de certificados para los estudiantes de Comunicación Social por su participación en este entrenamiento.

Análisis: En este *media training* se identifica un desorden en el manejo de las preguntas, lo cual generó un ambiente caótico dentro del salón, pues primó el ruido y no las respuestas de los participantes. También llama la atención que los moderadores leyeron el boletín de prensa, enviado con anterioridad y conocido por los asistentes, lo cual no se debe hacer en estos eventos. Por otro lado, demostraron no estar preparados para informar en situaciones de crisis ni abordar preguntas incómodas, lo que quedó en evidencia cuando uno de los grupos mandó callar a la prensa y se limitó a responder con la expresión “No sé, gracias”. Estas situaciones no permitieron que los voceros logran instaurar sus ideas en la prensa; al contrario, generaron un ambiente de tensión. Las retroalimentaciones de los organizadores, de los investigadores que suscriben este artículo y de los estudiantes de Comunicación Social participantes hicieron notar todas las falencias encontradas.



Figura 15. Personal de la Fuerza Aérea Ecuatoriana durante un *media training*.
Elaboración propia.

Plantillas aplicables en crisis

Dentro del Ejército Ecuatoriano, recibir capacitación en el área de comunicación social se vuelve cada vez más trascendente. Como expresa Velasco (2024, entrevista personal), desde el año 2004 el personal civil y militar con conocimientos en este campo que presta servicios para la institución ha venido capacitando a oficiales desde que llegan al grado de mayor a través de cursos, seminarios y talleres. Aclara que la importancia de la comunicación dentro del Ejército Ecuatoriano radica en que la Unidad de Gestión de la Información es un ente asesor de la institución, tal como expresa el objetivo 6 del Plan Estratégico del Ejército Ecuatoriano.

Sin embargo, tratar la comunicación en crisis supone varios desafíos. Para el coronel Erick Erazo (2024, entrevista personal), director de Comunicación Social del Ejército Ecuatoriano, manejar la información de forma oportuna es fundamental para manejar una crisis: no transmitir la información a tiempo hace que la ciudadanía se entere por medios no oficiales, lo cual genera una crisis de mayor magnitud que afecta a la imagen institucional. Por esta razón, es necesario que los oficiales estén en plena capacidad de informar adecuadamente a la población acerca del trabajo que realizan. Para ello, Luna (2017) sintetiza cinco plantillas aplicables en crisis, tomando en cuenta las directrices del Centro de Comunicación de Riesgos de Nueva York.

Plantilla 1N = 3P: Una noticia negativa por cada tres positivas

En términos de la comunicación en crisis, una noticia negativa se informa con tres noticias positivas, con el fin de que el comunicado no termine de lesionar aún más a la

entidad involucrada. Con la utilización de esta plantilla, el público percibe la mala noticia con menor impacto, pues viene acompañada de gestión o remediación.

Plantilla 27/9/3: 27 palabras, 9 segundos, 3 mensajes

Esta plantilla consiste en pronunciar en nueve segundos 27 palabras que contengan tres mensajes. Se toman como referencia estudios neurobiológicos para señalar que en situaciones de estrés el cerebro puede retener un límite de tres mensajes con 27 palabras, lo que en cuestiones de tiempo toma nueve segundos. Adicionalmente, se explica en modelos como el número de emergencia 911 o la campaña de la Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior de Chile, “Cálmate, piensa y actúa”.

Plantilla regla de 3: Tres mensajes con tres soportes por cada mensaje

En esta plantilla se sigue trabajando alrededor del número tres, puesto que plantea emitir tres mensajes con tres argumentos/soportes específicos para cada mensaje. Los argumentos con que se respaldan los mensajes pueden ser datos, razones o ejemplos concisos, que permiten transmitir información más pedagógica al ciudadano.

— 160 —

Plantilla APP: Anticipar, preparar y practicar

En esta plantilla se hace énfasis en la prevención, característica que se constituye como uno de los elementos más importantes de la comunicación en crisis. El hecho de anticipar implica conocer a la organización, saber cuáles son sus puntos débiles y estar preparados para reducir los efectos de cualquier eventualidad. Por otra parte, poner en práctica esta plantilla implica ejecutar las estrategias previstas a través de ejercicios de simulación.

Plantilla de la primacía: Los mensajes más importantes se transmiten al inicio

Iniciar una intervención con el mensaje más importante permite orientar al público sobre lo que se va a comunicar. Al difundir los mensajes importantes al inicio, se asegura que el público los retenga como una primera impresión.

Análisis y resultados

Más allá de la importancia a nivel de relaciones públicas, para una institución de gobierno como el Ejército Ecuatoriano, informar con transparencia a la ciudadanía a tra-

vés de la rendición de cuentas es una obligación. De acuerdo con Machado (2024, entrevista personal), en muchas ocasiones las autoridades brindan declaraciones de prensa deficientes debido a que no cuentan con la preparación necesaria, pues asegura que la comunicación es un proceso que debe organizarse con anticipación. En este sentido, el *media training* permite a las autoridades pensar los mensajes que van a comunicar.

Por su parte, Flores (2024) plantea que el *media training* se basa, en gran medida, en la teoría del *framing* o encuadre, la cual se sustenta en ciencias como la psicología, la sociología y la lingüística; plantea que todo es cuestión de enfoque y perspectiva. Para los medios de comunicación, el mensaje que emiten las autoridades también es cuestión de perspectiva; por ello, los voceros deben asegurarse de comunicar sus mensajes con el encuadre adecuado para no dar espacio a interpretaciones incorrectas.

Como plantea Machado (2024, entrevista personal), estar preparado para comunicar implica conocer de manera introductoria qué son los medios de comunicación, cómo funcionan, qué necesitan, cómo es la vida del periodista, entre otras situaciones relacionadas. Además, es necesario saber qué se va a informar; tener un buen dominio de la cámara y el micrófono; usar la vestimenta adecuada; dirigir la mirada a la ciudadanía cuando se emiten frases contundentes, en el caso de medios audiovisuales; manejar habilidades blandas como la empatía y cortesía; incluso la posición de las sillas o banderas es un factor a tener en cuenta a la hora de realizar declaraciones de prensa.

Flores (2024) también expone varios puntos que deben trabajarse en el entrenamiento de voceros para brindar una buena impresión al público. Plantea, como parte del protocolo, siempre presentarse, saludar y agradecer por el espacio antes de iniciar una intervención ante la prensa. Asimismo, resalta la importancia de posicionar mensajes clave, breves y directos, así como mantenerse informado a través de noticieros para conocer el contexto actual.

De la misma forma, promueve entrenar el lenguaje corporal. Mantener la postura recta genera mayor confianza, autoridad y preparación. Por otro lado, sugiere evitar distracciones, pues son evidentes y dan una mala imagen; de igual manera, se deben evitar muletillas y tics. En esto coincide Machado (2024, entrevista personal), para quien es fundamental abordar la comunicación no verbal en un *media training*, pues mediante los gestos se puede expresar más allá de las palabras. Estos puntos se pueden mejorar a través del entrenamiento de medios, por ello sugiere que se debe realizar más seguido. Asimismo, recomienda realizar juegos de roles y grabarlos, para que posteriormente los participantes junto con los comunicadores puedan identificar los aspectos en los que deben trabajar.

Particularmente para el caso de la Brigada n.º 13 “Pichincha”, en el contexto del conflicto armado interno que atraviesa Ecuador, Machado (2024, entrevista personal) recomienda al personal militar que, antes de dirigirse a los medios, se cuestionen qué es lo que se quiere informar, cuál es la imagen que se quiere dar de la brigada y, posteriormente, preguntarse si se dijo todo lo que se deseaba. Esta recomendación viene a cuenta de que,

en momentos de crisis, la ciudadanía se mantiene expectante de las labores que se realizan para contrarrestar la situación. Brindar entrevistas inadecuadas genera en la población la sensación de secretismo e incertidumbre.

Sánchez (2024, entrevista personal), responsable de la creación y difusión de contenido del Ejército Ecuatoriano, comenta que las crisis comunicacionales de la Brigada n.º 13 son manejadas, en su mayoría, por su propio personal. Sin embargo, cuando la crisis escala, piden el apoyo de la Dirección de Comunicación Social del Ejército, que cuenta con servidores de amplia experiencia para abordar estas situaciones. Esta idea es respaldada por el comandante de la brigada, Jairo Yépez (2024, entrevista personal), quien, además, argumenta que la mejor manera de enfrentar una crisis es evitar que se expanda.

Asimismo, Sánchez (2024, entrevista personal) señala que dentro de la institución existe un manual de comunicación en crisis que, pese a que debe ser actualizado, se utiliza de forma general en todas las unidades del Ejército. El manual propone estrategias y protocolos para informar en eventos inesperados. Por otro lado, asegura que un documento de este tipo no es suficiente; por tal razón sugiere que los entrenamientos de voceros sean más continuos y que en ellos se propongan situaciones incómodas que obliguen a los oficiales a prepararse, tanto en la forma corporal como en el lenguaje oral.

Como se mostró en la encuesta, uno de los mayores desafíos que enfrenta la brigada al interactuar con los medios de comunicación son las preguntas incómodas. Para Sánchez (2024, entrevista personal), estas se producen cuando el oficial no conoce las respuestas o cuando involucran datos que no se pueden difundir. De todos modos, en el entrenamiento se debe preparar al oficial para que enfrente este tipo de interpelaciones.

Para Aguirre (2024, entrevista personal), una de las dificultades que enfrenta el Ejército Ecuatoriano es la poca aparición que tiene ante los medios: pese a su cargo de subdirector de Comunicación Social de la institución, son escasas las declaraciones de prensa que ha dado. Con la declaratoria de conflicto armado interno, sin embargo, las apariciones en medios de comunicación van en aumento, lo cual obliga a contar con voceros preparados.

Por otro lado, al analizar los entrenamientos de voceros realizados durante esta investigación, el teniente coronel Edwin Zambrano (2024, entrevista personal), director de Comunicación Social de la FAE, resalta que, al tratarse de instituciones militares regidas por un estricto orden jerárquico, es importante mantener lo que en términos de protocolo militar se conoce como “ubicación jerárquica”, que establece que el militar más antiguo debe sentarse a la derecha y el menos antiguo, a la izquierda. Cabe mencionar que, en el *media training* tanto de la FAE como del Ejército Ecuatoriano, este orden no se respetó.

Asimismo, Zambrano (2024, entrevista personal) señala que en un *media training* es importante contar con letreros que permitan identificar a cada uno de los participantes con sus nombres, para que la prensa y la ciudadanía sepan quién está interviniendo. Además, el director de Comunicación Social de la FAE coincide con otros expertos al resaltar

la importancia de establecer un trato cortés con la prensa, pues al estar expuestos ante las cámaras ponen en riesgo la imagen institucional. Por ello, se recomienda mantener el control de la situación sin dejar de lado el trato amable.

El moderador ejerce una función de suma importancia en un entrenamiento de medios; esta función debe estar bien definida para diferenciarla del rol que tienen los voceros. Zambrano (2024, entrevista personal) argumenta que el papel del moderador es dirigir a los medios de comunicación de la manera más educada y afable para que participen en el evento, además de establecer desde el inicio el tema que se va a tratar, para evitar que los periodistas se dispersen hacia otros asuntos. Para él, el trato cortés brinda una imagen positiva de la institución, lo cual en consecuencia beneficia las relaciones públicas.

A esta opinión se suma Malla (2024, entrevista personal), quien agrega que, además del moderador, el equipo de comunicación que acompaña al vocero de las Fuerzas Armadas debe estar conformado por un comunicador, un periodista, un representante de la Dirección de Sanidad y uno de Seguridad, quienes deben tener total conocimiento de los hechos, incluso de los detalles mínimos, pues la finalidad de este equipo, al representar a una institución pública, es transmitir información clara al país. Adicionalmente, recomienda entregar, después del evento, un boletín que resuma lo más importante de la rueda de prensa, de modo que los asistentes puedan tener más información al realizar las notas periodísticas.

Malla (2024, entrevista personal) afirma que cuando el vocero desconoce la información que va a transmitir, se pone nervioso, se altera y busca ganar poder alzando la voz y ordenando. Para evitar estas situaciones, Flores (2024) recomienda utilizar frases de transición que permitan llevar una pregunta incómoda a un tema que sí es de nuestro interés tratar. De esta forma, se genera una mayor oportunidad de acentuar el mensaje institucional. Dentro de las frases que la catedrática propone para hacer una transición, o “puenteo”, se encuentran las siguientes:

- “Esa es una pregunta interesante, pero permítame recordarle que...”
- “Permítame poner eso en perspectiva...”
- “Sin embargo, lo que es importante destacar...”
- “Antes de pasar a otro tema, permítame agregar...”
- “Lo más importante es...”
- “Y no olvide...”
- “Antes de que se me olvide, quiero decirle a su público...”
- “Ese no es mi campo, pero lo que puedo decirle es que...”
- “Esa es una buena observación, pero creo que a su público le interesaría saber que...”

De acuerdo con León (2024), un *media training* efectivo requiere varias técnicas. Él sugiere que, para una entrevista exitosa, es esencial conocer el medio de comunicación,

identificar su enfoque político y determinar el tipo de espacio que ofrece. El análisis del medio incluye saber si es público o privado, oficialista o crítico con el Gobierno. Recibir una invitación y no asistir puede perjudicar a la organización, por lo que es conveniente planificar cómo se atiende ese llamado. Conocer al entrevistador ayuda a entender su estilo y objetivos; los comunicadores en instituciones públicas actúan como intermediarios.

El docente enfatiza en que es fundamental conocer los objetivos del medio para ajustar las respuestas de manera precisa. Su historial y su postura política deben ser tomados en cuenta y, en caso de recibir una invitación de un medio adversario, se recomienda aceptar la entrevista, estar bien preparado y exigir garantías, si es necesario. Los mensajes clave deben ser claros, concisos y alineados con los objetivos políticos.

En las entrevistas se debe ser breve, pues en medios como la televisión el tiempo suele ser limitado. Por tal razón es importante mantener la precisión, especialmente en entrevistas en vivo, en las cuales los errores no se pueden corregir. En entrevistas pregrabadas, se debe grabar un respaldo propio, mientras que en entrevistas telefónicas la claridad del mensaje es aún más importante. En entrevistas de opinión, se debe mantener el control narrativo y respaldar los argumentos con evidencia.

En entrevistas de perfil es importante ser auténtico y evitar las desviaciones. Las estrategias incluyen mantener el control del tiempo, preparar las respuestas y usar la técnica de la repetición para que los mensajes clave queden en la audiencia. La estrategia del desvío permite manejar preguntas incómodas. Además se debe cuidar el lenguaje no verbal, como los gestos, el tono de voz y la postura, para proyectar confianza y evitar caer en provocaciones (León 2024).

Para finalizar, Zambrano (2024, entrevista personal) sugiere establecer al *media training* como una asignatura dentro de los cursos de ascenso de todos los grados militares, pues cree que la mejor forma de perfeccionar los encuentros con los medios es entrenar cómo expresarse, cómo manejar el escenario y cómo tener contacto con el auditorio. Asimismo, promueve realizar alianzas estratégicas con universidades para que sus estudiantes participen en estos eventos; de este modo, ambas partes se benefician.

Conclusiones

En la actualidad, la imagen se constituye como un elemento sustancial en la comunicación de todas las instituciones, incluso las militares, pues a través de ella el público construye su percepción. En el vigente contexto de conflicto armado interno, la imagen institucional de la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha” cuenta con mayor exposición ante los medios, pues esta unidad del Ejército Ecuatoriano posee gran relevancia por su ubicación estratégica en la capital del país, la cual le otorga la responsabilidad de realizar operaciones para proteger las principales entidades del Estado.

Tras la revisión de fuentes bibliográficas para esta investigación, se determina que contar con una comunicación externa eficiente está directamente relacionado con una

imagen institucional positiva. De ahí proviene la importancia de trabajar en estrategias para preparar voceros con capacidades efectivas para comunicar a los ecuatorianos en medio del conflicto existente. Destinar tiempo y recursos al entrenamiento de medios potencia las habilidades comunicacionales del personal militar y permite emitir mensajes claros acerca del trabajo que realiza la institución.

Plantear una estrategia para la brigada, además de ser una necesidad, es una idea realizable, pues el personal afirmó a través de la encuesta aplicada su deseo de capacitarse en *media training*. Esto sugiere el compromiso de los encuestados por establecer una imagen institucional sólida frente a la comunidad y generar mayor confianza en sus operaciones. Además, cabe destacar que en los ejercicios de *media training* realizados en ambas instituciones militares se evidenció que el personal no cuenta con la preparación suficiente para representar a su institución en comunicación de crisis.

Pese a que el Ejército Ecuatoriano cuenta con funcionarios expertos en este tema, es necesario que el entrenamiento de vocerías se desarrolle de forma continua a través de capacitación práctica y teórica para todos los grados militares, no solo para los de alto rango, como actualmente sucede. Por ello, las autoridades de unidades militares que participan en esta investigación reconocen la necesidad de mayor preparación e incluso proponen que esta se puede propiciar en alianza con diferentes facultades de comunicación social.

Con la evidencia recopilada mediante encuestas, entrevistas, observaciones y revisión de fuentes bibliográficas, se puede determinar que una estrategia de *media training* es útil para fortalecer la imagen institucional y la comunicación externa de la brigada y, a su vez, la del Ejército Ecuatoriano. Esta necesidad se incrementa al considerar el contexto de violencia que enfrenta Ecuador.

Con la observación participante de dos ejercicios de *media training* realizados en diferentes unidades de las Fuerzas Armadas, se pudo determinar el nivel de conocimiento y habilidades que posee el personal militar para brindar declaraciones de prensa. De esta forma se puede concluir que las capacidades de los voceros son limitadas debido a que, como afirmaron los servidores de estas instituciones, la preparación en este ámbito es poco frecuente, en comparación con el entrenamiento que se da a otras organizaciones del sector público, tales como la Secretaría de Gestión de Riesgos, que también participó en uno de los entrenamientos detallados en este informe.

Mediante la encuesta aplicada al personal de la brigada, se pudo conocer que en su mayoría no están relacionados con el término *media training*. Asimismo, la encuesta permitió establecer que las mayores dificultades que enfrentan los oficiales son la falta de experiencia en comunicación con los medios. En consecuencia, consideran que dentro de las habilidades más importantes para comunicarse efectivamente con los medios se encuentran conocer profundamente el tema que se está comunicando, tener claridad y concisión en el mensaje y ser capaces de adaptarse a distintas audiencias.

Por otro lado, la revisión de fuentes bibliográficas permite establecer la relación que existe entre la comunicación externa y la percepción de la imagen institucional. Particu-

larmente, con el contexto de la declaratoria de conflicto armado interno, el público se encuentra expectante de las labores de la brigada, dada su importancia militar. Los expertos en comunicación de la FAE y del Ejército Ecuatoriano determinan que la mejor manera de conseguir una mejora es a través de la práctica.

En la encuesta se consultó al personal militar acerca de su interés en participar en un programa de capacitación que permita desarrollar las capacidades comunicacionales. Se puede concluir que el personal está dispuesto a ser parte de este aprendizaje, pues consideran que es importante desarrollar habilidades para representar favorablemente a su institución. Tal es la importancia, que varios miembros del Ejército encuestados han tomado esta preparación por cuenta propia. Los temas que generan mayor interés son el entrenamiento para interactuar con los medios de comunicación, la comunicación digital y la creación de contenidos para redes sociales. Asimismo, expresan que, si bien la institución brinda capacitación en temas comunicacionales, no se puede considerar a este campo como la prioridad de los más de 43 000 soldados que prestan servicios.

Finalmente, con el desarrollo de esta investigación —que, además de las técnicas mencionadas anteriormente, recopila entrevistas a expertos en comunicación organizacional en los campos militar y civil— se determina que desarrollar estrategias de *media training* es una necesidad imperiosa para la Brigada de Infantería n.º 13 “Pichincha”. Esto se debe que no solo se trata de una institución del sector público con la obligación de rendir cuentas; a su vez, en la actualidad su imagen institucional cuenta con mayor exposición ante el público. Generar propuestas de *media training* permite mejorar en este aspecto.

Referencias

- Chércoles, Esteban. 2010. “Media training: Una valiosa herramienta para ser más efectivos”. *Más Poder Local* 1: 38-9. <https://tinyurl.com/yr86z2bf>.
- EC Ejército. 2016. *Guía práctica: Respuestas para un manejo adecuado de crisis comunicacionales*. Quito: Ejército Ecuatoriano.
- Flores, N. 2024. “Técnicas de voz y lenguaje corporal”. *Oratoria, Imagen y Media Training para Políticos y Consultores* [curso].
- García, Domingo. 2017. “De los códigos a las auditorías éticas: Una infraestructura ética para la comunicación de la responsabilidad social”. *Profesional de la Información* 26 (2): 268-76. <https://tinyurl.com/4eru4w95>.
- Guerrero, Fernando. 2022. “Las líneas de persuasión militar: Alternativa estratégica en la comunicación organizacional”. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa* 7 (3): 56-67. <https://tinyurl.com/3amuanww>.
- León, S. 2024. “¿Qué carajo quiere el periodista?”. *Oratoria, Imagen y Media Training para Políticos y Consultores* [curso].

Luna, Andrés. 2017. “Gestión de la comunicación en situaciones de crisis: Elaboración de mensajes y estrategias”. En *Gestión de la comunicación: Propuestas metodológicas*, coordinado por Natalia Angulo, 107-24. Quito: Universidad Central del Ecuador.

Ochoa, Vania, y Cristian Erazo. 2025. “La comunicación digital efectiva a partir de la media training y su incidencia en la reputación corporativa de empresas públicas de Cuenca”. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global* 6 (17). <https://tinyurl.com/mr2rrjyz>.

Velásquez, Andrea, Fabricio Vela y Claudia Rodríguez. 2024. “Voceros y periodistas en la era digital: Comunicación, opinión pública y nuevas plataformas”. *ComHumanitas* 15 (2): 143-57. <https://doi.org/10.31207/rch.v15i2.452>

Declaración de autoría

Geomayra Mishell Rebolledo Zhingre participó en la conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador y redacción, y revisión y edición del artículo final. Andrés Alfredo Luna Montalvo contribuyó con la conceptualización, el análisis formal, la investigación, metodología, recursos, supervisión, validación, visualización, y revisión y edición del artículo final.

Declaración de conflicto de intereses

— 167 —

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.

Movimientos datificados y colaboración estudiantil en Instagram a partir del contexto brasileño

Datafied Movements and Student Collaboration on Instagram within the Brazilian Context

Recepción: 31/10/2024, revisión: 15/05/2025,
aceptación: 20/05/2025, publicación: 04/07/2025

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>



Ana Lidia Resende

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, Brasil

ana.lidiareseende@hotmail.com

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.11>

Resumen

Este artículo forma parte de un trabajo en desarrollo cuyo objetivo es analizar las prácticas colaborativas de comunicación mediadas por algoritmos, mediante la observación de la construcción de contenido comunicativo en la cuenta de Instagram de la União Nacional dos Estudantes (UNE), movimiento social que representa a los estudiantes universitarios brasileños. Como parte de un enfoque etnográfico, en esta etapa exploratoria, utilizamos la combinación de métodos netnográfico y cartográfico para la recolección y sistematización de los datos analizados. Recolectamos 78 contenidos publicados en el perfil @uneoficial en Instagram entre el 1 y el 31 de agosto de 2024 —período que incluye el Día del Estudiante, celebrado el 11 de agosto, que también coincide con el aniversario de la UNE—. Los resultados preliminares identifican a los principales actores participantes y presentan una sistematización inicial de la materialización de la colaboración estudiantil en Instagram: la demarcación de perfiles de colaboradores en los textos de la leyenda y el uso de Instagram Collabs, una herramienta propia de Instagram cuyo objetivo principal es fomentar la colaboración entre cuentas. Así, discutimos cómo los estudiantes se apropian tácticamente de las herramientas de la plataforma para construir sus prácticas de resistencia, socialidades y ciudadanías. Además, iniciamos un debate sobre cómo la colaboración materializada por las mediaciones algorítmicas puede ayudarnos a avanzar en perspectivas de análisis sobre los movimientos sociales datificados.

Abstract

This article takes part in an ongoing work whose purpose is to analyze the communication collaborative practices mediated by algorithms, through the observation of the construction of the communicative content on the Instagram account of the União Nacional dos Estudantes (UNE), social movement that represents the Brazilian university students. As part of an ethnographic approach, in this exploratory stage, we used a combination of netnographic and cartographic

methods to collect and systematize the analyzed data. We collected 78 pieces of content published on the @uneoficial profile on Instagram between August 1 and 31, 2024 - a period that includes Student's Day, celebrated on August 11, a date that also coincides with UNE's anniversary. The preliminary results identify the main participating actors and present an initial systematization of the materialization of student collaboration on Instagram: the demarcation of collaborators' profiles in the caption texts and the use of the Instagram Collabs tool, an Instagram tool whose main objective is to foster collaboration between accounts. Thus, we discuss how students tactically appropriate the platform's tools to build their practices of resistance, socialities, and citizenship. Furthermore, we initiate a debate on how collaboration materialized by algorithmic mediations can help us advance analytical perspectives on datafied social movements.

Palabras clave • Keywords

plataformas digitales, Instagram, mediaciones algorítmicas, colaboración digital, movimiento estudiantil, ratificación, resistencia algorítmica, Brasil
digital platforms, Instagram, algorithmic mediations, digital collaboration, student movement, datafication, algorithmic resistance, Brazil

Introducción

La plataformización ha transformado significativamente las prácticas cotidianas, a través de la inserción gradual de las plataformas en sectores de la vida económica, cultural y social (Van Dijck, Poell y De Waal 2018). De esta manera, ya es posible identificar nuevos modos de apropiación de herramientas tecnológicas capaces de interferir en las dinámicas de construcción de resistencias y ciudadanías. Enfatizamos, sin embargo, que todas estas transformaciones solo son posibles a partir del uso que los sujetos hacen de las materialidades y herramientas disponibles. En este contexto, es importante entender cómo las dinámicas de las plataformas afectan los procesos de comunicación y las formas de participación social, así como las posibles alternativas y resistencias que surgen ante este nuevo escenario de inmersión en tecnicismos y juegos de visibilidad algorítmica.

Varios autores que abordan estudios críticos de plataformas, datos y algoritmos (Van Dijck 2013; D'Andrea 2020; Treré 2020; Milan y Treré 2022; Ricaurte 2023; Bonini y Treré 2024; Valente y Grohmann 2024; Winques 2024) argumentan que no debemos dejar de observar la lógica infraestructural y la gobernanza de las plataformas, además de sus características prácticas y aplicaciones en la vida cotidiana. Cuando algo es impactado por o impacta directa o indirectamente en una plataforma, estamos hablando del establecimiento de una relación. Esta relación se centra en una serie de asimetrías de poder, con el dominio en manos de los operadores y propietarios de las empresas de redes sociales. Ricaurte (2023, 10) sostiene que, además, no hay que olvidar el proceso de colonización, que va más allá de las dimensiones tecnológicas y se construye en el contexto de la vida cotidiana:

Por esta razón, los estudios sobre el colonialismo digital y los datos deben tener en cuenta el proceso de colonización que reproduce la injusticia dentro y fuera de los países, ejerce violencia sobre los cuerpos de género y racializados, exagera las divisiones de clase, daña nuestra relación con la naturaleza, excluye las expresiones de la diversidad y los lenguajes tradicionales, y borra las visiones alternativas del mundo para que la tecnología pueda seguir operando como una forma renovada de opresión.

En este escenario de “renovación de la opresión”, la resistencia sigue surgiendo. Cuando hablamos de las lógicas de dominación de las plataformas y de las asimetrías de poder, también hay que recordar a quienes se resisten a ellas, ya sea en forma de oposición o incluso de ocupación. Bonini y Treré (2024) sostienen que la resistencia también debería formar parte del ecosistema de gobernanza digital. Si, por un lado, hay dominación y opresión, por el otro hay personas dispuestas a lidiar con datos y algoritmos para construir sus procesos de resistencia, activismo y subversión. Los autores, en una línea similar a la que proponemos en este trabajo, defienden un camino de estudios que “en lugar de centrarse en los procesos de datificación de arriba hacia abajo, se detenga en las formas en que la gente común y los movimientos sociales globales dan sentido a los datos desde abajo, apropiándose de ellos para sus propias necesidades y propósitos” (Bonini y Treré 2024, 17).

Esta percepción está en línea con los estudios de Martín-Barbero (2012 y 2014), quien propone pensar la comunicación desde el punto de vista de la subalternidad, del Sur global y, principalmente, de las resistencias y particularidades de América Latina. Ya sabemos que las tecnologías han promovido y siguen promoviendo transformaciones en la vida cotidiana. Pero ¿cuáles son sus fortalezas y debilidades? El autor recuerda que, a pesar de las desigualdades y asimetrías, “las nuevas tecnologías han sido progresivamente apropiadas por grupos de los sectores subalternos, lo que les permite una verdadera *vinganza sociocultural*, es decir, la construcción de una contrahegemonía en todo el mundo” (Martín-Barbero 2014, 18; énfasis añadido). Es a partir de lo que él llama “vinganza sociocultural” que surgen nuestras preocupaciones de investigación, centradas en los sujetos y sus prácticas. ¿Cómo se apropian las personas de las materialidades y los simbolismos de las plataformas digitales para construir sus propias narrativas, ciudadanías y resistencias?

Más específicamente, en este trabajo nos proponemos responder la siguiente pregunta, o al menos extraer algunas notas iniciales de carácter exploratorio: ¿cómo se apropian los universitarios brasileños de las materialidades de Instagram para construir prácticas de comunicación colaborativa? El perfil elegido para análisis (@uneoficial) es el de la União Nacional dos Estudantes (UNE),¹ entidad máxima de representación de los estudiantes universitarios en Brasil. La UNE, desde hace algún tiempo, ha estado incorporando en sus prácticas activistas tácticas y estrategias de actuación con enfoque en el

1 Este artículo integra una investigación en curso que indaga, a través de un enfoque etnográfico, de qué manera los estudiantes brasileños negocian sus prácticas comunicativas y activistas en el contexto de las plataformas digitales mediadas por algoritmos, además de cómo perciben las potencialidades y limitaciones de estas herramientas, incluyendo datos y algoritmos. Las prácticas de comunicación colaborativa de la UNE constituyen el foco central de nuestro análisis.

entorno digital y en la construcción de un debate público que va de las calles a las redes, y de las redes a las calles. De forma híbrida, operan prácticas activistas en el territorio *online* y *offline*. Como mencionan Milan y Beraldo (2024, 271), “el cambio de paradigma provocado por la datificación tiene consecuencias tan significativas que alteran la dinámica y el significado de la ciudadanía, de la participación política y, por extensión, de la acción colectiva organizada”.

En este contexto, entendemos que la práctica de ocupar el espacio, de producir narrativas a través de las tecnologías disponibles, de utilizar la comunicación como herramienta de resistencia, implica formas de construcción política que median las relaciones sociales. D’Andrea (2020, 50) señala que no todos los usuarios se apropian de las funcionalidades disponibles en una plataforma de la misma manera, dada la diversidad de usos tácticos, lúdicos y políticos posibles en cada uno de los espacios. Por lo tanto, nuestro objetivo en este artículo es explorar las *affordances*, constituidas en las relaciones que se establecen entre un sujeto usuario y las materialidades disponibles (D’Andrea 2020), que nos permiten observar prácticas de colaboración algorítmica.

El trabajo se divide en cuatro partes. En la primera, exploramos algunos conceptos teóricos sobre la resistencia y la visibilidad algorítmicas desde las materialidades de las plataformas digitales. En la segunda parte se detallan los procesos metodológicos de observación, recolección de datos y sistematización. A continuación, en la tercera parte, discutimos los resultados encontrados en esta etapa exploratoria de la investigación, los cuales indican dos tipos de apropiación material de las herramientas de la plataforma para estrategias colaborativas de los estudiantes a partir del perfil de la UNE: la delimitación de los perfiles en los textos de los pies de foto y la utilización de Instagram Collabs, herramienta del propio Instagram cuyo objetivo es promover la colaboración entre cuentas; además, presentamos la propuesta de análisis a partir del uso teórico y reflexivo del mapa de mediaciones algorítmicas (Winques 2024). Finalmente, en la cuarta parte, exponemos la discusión a partir de los resultados encontrados en diálogo con el marco teórico, y señalamos algunas notas para enfoques futuros.

Movimientos datificados: plataformas digitales como mediadoras de procesos de resistencia

Durante mucho tiempo, la resistencia a las plataformas digitales, los datos y los algoritmos se percibió principalmente a través de acciones de oposición —protestas y manifestaciones políticas y artísticas—, así como de críticas a las fallas sistémicas y los impactos negativos de las plataformas y las nuevas tecnologías en la sociedad. Sin embargo, esta resistencia puede ser reinventada y reprogramada a partir del proceso estratégico y simbólico de ocupación de estos espacios. De esta manera, podemos ver a individuos y movimientos organizados que se han apropiado de las herramientas de las plataformas para fortalecer y expandir sus luchas (Milan y Treré 2022; Ricaurte 2023; Bonini y Tre-

ré 2024; Milan y Beraldo 2024). La resistencia algorítmica (Bonini y Treré 2024) ha demostrado ser una herramienta política esencial para los movimientos sociales, que están aprendiendo a explorar el potencial de las plataformas y participando activamente en el juego de visibilidad que ofrecen. Como proponen los autores:

Nuestro objetivo es comprender las prácticas que las personas llevan a cabo para hacer frente a las infraestructuras algorítmicas [...]. En lugar de una réplica del viejo debate sobre “los medios frente al poder de la audiencia”, al proponer un marco en el que los algoritmos y la agencia del usuario se moldean mutuamente de manera compleja y en evolución, seguimos la consideración de Taina Bucher de que, “si bien los algoritmos ciertamente hacen cosas a las personas, las personas también hacen cosas a los algoritmos”. (Bonini y Treré 2024, 18)

En la misma línea, Milan y Beraldo (2024) avanzan una propuesta para explorar los movimientos sociales a partir de la observación de los efectos sociotécnicos y sistémicos de los datos y la infraestructura de datos en las dinámicas de los movimientos. Los movimientos datificados son entendidos no solo como aquellos que se apropian directamente de los datos como herramienta de resistencia, sino también como cualquier movimiento social afectado directa o indirectamente por los efectos de la datificación. En este trabajo, los autores señalan cinco elementos clave de los estudios clásicos de los movimientos sociales reprogramados tras la penetración de los procesos de datificación y la inmersión de los movimientos en la sociedad de plataformas, a saber: 1. la formación de grupos algorítmicos; 2. las oportunidades políticas sociotécnicas; 3. los repertorios de acción habilitados por datos; 4. la construcción de la identidad datificada; y 5. el trabajo de significado mediado por máquinas. Las nuevas formas de ocupación de los procesos de ciudadanía, basadas en mediaciones algorítmicas y en la relación entre sujeto y tecnicidad, transforman la *performance* de los movimientos en la actualidad.

Varios autores investigan el impacto de internet y las tecnologías digitales en la participación ciudadana en procesos políticos y activistas, autónomos o colectivos. Para Peruzzo (2006, 14), un movimiento se construye a través de “la cohesión, la convergencia de objetivos y visiones del mundo, la interacción, el sentido de pertenencia, la participación activa, el intercambio de identidades culturales, la corresponsabilidad y el carácter cooperativo”. A su vez, Gohn (2019) sostiene que los movimientos se fortalecen a través de luchas, enfrentamientos y oposiciones, construyendo sus fuerzas culturales, sociales y políticas. Estas dinámicas se ven reforzadas por la capacidad de las tecnologías digitales para movilizar y conectar a las personas, y permitir que las voces subalternas ganen espacio y visibilidad.

También existe la perspectiva de que la articulación en red, a partir de procesos de identificación y distanciamiento de aliados y enemigos, es fundamental para la unión de un grupo en una acción colectiva o movimiento social (Scherer-Warren 2011; Castell 2013). Esta noción de red es particularmente útil para comprender los movimientos sociales en las plataformas digitales, ya que la posibilidad de distanciamiento geoespacial y

la ubicuidad de las plataformas hacen posible que las acciones colectivas tengan lugar sin necesidad de presencia física. De acuerdo con Sued y Hernández (2023), los movimientos sociales han podido desafiar la distribución desigual del poder de la visibilidad algorítmica precisamente apropiándose de datos, algoritmos y plataformas y construyendo a través de ellos estrategias de resistencia y agendas de lucha política. Castells (2013) atribuye esta subversión a las asimetrías de poder en relación con los mecanismos de comunicación, internet y la sociedad red, que han hecho posible que los sujetos comunes —organizados en movimientos colectivos o autónomos— cuenten con dispositivos tecnológicos y se los apropien para ejercer ciudadanías y construir sus propias narrativas.

Sued (2023) distingue tres regímenes de visibilidad. Primero, la *visibilidad vernacular*, compuesta por personas ajenas a los movimientos activistas, pero que se apropian de ellos y amplifican sus ideales, lenguajes, luchas y estéticas. Se trata de una visibilidad apoyada principalmente por figuras públicas, como celebridades, *influencers*, personas del entretenimiento, etc. En segundo lugar está la *resistencia algorítmica*: acciones de visibilidad impulsadas por grupos feministas² y de derechos humanos que han desempeñado un papel importante en la lucha histórica, y utilizan el “hashtagactivismo”³ para organizar acciones en las plataformas y una estética que extiende elementos de movilización de la calle a las redes. Finalmente, Sued habla del *poder algorítmico*: poder de agencia, visibilidad activada y construida por los propios algoritmos, que es, por lo tanto, aún más determinante en el resultado final de lo que es visible e invisible en las plataformas.

Velkova y Kaun (2019) comentan que la subversión está vinculada a la apropiación de materialidades por parte de sujetos que utilizan algoritmos de una manera no prevista originalmente por los operadores de las plataformas digitales. De esta manera, terminan “dirigiendo la política de atención hacia otros objetos que los sujetos usuarios podrían considerar más importantes para amplificar que aquellos que han sido calculados por los algoritmos como merecedores de atención” (Velkova y Kaun 2019, 5). En otras palabras, como ya se mencionó en la introducción, las dinámicas siempre están ligadas a los procesos de apropiación de los sujetos. Ellos son las piezas fundamentales de los procesos de comunicación, resistencia y acción colectiva, mediados por tecnicidades, datos, plataformas y algoritmos. Sin ellos, las propias plataformas no existirían, o al menos no tendrían el mismo uso y función que tienen actualmente.

Como se puede percibir, la visibilidad se convierte en mercancía en un escenario donde diversos actores compiten por espacio y narrativa en un juego asimétrico de poder. En este trabajo nos interesa comprender cómo, a través de usos tácticos de las materialidades disponibles en Instagram, los sujetos negocian sus prácticas cotidianas de resistencia

2 El trabajo en cuestión investiga la visibilidad de los movimientos feministas de América Latina en las plataformas digitales. Por lo tanto, se menciona el enfoque en los “grupos feministas”, aunque estos pueden ampliarse a otros movimientos que utilizan las plataformas digitales como instrumentos de resistencia.

3 Activismo llevado a cabo a través de *hashtags*, apropiándose de ellos para organizar públicos en torno a intereses colectivos, como instrumentos de resistencia.

y activismo, específicamente a partir de las prácticas colaborativas de comunicación. Que los algoritmos, al igual que cualquier otro artefacto tecnológico, comunican y automatizan los valores morales de quienes los diseñaron (Bonini y Treré 2024) ya lo sabemos. Ahora, queremos comprender de qué manera las materialidades de la plataforma ayudan a los sujetos o son reconfiguradas por ellos para construir nuevas formas de producción de significado mediadas algorítmicamente.

Metodología y métodos

El desarrollo de nuestra investigación es de carácter cualitativo y utiliza un enfoque etnográfico con combinación de método netnográfico y cartográfico. Dentro de lo que propone Kozinets (2014, 62), la netnografía es un tipo de investigación observacional participativa que se lleva a cabo a través del trabajo de campo en línea: “Utilizar las comunicaciones mediadas por computadora como fuente de datos para llegar a la comprensión y representación etnográfica de un fenómeno cultural o comunitario”. En este sentido, nuestro artículo se estructura de la siguiente manera: a partir de nuestra pregunta de investigación —que se refiere al proceso de apropiación de las materialidades y herramientas de Instagram por parte de estudiantes universitarios brasileños que forman parte de la UNE para la construcción de prácticas de comunicación colaborativa—, entendemos que una etapa exploratoria de investigación con enfoque en lo digital nos presenta pistas iniciales para considerar el fenómeno de las materialidades de la colaboración desde el movimiento estudiantil brasileño. De esta forma, partimos de una inmersión digital basada en el método netnográfico para la recolección de datos, categorizamos los tipos de colaboración a partir de la apropiación de las herramientas de Instagram y, por último, nos anclamos en el método cartográfico para sistematizar y discutir los datos encontrados.

Por lo tanto, hemos seleccionado un período para la inmersión en la comunidad @uneoficial en Instagram, que corresponde del 1 al 31 de agosto de 2024. El mes fue elegido estratégicamente, ya que es importante para los universitarios brasileños. Además de que el 11 de agosto se celebra el Día del Estudiante en Brasil, también es la fecha del aniversario de la UNE, creada en 1937. Consideramos que, dada la importancia de las fechas, el período de análisis, aunque breve, presentaría un alto número de publicaciones y, por lo tanto, una recolección de datos productiva para responder nuestras preguntas. De hecho, durante el periodo analizado, el perfil publicó 78 contenidos en el *feed*⁴ en formatos de video (14), carrusel (33) e imágenes en solitario (31). Todos los datos recolectados fueron utilizados para el análisis que se verá a continuación.

4 Debido a que se trata de una investigación de carácter exploratorio, en este artículo nos limitamos, como recorte, únicamente a los contenidos publicados en el *feed* de Instagram, para identificar las materialidades de la colaboración. En etapas futuras, se podría considerar el análisis de otros formatos de publicaciones, como los contenidos producidos y difundidos en las *stories*, con duración corta y difusión por solo veinticuatro horas.

¿De qué manera exploran las materialidades de Instagram los estudiantes? ¿Qué herramientas utilizan? ¿Cómo puede la plataforma ayudar (o no) en la instrumentalización de las prácticas colaborativas y acciones colectivas? Y, además, ¿cómo se reconfiguran las ciudadanías y socialidades a partir de las tecnicidades/materialidades? Estas eran algunas de las inquietudes iniciales a las que esperábamos encontrar respuesta a lo largo de la investigación. Nuestro enfoque, sin embargo, estaba en el proceso de colaboración y en cómo las estructuras y herramientas de la plataforma podían ayudar a materializarlo. Como mencionamos anteriormente, el objetivo inicial de esta etapa fue identificar las prácticas y *affordances* de los usuarios/miembros participantes del perfil que permitieran observar rasgos de construcción colaborativa de la comunicación. Creemos que los procesos de comunicación deben ser vistos como elementos de resistencia, de articulación, así como una forma de participación ciudadana cuando son apropiados por los movimientos sociales y populares (Peruzzo 1998). Por lo tanto, el análisis de las formas de apropiación permite comprender el escenario cultural en que se inserta la relación entre sujeto y tecnicidad.

En cuanto a los métodos, optamos en este primer momento por utilizar la estrategia netnográfica para mapear los actores individuales y las organizaciones colectivas que participan en la comunidad UNE en Instagram, así como sus prácticas y apropiaciones. De este modo, todo el contenido transmitido durante el mes de agosto fue recopilado y observado por nosotros. Se analizaron los elementos visuales y textuales, así como las herramientas y los soportes utilizados. Recolectamos todos los contenidos mediante capturas de pantalla. Así, observamos los elementos textuales y visuales. El objetivo era analizar las marcas de colaboración que nos permitieran elaborar notas sobre las materialidades de Instagram utilizadas como instrumento de delimitación de la colaboración mediada por algoritmos. Como el foco aquí está en la colaboración como práctica y elemento en la producción de estrategias de comunicación, nos ceñimos a los contenidos publicados por el perfil @uneoficial y no a los comentarios —que, de alguna manera, también simbolizan una forma de construcción colaborativa y de participación en la comunidad y pueden ser explorados en investigaciones futuras—. A partir de la observación, sistematizamos los resultados encontrados y categorizamos dos tipos de materialización de la colaboración: 1. el uso táctico de Instagram Collabs para ampliar la visibilidad algorítmica de ciertas pautas del movimiento estudiantil brasileño; y 2. la colaboración a través de la leyenda de la publicación, a partir de la demarcación de perfiles de sujetos usuarios colaboradores de la UNE.

Finalmente, para ayudar a la comprensión de los resultados encontrados, desde un enfoque cartográfico y el mapa de mediaciones algorítmicas (Winques 2024), construimos un mapa de colaboración del perfil @uneoficial, en el que los elementos socialidades y ciudadanías son centrales para el análisis. El mapa de mediaciones algorítmicas coloca una lente en las tecnicidades trabajadas por Martín-Barbero y nos inspira a pensar en las tecnologías digitales como artefactos de cultura. Esta cartografía nos permite comprender tanto las particularidades de los artefactos tecnológicos y algorítmicos como las especificidades de los procesos de uso y apropiación que los envuelven. Por ello, en este trabajo,

nuestro interés radica en mapear las socialidades y ciudadanías atravesadas por institucionalidades y tecnicidades (figura 1) en los usos tácticos de la UNE en Instagram y en la colaboración algorítmica.

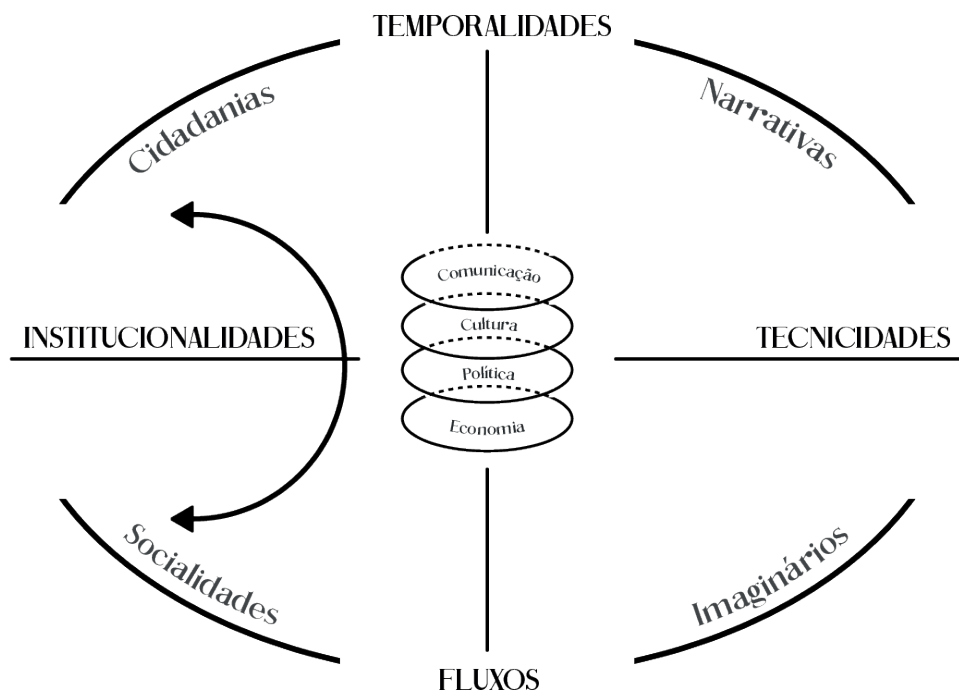


Figura 1. Mapa de mediaciones algorítmicas.
Fuente: Winqes (2024, 209).

Las plataformas digitales desempeñan un papel crucial en las nuevas configuraciones de interconexión social, cultural y política, e impactan la formación de la opinión pública (Winqes 2024) y el surgimiento de nuevas formas de ciudadanías y participación (Milan y Beraldo 2024; Martín-Barbero 2025). Las socialidades se refieren a los lazos sociales, al individuo y a las múltiples pertenencias identitarias, basadas en categorías como género, etnia, generación y clase. Cuando se contemplan desde la óptica de la comunicación, las socialidades corresponden a los modos y usos colectivos de los medios. Ante la emergencia de nuevas materialidades, Winqes (2024) advierte que los estudios sobre la plataformización deben situarse en la cotidianidad de los individuos y en sus socialidades, es decir, ser resultado de la red de relaciones, del contexto y de la situación en que ocurren. Dicho esto, a continuación presentamos algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos.

Análisis y resultados

Las materialidades de la colaboración en el perfil de Instagram @uneoficial: algunos resultados preliminares

Este trabajo propone la observación desde las materialidades de las plataformas digitales, o, mejor dicho, de la relación de los sujetos con las herramientas disponibles para su apropiación. El término *affordance* fue acuñado por Gibson (2015) para discutir las posibilidades de acción de los animales a partir de los entornos físicos. Posteriormente, los estudios de plataformas se apropiaron del término para observar la manera en que los usuarios constituyen sus prácticas a partir de las posibilidades políticas y materiales propuestas por los desarrolladores. Para Bittencourt, las interfaces son performativas, y es necesario comprender la acción del sujeto con la materialidad disponible. “Se trata, por tanto, de entender cómo se llevan a cabo las prácticas a partir de los posibles usos, planificados o no, de las interfaces y sus funcionalidades. En cada situación, se abre un abanico potencialmente amplio, pero no ilimitado, de acciones posibles” (en D’Andrea 2020, 47-8).

Por medio de la observación del perfil de la UNE, @uneoficial en Instagram, encontramos dos tipos de demarcación de práctica colaborativa entre sujetos (individuales o colectivos) y la organización que son mediadas y posibilitadas por la propia plataforma. En primer lugar, el uso de Instagram Collabs. Según la propia plataforma, esta herramienta puede ser utilizada para crear publicaciones en coautoría con otras cuentas. El creador de la publicación original puede invitar a otras cuentas como colaboradoras. Si la cuenta acepta la invitación, su nombre será añadido a la publicación y esta será compartida con sus seguidores y también aparecerá en su perfil. Este recurso fue lanzado en 2021.

Al principio, la colaboración solo podía realizarse entre dos cuentas. Sin embargo, actualmente se aceptan hasta cinco colaboraciones en una misma publicación. Al observar esta apropiación bajo la óptica del activismo, la resistencia y la visibilidad algorítmica, el uso de la herramienta sirve para amplificar ciertas agendas y hacer que lleguen a públicos diversos a partir de los perfiles de los colaboradores, dado que la publicación también aparece en el *feed* de los seguidores de la cuenta en colaboración.

En la [tabla 1](#) presentamos una sistematización de los sujetos y movimientos identificados como colaboradores de la UNE mediante el uso de la herramienta Instagram Collabs, además de una breve descripción de cada una de las categorías creadas, que también serán vistas posteriormente en el mapa de la colaboración en el perfil @uneoficial. Como se puede apreciar, gran parte de las colaboraciones son con entidades del movimiento estudiantil (a nivel regional, local, nacional e internacional), colaboraciones internas (con el perfil secundario de la organización, CUCA [Circuito Universitário de Cultura e Arte] da UNE), con movimientos sociales organizados y también con el perfil de la presidenta de la organización, Manuella Mirella. Destacamos que las colaboraciones pueden llevarse a cabo con más de un perfil al mismo tiempo.

Tabla 1

Sujetos y movimientos sociales colaboradores de la UNE a través de Instagram Collabs

Categoría	Descripción	Sujeto y movimientos colaboradores ⁵	Total de colaboraciones
Entidades representativas del movimiento estudiantil	Son perfiles de organizaciones que forman parte de la red del movimiento estudiantil. Representan a los estudiantes a nivel local, en sus universidades o ciudades; a nivel estatal, como entidades representativas de los estudiantes de cada uno de los estados brasileños; a nivel nacional, en representación de los estudiantes de educación media, técnica y de posgrado; y a nivel internacional, en representación de los estudiantes latinoamericanos y caribeños.	Organização Continental Latino-Americana e Caribenha de Estudantes (OCLAE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), Centro Acadêmico de Jornalismo PUC-SP, União Paranaense dos Estudantes, União Estadual dos Estudantes de Mato Grosso, Associação Mato-Grossense dos Estudantes Secundaristas, União Estadual dos Estudantes Dr. Juca/Rio Grande do Sul, União Catarinense das e dos Estudantes, União Estadual dos Estudantes de São Paulo, Diretório Central Estudantil Livre da UNINOVE, Diretório Central dos e das Estudantes da UFES	14
Cuentas secundarias de la propia UNE	Son perfiles secundarios de la propia UNE. Se utilizan para la divulgación de eventos o temáticas específicas, como arte y cultura.	Circuito de Cultura e Arte da UNE	6
Movimientos sociales	Son perfiles de movimientos sociales brasileños con otros frentes de actuación que no son estudiantiles.	Frente pela Descriminalização e Legalização do Aborto no ES, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	2
Cuentas personales	Son perfiles de personas y no de instituciones.	Manuella Mirella, presidenta de la UNE	5

Elaboración propia.

La gran cantidad de colaboraciones con perfiles de organizaciones estudiantiles nos parece indicio de una estrategia de visibilidad algorítmica, sobre todo cuando observamos

⁵ Dado que se trata de nombres de organizaciones, para preservar sus identidades, mantenemos los títulos en portugués.

la difusión de agendas locales, regionales y estatales que, a partir del uso de la herramienta Instagram Collabs, terminan ganando protagonismo nacional en el perfil de la organización nacional de estudiantes universitarios. Para Sued y Hernández (2023, 16), la visibilidad algorítmica permea la percepción del funcionamiento sociotécnico de los algoritmos, los condicionamientos de las plataformas y las tácticas de utilización de *hashtags*, considerando que el uso estratégico de cada uno de estos elementos constituye un elemento de lucha por el sentido en la arena digital. En otras palabras, el uso de la herramienta disponible para la colaboración puede observarse como una estrategia de visibilidad, pues uno de sus objetivos es ampliar el alcance de ciertos contenidos, que circularán a través de dos o más perfiles cuando se pongan en colaboración. Quizás esto sea una muestra de cómo los movimientos sociales evocan resistencias a través de la colaboración algorítmica.

Otra observación que tenemos en lo que se refiere a la colaboración delimitada a partir del uso de herramientas de la plataforma fue la utilización estratégica de la demarcación de autoría en ciertos tipos de contenidos, especialmente aquellos producidos a partir de la convocatoria de cobertura colaborativa. Una estrategia que delimita claramente de qué manera la UNE utiliza las prácticas de comunicación colaborativa como instrumentos políticos se denomina “cobertura de actos, movimientos y eventos”. El 13 de agosto, el perfil de la UNE —en colaboración con CUCA da UNE, perfil secundario, responsable del contenido relacionado con la cultura, el arte y la comunicación de la organización— publicó un contenido que decía: “¡Somos nosotros cuando contamos nuestra historia! Incluso en clase, asegúrate de compartir la cobertura de tus actos”, y también: “Muestren el movimiento estudiantil en su estado”. El contenido publicado posteriormente, con fotos de acciones activistas, en su mayoría, incluye la delimitación de los perfiles de los productores de las fotos en el espacio fotográfico y, por lo tanto, de perfiles que formaron parte de la cobertura colaborativa, nombre dado por la propia organización estudiantil. En la siguiente tabla sistematizamos las características de la colaboración mediante Instagram Collabs y los textos de los subtítulos.

— 179 —

Tabla 2
Características de la colaboración en el perfil de Instagram @uneoficial

Instagram Collabs	Subtítulos
• Contenidos publicados por la propia UNE en colaboración con otros perfiles. • Contenidos publicados por otros perfiles en los que UNE está invitada a ser colaboradora. • Contenido interno que refuerza la marca CUCA da UNE. • Contenido en colaboración con Manuella Mirella, presidenta de la organización. • Contenidos producidos con los movimientos sociales y la red de movimientos estudiantiles.	• Se utilizan para demarcar los perfiles de productores y colaboradores, en general fotógrafos o comunicadores alternativos. • También se utilizan para delimitar el contenido de reproducción (compartido desde otros perfiles de Instagram). • Presentan los créditos de las coberturas colaborativas.

Elaboración propia.

Una premisa de este trabajo es que las tecnicidades y las posibilidades de interacción traídas por las plataformas de medios sociales son refuerzos para las articulaciones de la red del movimiento estudiantil brasileño: una red que trasciende la dimensión digital de la sociedad red (Castells 1999) y dice más sobre la conexión entre diversos sujetos y organizaciones a nivel local, regional, estatal, nacional e incluso internacional. A lo largo de la observación, encontramos colaboraciones realizadas por la UNE con instituciones de cada uno de estos niveles territoriales, lo que también demuestra que el uso táctico de las plataformas de medios sociales puede servir para ampliar narrativas geolocalizadas que, quizás, sin el uso de los mecanismos destacados anteriormente, tendrían un alcance más segmentado. De esta manera, la colaboración parece ser utilizada por la UNE y sus colaboradores como una forma de resistencia y visibilidad algorítmica. Además, en el caso específico de los subtítulos, es un modo de ampliar la visibilidad de los propios sujetos colaboradores, reconociendo el trabajo de comunicación —en la mayoría de las ocasiones, fotografía y filmación— que brindan a la organización estudiantil.

De los contenidos observados, tanto en la delimitación de la colaboración a través de Instagram Collabs como en los perfiles mencionados en las leyendas de los contenidos, quedan claros el activismo mediático, el uso de la comunicación como instrumento político y, sobre todo, la potencialidad de la colaboración en relación con la ampliación de agendas. Como menciona Castells (2013), internet y las nuevas tecnologías permiten que los sujetos sean, además de autores de sus propias historias, sus narradores. A través de prácticas autónomas y de las materialidades disponibles en las plataformas, los sujetos expresan sus puntos de vista sobre los hechos sociales y utilizan la comunicación como herramienta política y de disputa de poder. Es precisamente porque los procesos de comunicación son tan decisivos en la construcción del poder que la ocupación de las plataformas es una práctica cada vez más común de los movimientos sociales en la actualidad. Ahora, los mediadores no humanos y datificados —como objetos y procedimientos digitales, *hashtags* y algoritmos— remodelan el reclutamiento de movimientos y la dinámica de liderazgo (Milan y Beraldo 2024). Como hemos mencionado, creemos que la comunicación colaborativa avanza en la idea de resistencia algorítmica y visibilidad. A continuación, contamos con un soporte visual que nos ayuda a mapear la colaboración mediada algorítmicamente en el perfil de Instagram @uneoficial, a partir de la discusión sobre elementos del mapa de mediaciones algorítmicas (Winques 2024).

Discutiendo los procesos de colaboración desde el mapa de mediaciones algorítmicas

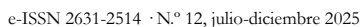
Para que quede aún más claro cómo los estudiantes que participan en procesos comunicativos en el perfil de Instagram de la UNE se apropian de las materialidades de la plataforma para construir sus resistencias y ciudadanías y entrar en el juego de

la visibilidad algorítmica, creamos un modelo de mapa de la colaboración del perfil de @uneoficial (figura 2).

Este se detiene, sobre todo, en observar las dimensiones de la socialidad y la ciudadanía (Martín-Barbero 2002; Winkes 2024) desde las mediaciones algorítmicas. Pensamos en la socialidad como “la apertura a otros modos de inteligibilidad ‘contenidos’ en la apropiación cotidiana de la existencia y su capacidad para establecer la unificación hegemónica del sentido”. (Martín-Barbero 2002, 228). En ese sentido, Winkes sostiene que las socialidades cotidianas son transportadas a las plataformas como una forma de mantener lazos y resistir a los sistemas capitalistas y opresivos. Pensar en socialidad es pensar en resistencia, poder, subversión, opresión y dominación. “Las socialidades están ancladas en fuertes movimientos identitarios, que buscan la relación, el reconocimiento, la creación de comunidades comprometidas y la emancipación a través de sus prácticas de resistencia y visibilidad de los sistemas tecnológicos” (Winkes 2024, 156). Como menciona la autora, el entorno digital es hostil, pero se enfrenta a través de prácticas digitales de socialidad y colectividad.

En cuanto a la ciudadanía, Martín-Barbero reconoce la importancia de que los sujetos sean reconocidos como seres autónomos, ciudadanos, parte de una sociedad civil organizada y dispuestos a tomar sus propias decisiones. “[E]s lo propio de la ciudadanía hoy estar asociada al ‘reconocimiento recíproco’, esto es, al derecho a informar y ser informado, a hablar y ser escuchado, imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen a la colectividad” (Martín-Barbero 2002, 323). Por su parte, Winkes (2024, 158) señala que las socialidades y las ciudadanías comparten las referencias del sujeto, dependen de sus valores, nivel educativo, repertorios culturales, relaciones de clase, género, edad, etnia e historia familiar. La autora argumenta que la noción de ciudadanía puede ayudar a construir estrategias para la emancipación, la ocupación, la demarcación y el combate.

El mapa que se dibuja a continuación se construyó a partir de la observación de la mediación institucional (no solo de la UNE como institución, sino también de las plataformas que operan significados sociotécnicos) y las submediaciones de las socialidades y las ciudadanías. Estas socialidades y ciudadanías son aquí evocadas por la posibilidad de participación, por el encuentro entre sujetos, instituciones y movimientos sociales, y son performadas por los usos tácticos de las materialidades de Instagram, también una institución cuando se la ve como una empresa de medios sociales. En el mapa es posible observar la relación de los sujetos con las técnicas, que se presentan, en esta observación de los procesos colaborativos, a través de los pies de foto en las publicaciones y los contenidos realizados mediante Instagram Collabs.



El objetivo del mapa es ilustrar las relaciones mediadas por los datos, los algoritmos y las plataformas. Consideramos estas relaciones como colaborativas, dado que fueron mapeadas a partir de la delimitación de la participación de otro perfil/usuario de Instagram, tanto por su nombre de usuario como por la publicación colectiva a través de Instagram Collabs. Tal cual se mencionó anteriormente, en este artículo nos detendremos en la identificación a partir de las *affordances*, la relación entre los sujetos y las materialidades y herramientas disponibles en las propias plataformas. Sin embargo, al observarlas, se vuelve posible cartografiar también la red relacional y social que surge de (o que es delimitada por) ellas.

Como se puede ver, en el eje central se localiza el perfil de la UNE. Los procesos colaborativos ocurren de dos maneras: a través de Instagram Collabs (indicado en la centralidad del mapa) y —de forma directa o indirecta— mediante las leyendas (indicadas en el lado externo en los campos de cobertura y reproducción). La relación de la UNE

con la herramienta Instagram Collabs promueve algunos encuentros: con las entidades estudiantiles representativas (UBES, ANPG y OCLAE), con movimientos sociales (como el MST), con la red del movimiento estudiantil (centros académicos, unión estatal de estudiantes y directorios centrales), con el perfil secundario de la organización (CUCA da UNE, que discute arte, cultura y comunicación) y con la presidenta de la organización, Manuella Mirella.

La leyenda se delimita mencionando perfiles de fotógrafos, activistas mediáticos y comunicadores comunitarios —encontramos estas descripciones en los propios perfiles de los usuarios—, así como los perfiles de *influencers* digitales y movimientos populares, en el caso de los contenidos de reproducción. El mapa nos ayuda a ver de qué manera la colaboración mediada algorítmicamente por las plataformas sucede y quiénes son los sujetos participantes, al igual que la forma en que las ciudadanías y socialidades son reconfiguradas a partir de la plataformización. Reiteramos la necesidad de que los movimientos sociales y activistas sean considerados desde las relaciones sociotécnicas y a partir de perspectivas que tengan en cuenta las materialidades y los simbolismos de datos, algoritmos y plataformas. Además, se deben entender las relaciones entre sujetos y tecnicidades de forma simbiótica y tomando en cuenta las multiafectaciones. Como mencionan Bonini y Treré (2024, 57), la relación entre individuos y algoritmos es siempre recursiva: “[L]os algoritmos aprenden rápidamente con los intentos de juego de los usuarios y, por lo tanto, son capaces de realinearse.”

— 183 —

Discusión y conclusiones

El mapa de mediaciones algorítmicas propuesto por Winkes (2024) se inspira en los mapas nocturnos de Jesús Martín-Barbero y utiliza como fuente teórica los estudios culturales latinoamericanos para comprender la complejidad de los algoritmos frente a los fenómenos de la sociedad actual y las tensiones entre sus dimensiones simbólicas y materiales. Es una propuesta que explora las relaciones sociotécnicas y ve lo que está detrás de los dispositivos técnicos: las relaciones sociales. Nos apropiamos de este mapa como método para cartografiar las relaciones que atraviesan las tecnicidades, las ciudadanías y las socialidades, y que pueden encontrarse en cualquier entorno social digital, como por ejemplo el perfil de Instagram de un movimiento estudiantil. Guiados por este recurso, logramos encontrar los sujetos y movimientos sociales que colaboran con la UNE, entidad representativa de los estudiantes universitarios brasileños, y mapear sus prácticas de resistencia colaborativa.

También intentamos avanzar a partir de una propuesta de análisis de las materializaciones de la colaboración desde el movimiento estudiantil datificado. Creemos que las prácticas colaborativas materializadas por la plataforma demuestran las acciones de una red de movimiento estudiantil organizada que también se estructura fuera de las pantallas y de las tecnicidades. El mapeo de la colaboración realizado en este artículo nos permite

observar a los actores, sujetos y colectivos que colaboran con la organización representativa de los estudiantes universitarios brasileños, pero también nos presenta la forma material en que estos sujetos y organizaciones colaboran: 1. en el *aprovechamiento táctico de la función Instagram Collabs* para ampliar la visibilidad algorítmica de determinadas publicaciones vinculadas al movimiento estudiantil brasileño; y 2. en la *colaboración mediante leyenda de las publicaciones*, a través del etiquetado o la mención de perfiles de usuarios asociados a la UNE.

La investigación en desarrollo de la que forma parte este artículo propone un abordaje etnográfico, con el fin de observar las plataformas digitales, específicamente Instagram, desde los modos y usos políticos y sociales que los sujetos hacen de las herramientas disponibles, quizás contradiciendo el objetivo propuesto por los propios desarrolladores y, por lo tanto, subvirtiéndolo. Entendemos que, hoy en día, una sociedad cada vez más plataformizada y datificada nos impone retos en diversos campos del conocimiento. En el campo de los estudios de los movimientos sociales, es necesario avanzar y observar las potencialidades y debilidades que ofrece el universo de datos, algoritmos y plataformas para el uso estratégico de la resistencia, la subversión y la lucha política. Por eso, nos unimos a Milan y Beraldo (2024) para pensar las relaciones sociotécnicas entre sujetos y plataformas y las transformaciones de los movimientos datificados, no solo mirando el impacto de las plataformas en la vida cotidiana de las personas, sino también el impacto de las personas en la dinámica de las plataformas.

Como argumenta Nemer (2021, 244), “haciendo eco a Freire, que dijo que solo ‘esperanzar’ es tener esperanza en vano, afirmo que solo usar la tecnología es usarla en vano; si queremos provocar el cambio, necesitamos involucrarnos con la tecnología mundana”⁶. Es por eso que nos proponemos en este trabajo observar la forma en que los estudiantes brasileños utilizan las herramientas disponibles en Instagram para construir sus resistencias, subvertir la lógica de la visibilidad algorítmica y construir una “revancha cultural” en la cual los históricamente oprimidos pasan a resonar en el espacio y posicionarse frente al enfrentamiento por la hegemonía. Como observa Martín-Barbero (2014, 30), “reafirmamos el derecho de los ciudadanos y los grupos sociales al acceso a la información no solo como receptores, sino también como productores; así como el derecho a participar en el conocimiento”. Es bajo estos argumentos que se construye este trabajo. La ocupación de las plataformas digitales también es una forma de resistencia y participación, a través de la cual se construye la lucha estudiantil.

Este artículo, con un enfoque exploratorio, permitió mapear las materialidades de la colaboración en el perfil @uneoficial e identificar algunas características sobre los procesos colaborativos, así como los sujetos que participan en ellos. Creemos que esta etapa fue fundamental para que se desarrollaran las siguientes dentro del ámbito de esta inves-

6 El concepto fue propuesto por Nemer. Según el autor, “la tecnología mundana no se refiere a la tecnología en sí misma. En cambio, se trata de cómo los habitantes de la favela traían esperanza para apropiarse de manera creativa y crítica de tecnologías (artefactos, procesos y espacios) y de sus viajes hacia la liberación” (Nemer 2021, 244).

tigación en desarrollo. Es un primer contacto con la red de colaboradores, y la observación externa de sus prácticas nos ayuda a constatar la utilidad de las plataformas para los movimientos en la construcción de sus narrativas, identidades, ciudadanía, socialidades y resistencias. Esperamos que este trabajo pueda contribuir al avance de los estudios que interactúan con los movimientos sociales y los estudios críticos de plataformas, datos y algoritmos. En la búsqueda por ejercer la ciudadanía en una sociedad datificada y mediada por algoritmos, es posible percibir cómo sujetos con diversas habilidades se involucran, resisten y subvierten la lógica impuesta por las materialidades de las plataformas de redes sociales. Que la colaboración algorítmica pueda servirnos de inspiración para reflexionar sobre los modos en que los sujetos actúan para construir sus resistencias y narrativas en un mundo mediado algorítmicamente.

Referencias

- Bonini, Tiziano, y Emiliano Treré. 2024. *Algorithms of Resistance: The Everyday Fight Against Platform Power*. Cambridge, US: MIT Press.
- Castells, Manuel. 1999. *A sociedade em rede: Vol. 1*. São Paulo: Paz e Terra.
- . 2013. *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Traducido por Carlos Alberto Medeiros. Río de Janeiro: Zahar.
- D'Andréa, Carlos. 2020. *Pesquisando plataformas online: Conceitos e métodos*. Salvador, BR: Editora da Universidade Federal da Bahia. <https://tinyurl.com/5n8skjhf>.
- Gibson, James. 2015. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Londres: Psychology Press.
- Gohn, Maria da Glória. 2019. "Teorias sobre a participação social: Desafios para a compreensão das desigualdades sociais". *Caderno CRH* 32 (85): 63-81. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i85.27655>.
- Kozinets, Robert. 2014. *Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre, BR: Penso Editora.
- Martín-Barbero, Jesús. 2002. *Ofício do cartógrafo: Travessias latinoamericanas de la comunicação en la cultura*. São Paulo: Fondo de Cultura Económica.
- . 2012. "De la comunicación a la cultura: Perder el 'objeto' para ganar el proceso". *Signo y Pensamiento* 31 (60): 76-84. <https://tinyurl.com/2tzaedr9>.
- . 2014. "Diversidade em convergência." *MATRIZES* 8 (2): 15-33. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v8i2p15-33>.
- . 2025. "Cidadanias em cena: Performance, política e direitos culturais". *Hemispheric Institute*. Accedido 3 de junio. <https://bit.ly/3k3UwYc>.
- Milan, Stefania, y David Beraldo. 2024. "Data in Movement: The Social Movement Society in the Age of Datafication". *Social Movement Studies* 23 (3): 265-84. <https://doi.org/10.1080/14742837.2024.2331550>.

- , y Emiliano Treré. 2022. “Big data a partir do Sul/dos Suis: Uma matriz analítica para investigar dados nas margens”. *Revista Fronteiras* 24 (3): 109-22. <https://tinyurl.com/4de64kch>.
- Nemer, David. 2021. *Tecnologia do oprimido: Desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil*. São Paulo: Editora Milfontes.
- Peruzzo, Cicília. 1998. *Comunicação e movimentos populares: O papel da mídia na construção da cidadania*. Petrópolis, BR: Vozes.
- . 2006. “Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária”. Ponencia presentada en el XXIX Congreso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Universidade de Brasília, Brasil, 6-9 de septiembre. <https://tinyurl.com/bdcnxsyf>.
- Ricaurte, Paola. 2023. “Epistemologías de dados, colonialidade do poder e resistência”. *Dispositiva* 12 (22): 6-26. <https://doi.org/10.5752/P.2237-9967.2023v12n22p6-26>.
- Scherer-Warren, Ilse. 2011. “Para uma abordagem pós-colonial e emancipatória dos movimentos sociais”. En *Movimentos sociais e participação: Abordagens e experiências no Brasil e na América Latina*, organizado por Ilse Scherer-Warren y Lúcia Lühmann, 17-36. Florianópolis, BR: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sued, Gabriela. 2023. “Visibilidades algorítmicas del feminismo en plataformas sociales”. *Zona Franca* 31: 70-101. <https://doi.org/10.35305/zf.vi31.362>.
- , y Carolina Hernández. 2023. “#JusticiaParaTodas in Latin America: Algorithmic Visibility of Feminist Demands for Justice on Twitter”. *Comunicación y Sociedad*. <https://doi.org/10.32870/cys.v2023.8477>.
- Treré, Emiliano. 2020. *Activismo mediático híbrido: Ecologías, imaginarios, algoritmos*. Bogotá: Fundación Friedrich Ebert.
- Valente, Jonas, y Rafael Grohmann. 2024. “Critical Data Studies with Latin America: Theorizing Beyond Data Colonialism”. *Big Data & Society* 11 (1). <https://doi.org/10.1177/20539517241227875>.
- Van Dijck, José. 2013. *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- , Thomas Poell y Martijn de Waal. 2018. *The Platform Society*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Velkova, Julia, y Anne Kaun. 2019. “Algorithmic Resistance: Media Practices and the Politics of Repair”. *Information, Communication & Society* 22 (5): 676-93. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1657162>.
- Winques, Kérley. 2024. *Mediações algorítmicas: Articulação entre as dimensões simbólicas e materiais das tecnologias digitais*. Florianópolis, BR: Editora Insular.

Agradecimientos

Este artículo forma parte de una investigación de maestría desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Comunicación de la Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil. El trabajo es supervisado por la Dra. Kérley Winkes. Me gustaría expresar mi agradecimiento a la profesora Winkes, quien ha sido una gran socia durante todo el año y fue la principal motivadora de mi participación en la X Escuela de Verano de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), que tuvo lugar en agosto de 2024 en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. También dejo mi más sincero agradecimiento a los profesores y colegas participantes en el evento, quienes sin duda contribuyeron al avance de esta investigación.

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.

¡Boga, boga! Comunicación como un mover. Tomo I

Sandra Massoni y Mateo Bussi

Rosario, AR: Enactiva Comunicación, 2024

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.12>

¡Boga, boga! Comunicación como un mover, de Sandra Massoni y Mateo Bussi, profundiza y actualiza los marcos teóricos y metodológicos que la Escuela de Comunicación Estratégica de Rosario ha venido desarrollando durante más de cuarenta años. Esta tarea se realiza a través de un texto notable que reconcilia arte y ciencia e incorpora relatos personales, poesía, imágenes y reflexión conceptual.

En esta nueva vuelta de tuerca, la metaperspectiva de la comunicación —también llamada *enactiva*— introduce innovadoras metáforas y conceptos surgidos en el contexto latinoamericano para abordar los desafíos de las sociedades contemporáneas. Por un lado, aparece la noción de *bogar*, semánticamente asociada con las acciones de *remar*, *impulsar* y *surcar*. En el libro, este término designa un conjunto de operaciones epistémicas y transformadoras que reivindican la acción colectiva en un mundo fluido y cambiante, en tanto estrategia de encuentro en la diversidad. Por otro lado, la publicación examina los dilemas interculturales y ecológicos, así como las luchas por el Buen Vivir y la equidad de género, caracterizando estas problemáticas desde el enfoque de la comunicación enactiva.

La teoría de la comunicación estratégica enactiva (CEE) y su metodología de investigación enactiva en comunicación (IEC) proponen una forma de pensar y actuar más allá de los paradigmas clásicos y dualistas heredados de la modernidad, desarrollados principalmente por la comunicación tradicional del Norte global. La Escuela de Comunicación Estratégica de Rosario ha logrado plantear nuevos paradigmas teóricos desde el pensamiento latinoamericano, metodologías de investigación-acción, una integración de los distintos campos de la comunicación y un nuevo perfil para el comunicador.

En primer lugar, ha logrado establecer un diálogo entre los nuevos paradigmas científicos y filosóficos basados en la complejidad (Maturana, Varela, Morin, Deleuze), la Escuela Latinoamericana de Comunicación (Díaz Bordenave, Martín-Barbero, García Canclini, Orozco) y la sabiduría ancestral de los pueblos y nacionalidades del subcontinente. En segundo lugar, ha formulado una detallada metodología de investigación-acción estructurada en siete etapas cognitivas: el diálogo de saberes, los tipos de comunicación, el mapeo de actores, las matrices culturales, el diseño de soluciones, el procesamiento de

datos y la construcción de un plan operativo. A través de esta ruta metodológica se hace posible la investigación y la gestión de la multidimensionalidad de la comunicación, con miras a generar el cambio social-conversacional para el encuentro de los diversos.

En tercer lugar, la Escuela ha puesto en diálogo saberes y metodologías de distintos campos tradicionalmente compartimentalizados: la comunicación popular, la comunicación para el desarrollo, la comunicación organizacional y la comunicación gubernamental. Por ello, puede considerarse a la comunicación enactiva como un crisol que condensa los diversos desarrollos de la práctica comunicativa en una espiral de integración y complejidad. Finalmente, la Escuela ha realizado un aporte fundamental al repensar el perfil del profesional en comunicación en una sociedad caracterizada por la complejidad, la fluidez, la incertidumbre y la crisis civilizatoria. A través de su influencia en distintas universidades de América Latina —entre las que se encuentra la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador—, ha abonado a la construcción de nuevos saberes, competencias y valores en la formación de comunicadores.

Dentro de este contexto, *¡Boga, boga! Comunicación como un mover* vuelve a reposicionar la conceptualización de lo que significa una estrategia de comunicación dentro del paradigma enactivo. A partir de la experiencia de los clubes de kayak que surcan el río Paraná en la ciudad de Rosario, los autores teorizan tres desprendimientos o formas de soltar que permiten vislumbrar esta nueva concepción estratégica: “salir sin saber a dónde vas”, “nada permanece igual” y “el tiempo fluye con distinta intensidad”, escriben.

A partir de esta experiencia colectiva de bogar en el río, surge el concepto de estrategia de comunicación como un dispositivo de investigación y diseño capaz de registrar dimensiones micro- y macrosociales orientadas al cambio social-conversacional, lo que facilita el encuentro y la creación en la diversidad. Una estrategia concebida de esta manera se aleja de la agonística de la guerra, la racionalidad instrumental, la maximización del beneficio, la lógica de la negociación, la dominación de lo diferente o la instrumentalización del otro. Esta particular conceptualización nos recuerda que el encuentro con el otro, como teorizó Levinas, es el encuentro con el infinito y, por ende, el origen de la ética.

Las estrategias de comunicación enactiva nos remiten a la convivencia de seres latentes que, en el encuentro y el diálogo, se mueven y conmueven para transformarse mutuamente en el ejercicio de una comunicación habitada. De ahí que las estrategias de comunicación impliquen el imperativo ético de “respetar las identidades cambiantes de quienes laten en cada territorio para abrazar un aporte respetuoso a la trama de la vida”.

El conjunto de operaciones cognitivas, técnicas, instrumentos y herramientas propuestas por la IEC son formas de registrar, conocer e intervenir en las reconfiguraciones intersubjetivas que se producen en distintos niveles y dimensiones entre los actores involucrados en un problema. Cualquier organización o institución que verdaderamente quiera comunicarse con sus usuarios, consumidores o ciudadanos debe estar dispuesta a una escucha profunda y una transformación interna. Sin esta apertura no existe comuni-

cación, ya que la innovación y el cambio surgen de la interpelación de los otros hacia la propia cultura organizacional. Las instituciones insensibles a las demandas de su entorno son incapaces de transmutar y evolucionar. Por esta razón, las estrategias de comunicación enactiva son capaces de procesar aquello que no estuvo previsto en el encuentro con la diversidad. De este modo, los autores insisten en que la estrategia de comunicación es un algoritmo fluido de la diversidad.

Las implicaciones de esta reconceptualización de la comunicación y la estrategia son de suma importancia para las nuevas formas de pensar y gestionar las interacciones comunicativas en el contexto de las epistemologías del Sur, la geopolítica del conocimiento y los debates contemporáneos sobre comunicación, pensados desde América Latina. En el marco de esta breve reseña, queremos señalar elementos clave a considerar respecto de la CEE y la IEC en relación con: 1. la gestión de la diversidad, 2. la multidimensionalidad de la comunicación, 3. la transformación social y 4. la descolonización del saber.

En primer lugar, la metaperspectiva en comunicación enactiva coloca en el núcleo de la definición de la comunicación el “encuentro en la diversidad”. Este gesto epistemológico y político plantea el imperativo de generar articulaciones en un mundo cada vez más fragmentado, polarizado y violento, donde la fragmentación económica, social, cultural, religiosa, política y cognitiva es la norma. De ahí que, aludiendo a Jesús Martín-Barbero, se piense la comunicación como “la ciencia de la articulación”, abriendo posibilidades de trabajo interdisciplinario, así como el diálogo contemporáneo entre diferentes racionalidades, cosmovisiones, vivencias culturales, de género y sexualidad, generacionales y etarias, y estilos diversos de comprensión de la vida.

En segundo lugar, el paradigma de la comunicación enactiva reformula la comunicación más allá del paradigma cartesiano, que hace del sujeto racional el agente por excelencia y reduce la comunicación a un proceso de producción y consumo de significados. En este enfoque, los agentes comunicativos son concebidos como seres vivos latentes que interactúan de forma multidimensional, cuyo universo puede ser sistematizado a partir de sus matrices socioculturales. “La comunicación es un fenómeno situacional, complejo, fractal y fluido que ocurre entre seres vivos. El cambio social-conversacional trasciende lo simbólico escindido y se despliega en cada situación a partir de otros registros como lo simbiótico, el cuerpo o las emociones”, escriben los autores. De esta manera, la comunicación enactiva cuestiona al sujeto racional moderno, acercándose a la noción contemporánea del sujeto viviente teorizado por las ciencias de la complejidad (Morin, Maturana y Varela). Además, amplía el espectro de la comunicación hacia otros seres no humanos, como plantea la comunicación para el Buen Vivir (Contreras, Barranquero y Sáez) y explora el giro ontológico (Viveiros de Castro y Kohn).

En tercer lugar, la CEE y la IEC proponen una actualización de los ideales de transformación social que inspiraron a la Escuela Latinoamericana de Comunicación (Gumucio, Beltrán, Mata, Díaz Bordenave). Según los autores, la finalidad de los agenciamientos comunicativos es “el encuentro en la diversidad, un cambio social-conversacional que

enactúa; una reconfiguración intersubjetiva, situacional, histórica, dinámica y evolutiva, micromacrosocial, compleja, fluida, fractálica y autoorganizada”.

Bajo esta definición, se reintroduce en el campo de la comunicación latinoamericana —cada vez más sintonizada con el funcionalismo y las necesidades del capital— el imperativo del cambio social, esta vez redefinido a través de la acción cognitiva integral que escapa a los dualismos de lo macro o micro, instrumental o analítico, semiótico o biológico, rentable o deficitario, individuo o sociedad, reactivo o creativo.

Finalmente, en sintonía con los debates sobre la descolonización del saber (Dussel, Mignolo y Walsh) y las epistemologías del Sur (Sousa Santos), la Escuela de Comunicación de Rosario ha construido, a lo largo de cuatro décadas, una producción de teorías y metodologías situadas, pensadas desde América Latina y sus necesidades. Estas teorías rivalizan con los desarrollos hegemónicos de la comunicación organizacional, el *marketing* y el *management* producidos en el primer mundo. Imbuida en las tradiciones teóricas, las problemáticas y las formas de resolver problemas propias del subcontinente, esta escuela ha contribuido significativamente a la descolonización de la comunicación estratégica, cuestionando los presupuestos racionalistas, eurocéntricos e instrumentales que definen el pensamiento estratégico y comunicativo.

Por estas razones, celebramos la aparición de esta nueva publicación, que vuelve más actual y necesario sentir y pensar la comunicación estratégica como un encuentro en la diferencia, en un mundo caracterizado por la fragmentación, la intolerancia, la violencia y la crisis de las organizaciones e instituciones modernas. Que el bogar de la comunicación enactiva continúe conmoviendo y moviendo las formas de pensar y hacer comunicación en América Latina.

— 191 —



Christian León Mantilla

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Revisitar a Barthes

Iván Rodrigo-Mendizábal y José Laso Rivadeneira (coords.)
Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador /
El Conejo, 2024

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru>

<https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.13>

Al reflexionar sobre *Revisitar a Barthes*, considero que su propuesta metodológica es especialmente relevante. La obra invita a repensar la comunicación, la literatura y la semiología a partir de los textos de uno de sus referentes teóricos más influyentes. Esta metodología permite comprender la comunicación como un campo de conocimiento atravesado por múltiples saberes, lo que enriquece su análisis y lo hace más pertinente en el mundo contemporáneo. Entre los enfoques aplicados destacan la hermenéutica, el análisis semiótico y el análisis comparativo.

Lejos de considerar a los textos de Roland Barthes meras reliquias del pasado, esta metodología nos plantea encontrar en el pensamiento de otra época significados profundamente vigentes en nuestra actualidad. En este sentido, el acto de “revisitar” se transforma en un método de estudio esencial, una práctica que, si bien muchos docentes realizan de manera intuitiva, aquí se sistematiza en una propuesta que, definitivamente, nos impulsa a repasar, profundizar en y dialogar con los textos.

Esta innovadora aproximación no se limita a una simple relectura. La obra integra diversas metodologías de análisis, comparación e interpretación que enriquecen el entendimiento del lector y permiten establecer un diálogo —algunas veces complejo— con otros autores. Se aborda a Barthes a partir de sus múltiples textos, lo que nos invita a explorar sus ideas desde perspectivas variadas, aportadas por distintos actores de la formación en comunicación y literatura.

Leer *Revisitar a Barthes* lleva a reafirmar que el pasado y el presente están inextricablemente vinculados, y que el conocimiento, lejos de ser estático, se renueva constantemente a través de la interlocución entre generaciones y disciplinas. Es precisamente en este intercambio dinámico donde radica uno de los aportes de la propuesta metodológica de “revisitar”, que nos desafía a mirar hacia atrás para alumbrar el camino del presente.

Una de las grandes contribuciones que nos ofrece esta obra es, sin duda, el estudio de la incorporación del pensamiento de Roland Barthes en Latinoamérica, un fenómeno identificado por Esther Pino y Fernando Balseca. En este sentido, es clave conocer cómo

llegaron a nuestra región las primeras traducciones de los escritos de Barthes —particularmente a Argentina, incluso antes que a España— para transformar la lectura respecto a los fenómenos comunicativos y al campo literario.

Las traducciones de los textos barthesianos abrieron grandes vías en la crítica argentina, propiciando un análisis más profundo de la semiótica y la comunicación, cuyas influencias se replicaron más tarde en México y en otros países de Latinoamérica, hasta llegar a hasta nuestro propio contexto. Como dice Beatriz Sarlo, “es el viaje que Barthes no esperó, y que quizá nunca supo que había realizado, pero es un viaje que modificó nuestras vidas”. Esta reflexiva afirmación resalta cómo, sin saberlo, el autor francés contribuyó a abrir un espacio intelectual y académico de gran alcance en este lado del mundo, con lo que dejó una huella profunda en las ciencias sociales y, en particular, en los estudios de la comunicación y la semiótica.

Según Fernando Balseca, el enfoque estructuralista en la obra de Barthes tuvo un papel clave en Ecuador, al facilitar la incorporación de los estudios literarios en un contexto más amplio. Este enfoque no solo permitió una nueva comprensión de las teorías lingüísticas sobre los signos, sino que también ofreció nuevas formas de vincular la literatura con un entorno cultural más amplio, para enriquecer la visión tradicional sobre ella. Como afirma Barthes, “no hay una literatura sin una moral del lenguaje”.

Además, expone Balseca, la llegada del estructuralismo al sistema educativo ecuatoriano provocó tensiones tanto institucionales como académicas entre los docentes. Curiosamente, habría sido un sacerdote, el jesuita Manuel Corrales Pascual, quien introdujo el estructuralismo entre los educadores de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, lo que dio lugar al intercambio y la formación de docentes tanto en Guayaquil como en Quito. En nuestro contexto, las lecturas del pensamiento de Barthes facilitaron la comprensión de una metodología inspirada en la lingüística moderna, estableciendo puentes que hoy siguen siendo fundamentales en la praxis educativa.

Este recorrido inter- y transdisciplinario del pensamiento barthesiano propuesto en la primera parte de *Revisitar a Barthes* nos invita a pensar que las fronteras tanto de la crítica académica como de la discusión sobre literatura y comunicación corresponden a una experiencia vital que nos sigue inspirando hoy para ver más allá de nuestras disciplinas tradicionales. Los primeros apartados del libro muestran precisamente esta transversalidad y el poder del pensamiento de Barthes, un pensamiento que, al cruzar fronteras y disciplinas, continúa ofreciendo claves para interpretar y dialogar respecto a la contemporaneidad.

En la segunda parte se profundiza en la figura del semiólogo francés como lector de signos y discursos. Esta sección presenta análisis, diálogos y relecturas de los investigadores Hernán Reyes, Iván Rodrigo-Mendizábal, Diego Chamorro, Giancarlo Stagnaro, Pedro Javier Calvopiña y Pablo Escandón. Su enfoque se centra en el pensamiento de Barthes a partir de obras emblemáticas como, por ejemplo, *Mitologías*, explorando su pro-

puesta analítica y su afán por rescatar la figura del mitólogo: aquel que descifra el mito y comprende las deformaciones que este provoca.

A través de sus interpretaciones, los autores no solo desarrollan un análisis hermenéutico sobre el pensamiento de Barthes; también incorporan lecturas contemporáneas de quienes han llevado su pensamiento como un estandarte. Entre estos referentes destaca la ensayista argentina Beatriz Sarlo, una de las autoras más citadas en esta segunda parte. De ella se han extraído aportes clave, lo que evidencia su esfuerzo por descifrar no solo las características del pensamiento barthesiano y sus distintas obras, sino también aspectos de su vida personal.

Quienes contribuyen a esta segunda parte del libro no se desentienden de la biografía de Barthes; por el contrario, buscan conectar sus ideas con episodios de su vida, rasgos de su personalidad y los contextos que lo rodearon. De este modo, se establece un vínculo entre lo que Barthes escribía y lo que pensaba y vivía.

Es por ello que algunos de los ensayistas revisan momentos cruciales de su trayectoria para fundamentar sus interpretaciones. Se percibe una suerte de trabajo biográfico del filósofo francés, en el que los ensayos se estructuran, en algunos casos, bajo un esquema cronológico que sigue las experiencias, los seminarios y los libros publicados por Barthes. A través de esta organización, los autores no solo analizan sus ideas, sino que también trazan una línea de evolución en su pensamiento, para mostrar cómo cada etapa de la vida de Barthes influyó en sus reflexiones teóricas y en su producción intelectual.

Esta disposición me ha permitido como lectora recorrer el desarrollo de Barthes desde sus primeras aproximaciones a la semiótica hasta sus planteamientos más complejos sobre la escritura, la lectura y el mito. Así, cada ensayo funciona como un eslabón que conecta episodios clave de su trayectoria con sus aportes al análisis del discurso y la crítica cultural.

En este enfoque, los textos no solo destacan la dimensión académica de Barthes, sino también su faceta más humana, sus inquietudes y contradicciones, revelando a un autor que, más allá del rigor analítico, también fue un pensador en constante transformación. Por lo tanto, este libro deja ver a varios Barthes.

Una valiosa contribución a la reflexión académica en comunicación y literatura se evidencia en cómo los ensayistas aplican precisamente las ideas que Barthes propuso en *Crítica y verdad*. En esta obra, el autor introduce el concepto de “nueva crítica”, caracterizada por un enfoque dinámico e interpretativo. Aunque con el tiempo esta corriente fue legitimada en el ámbito académico, su propósito inicial era actualizar el pasado y reinterpretar sus objetos para descubrir su potencial en el presente. El enfoque de la nueva crítica se refleja en el lenguaje mismo de los ensayos, que no solo analizan a Barthes, sino que lo reescriben desde su propio método.

Los autores siguen la propuesta de Barthes asumiendo que escribir implica establecer relaciones complejas con el lenguaje, un desafío inherente a todo escritor. Los ensa-

yistas de *Revisitar a Barthes* buscan descifrar la esencia de diversos textos a los que describen como complejos, enigmáticos, difíciles y, al mismo tiempo, libres. Desde distintas perspectivas, varios coinciden en que un ejemplo claro de esta complejidad es S/Z, una de las obras más enigmáticas de Barthes y de lectura desafiante. En este libro, el francés demuestra que su interés no radicaba en las tramas, sino en los códigos que las estructuran.

Durante la lectura de esta segunda parte del libro, uno reconecta con el pensamiento, el análisis y la metodología de los autores. Por ejemplo, en su ensayo, Hernán Reyes conduce el análisis hacia el discurso, rastreando en los textos de Barthes su relación con categorías fundamentales como “mitos” y “doxas”. Retomando *Mitologías*, Reyes observa de qué modo opera el poder en el lenguaje, identificando los mecanismos a través de los cuales se oculta lo esencial y se suprime la historia.

Entonces, *Revisitar a Barthes* revela cómo los autores han seleccionado los textos no solo en función de su relevancia en los debates actuales o de acuerdo con la diversidad de enfoques, sino también por el placer que encuentran en su análisis.

Una de las preguntas centrales que plantea este libro es: ¿cómo dialoga Barthes con los nuevos lenguajes visuales y narrativos? Aunque su pensamiento se desarrolló en un contexto analógico, su visión sobre la imagen y el lenguaje sigue estando sorprendentemente vigente. La noción de *punctum*, ese detalle en la imagen que conmueve y desgarrar, aún resuena en un mundo saturado de fotografías, videos e imágenes en constante circulación.

— 195 —

En este sentido, el investigador Édgar Vega se pregunta: ¿cuál es la relevancia actual de *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*, el ensayo fundamental que Roland Barthes escribió poco antes de su muerte?

Los ensayistas de esta obra han tomado al escritor francés como punto de partida para explorar de qué manera la imagen, además de representar, también activa emociones, memorias y heridas. En *La cámara lúcida*, Barthes reflexiona sobre su relación con la fotografía de su madre, y explica que la imagen no se limita a documentar, sino que puede punzar, dejar una huella y convertirse en un espacio de duelo. Como señala Vega, Barthes distingue este impacto como la activación de una perturbación individual, marcada por la memoria, el anhelo, la pérdida y la melancolía. Este es el gesto distintivo, el *punctum*.

En la era digital, donde la fotografía es más efímera y omnipresente que nunca, resulta esencial seguir dialogando con *La cámara lúcida* y su reflexión sobre el poder de la imagen. Barthes nos alerta sobre lo que activa la fotografía: más que un simple registro visual, es un dispositivo que configura al sujeto en su interior, atravesado por políticas de representación, clasificación y control de los cuerpos y las sociedades. Vega afirma que el aporte de Barthes —especialmente con categorías como el *punctum*— es clave para los estudios visuales, ya que permite analizar el régimen de la visión. Este concepto funciona como una estructura analítica que nos invita a transitar entre las imágenes con la misma intensidad con la que Barthes nos enseñó a leer en la fotografía tanto un fenómeno físico

y químico como un engranaje cultural. Es este entramado el que otorga a la imagen su estatuto de documento o de símbolo. Dentro de este régimen de visión, los estudios visuales identifican la visualidad y la visibilidad como sus componentes fundamentales.

Este aporte significativo de *Revisitar a Barthes* radica en la exploración de la relación del semiólogo con la fotografía y en el abordaje que hacen varios investigadores. Uno de ellos, José Laso, profundiza en un concepto clave: la fotografía tiene que ver con “esto ha sido”, que puede comprenderse como el noema o la esencia de la fotografía, además de ser el principio de la cobertura del valor documental. Las fotografías, afirma Laso, no son sino producto de distintas operaciones de teatralidad; la cámara solo puede hablarnos del decorado y el disfraz como un acto teatral y una repetición imposible. La imagen se convierte en un anuncio de la muerte: cada fotografía nos recuerda que el tiempo ha pasado, que lo que vemos ya no existe tal como fue capturado. Pero me vienen nuevas preguntas: ¿qué ocurre con la fotografía en la era digital?, ¿sigue teniendo esa función de testimonio del tiempo y la ausencia, o se ha transformado en algo distinto?

En este punto, la obra de Barthes dialoga con la sobreproducción de imágenes de la actualidad. En un mundo donde todo es fotografiado, almacenado y compartido instantáneamente, ¿qué queda del *punctum*? ¿Seguimos sintiendo el peso de ciertas imágenes o estamos cada vez más insensibilizados ante ellas?

En *La cámara lúcida*, Barthes escribe su duelo como una manera de tramitarlo. Se pregunta si escribir sobre la imagen de su madre es una forma de salir del dolor o, por el contrario, de habitarlo aún más profundamente. Esta reflexión se enlaza con los análisis literarios presentes en *Revisitar a Barthes*; por ejemplo, Ana María Pozo explora cómo la imagen en la literatura ecuatoriana funciona de manera similar: invocando un *punctum* literario, una punzada emocional que nos conecta con lo ausente.

Finalmente, hablar de *Revisitar a Barthes* es hablar no solo de un libro, sino de un método, una propuesta de análisis, una invitación a la reflexión. Además de recuperar la obra de un autor fundamental para las ciencias que estudiamos, se trata de ponerla en diálogo con el presente, con nuestras inquietudes actuales y con los nuevos desafíos del pensamiento.

Uno de los aspectos más valiosos del libro es su capacidad para enseñarnos en dos direcciones: por un lado, nos permite profundizar en el legado de Barthes, comprender sus teorías y su influencia en el análisis de signos, textos y discursos; al mismo tiempo, nos muestra un camino metodológico que puede aplicarse a cualquier campo del saber: el de revisitar el pensamiento del pasado para analizarlo en el presente.

Este concepto es especialmente relevante en la comunidad técnica y tecnológica en la cual me desenvuelvo para la que la idea de actualización y resignificación del conocimiento es fundamental. En un mundo donde los avances tecnológicos transforman constantemente la manera en que nos comunicamos, interpretamos la información y comprendemos la cultura, la necesidad de repensar los fundamentos teóricos se vuelve imprescindible.

Revisitar no es solo un ejercicio de memoria, sino también un acto de construcción intelectual: tomar los conceptos de ayer y observar cómo se transforman en la realidad de hoy. Así, *Revisitar a Barthes* se convierte en un libro ideal para aquellos que buscan herramientas de análisis en la comunicación y la literatura, pero también para docentes, investigadores y profesionales de diversas áreas que deseen aplicar esta metodología en sus propios campos de estudio. La hermenéutica, el análisis semiótico y el pensamiento comparativo que atraviesan los ensayos de este libro nos muestran que el conocimiento no es estático, sino que se enriquece con la revisión crítica y el diálogo con la actualidad.

En este sentido, los lectores pueden encontrar en este libro tanto un referente teórico como un modelo de aprendizaje. Porque si algo nos enseñan Barthes y quienes lo revisitan en estas páginas, es que el conocimiento no se conserva en el pasado, sino que se reactiva y cobra nueva vida cada vez que volvemos a él con preguntas frescas, con nuevas herramientas de análisis y con la disposición de pensarlo desde otros ángulos.

Revisitar a Barthes, libro coordinado por Iván Rodrigo-Mendizábal y José Laso, es una propuesta significativa de exploración académica. Definitivamente responde a un método para enfrentar el pensamiento con espíritu crítico. Si algo nos deja Barthes es la certeza de que el sentido no está dado de una vez y para siempre, sino que se construye en el acto mismo de mirar, de leer, de escribir. De ahí que este volumen sea un modelo de construcción colectiva del conocimiento. Creo que su espíritu va más allá de ofrecer respuestas absolutas: abre preguntas que siguen siendo relevantes en el mundo contemporáneo.

— 197 —



María Magdalena Bravo Gallardo

Instituto Superior Tecnológico para el Desarrollo (Ispade), Ecuador



Dossier

Estudio de la *fanpage* de Facebook de la Carrera de Comunicación de la Universidad Nacional de Chimborazo

Mercedes Itzayana Robalino Latorre y Ramiro Geovanny Ruales Parreño

Educomunicación e inteligencia artificial: Una exploración en tiempos de inquietudes digitales

Tanius Karam Cárdenas

Herramientas multimedia para fortalecer la competencia digital en los docentes

Emilio Jhon Díaz Espinel, Mauro Hernán Ocaña Garzón y Karina Luzdelia Mendoza Bravo

Perspectivas sobre educomunicación: Una revisión de estudios

Karen Tamara Vimos Sacta, Anabel Sabrina Molina Astudillo y Verónica del Rocío Montúfar Mora

La televisión educativa en la primera infancia: El caso de *Hagamos Ruido*

Cristián Fernando Londoño Proaño, Mónica Cristina Mantilla Sánchez y Verónica Maricela Pérez Gavilánez

Miscelánea

Cine urbano esmeraldeño: Hacia una africanidad de la diáspora afroecuatoriana

Noah Zweig

Colonialidad, género, corporalidades: El Colectivo Gordes Activistas de Argentina

María Rocío Espínola

Debate teórico sobre la televisión pública: Un análisis de TV Brasil y Televisión Pública (Argentina)

Amanda Lais Pereira Noletto y María Érica de Oliveira Lima

Entrenamiento para vocerías en organizaciones del sector público:

Diseño de *media training* para la Brigada de Infantería n.º 13

“Pichincha” del Ejército Ecuatoriano

Geomayra Mishell Rebolledo Zhingre y Andrés Alfredo Luna Montalvo

Movimientos datificados y colaboración estudiantil en Instagram a partir del contexto brasileño

Ana Lidia Resende

