

**ESTADO DEL ARTE DEL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN:
RUPTURAS, TENSIONES Y CONTINUIDADES 2009-2018**

EDWIN ANTONIO RIVERA IBAGUÉ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2019**

**ESTADO DEL ARTE DEL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN:
RUPTURAS, TENSIONES Y CONTINUIDADES 2009-2018**

EDWIN ANTONIO RIVERA IBAGUÉ

Cod: 2015287609

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

DIRECTOR

DIXON VLADIMIR OLAYA GUALTEROS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2019

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del director

Firma del Co- director

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Ciudad y Fecha: _____


AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida por quebrarme y armarme inacabadamente en mis múltiples intentos por lograr mis metas.

A mi familia, mis padres y mi novia por su incondicionalidad, su ayuda invaluable y su convicción irrestricta de que todo es posible.

A mi asesor Dixon Vladimir Olaya Gualteros por su deferencia, dedicación y condescendencia en este largo proceso, en el cual me orientó y apoyó constantemente.

A todos mis maestros de la maestría en educación, porque reafirman la importancia de la formación constante e inacabada y la relevancia de pensarme otros horizontes personales y colectivos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 202	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Estado del arte del campo de la comunicación-educación: rupturas, tensiones y continuidades 2009-2018
Autor(es)	Rivera Ibagué, Edwin Antonio
Director	Olaya Gualteros, Dixon Vladimir
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 191 p.191
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, UPN.
Palabras Claves	COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN; ANÁLISIS DEL DISCURSO; ESTADO DEL ARTE; MEDIACIONES TECNOLÓGICAS.

2. Descripción.
<p>Tesis de grado en el que se realizó un estado del arte de los discursos académicos del campo de la comunicación-educación, emitidos entre el 2009-2018.</p> <p>Este trabajo se desarrolló a partir de los aportes teóricos y metodológicos de la investigación sobre la investigación y del análisis crítico del discurso; por medio de estos se analizaron las rupturas, tensiones y continuidades del cumulo discursivo del campo en cuestión y, se indagó en torno a las características propias de mismo, sus contextos globales y locales y las maneras en que estos han contribuido en la construcción de tendencias emergentes.</p>

3. Fuentes
<p>Alfaro, R. (1999). Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos.</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Signo y pensamiento</i>, 18(34), 9-18.</p> <p>Almendra, V., Ulcué, G., Giraldo, D., & Gómez, R. (2013). Resistir para salvar la vida: creatividad política y educación. El caso de la asociación de cabildos indígenas del</p>

- Norte del Cauca. En R. Rueda, *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social* (págs. 115-134). Bogotá: UPN.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. s/e.
- Armella, J., & Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *signo y pensamiento*, 31(61), 108-124.
- Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nomadas*, 5, 3.
- Barbero, J. (2005). Visibilidad política de la violencia y visualidades estéticas de su cotidianidad., (pág. 32). Cambridge.
- Barbero, M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nomadas*, 1-13.
- Barbero, M. (2002). la educación desde la comunicación. En M. Barbero, *la educación desde la comunicación* (págs. 1-17). Bogotá: Norma.
- Barrios, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y pensamiento*, 54, 265-275.
- Bejarano, J. (1997). Guía de perplejos: una mirada a la historiografía colombiana. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 283-329.
- Blancas, J., & Rodríguez, D. (2014). Análisis de la incorporación de las tecnologías en el aula de ciencias: implicaciones para la formación docente. *Nodos y nudos*, 4(37), 35-42.
- Bourdieu, P., & Chamboredon, J. (2002). La construcción del objeto. En *El oficio del sociólogo* (págs. 27-51). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen II: El poder de la identidad*. México: siglo XXI editores .

- Castro, A. (2017). La comunicación: una apuesta por la construcción de una escuela reflexiva capaz de criticarse a sí misma. *Nodos y nudos*, 5(42), 39-49.
- Colangelo, P. (2016). Tecnologías de la comunicación: entre el determinismo y el deslumbramiento. *Comunicación*, 34, 11-22.
- D'Aloisio, F. (2009). APORTES DE LAS TEORÍAS HERMENÉUTICA Y SEMIÓTICA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE SENTIDOS SOCIALES . *Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología* (págs. 1-13). La Plata: Ciffyh.
- de Oliveira, I. (2000). La comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En C. Valderrama, *COMUNICACIÓN - EDUCACIÓN Coordenadas, abordajes y travesías* (págs. 27-47). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.
- de Oliveira, I. (2000). La comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En C. Valderrama, *Comunicación - educación coordenadas y abordajes* (págs. 22-47). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- De Oliveira, I. (2000). La comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En C. Valderrama, *Comunicación - Educación coordenadas, abordajes y travesías* (págs. 27-47). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Del sol, L. (2011). Las TIC en la escuela: entre ideales y realidades. *nodos y nudos* , 40-45.
- Delgadillo, N. (2015). La comunicación/educación y La educación para La paz fortalecedoras de un espacio alternativo de educación en valores. *mediaciones*, 74-87.
- Duarte, G., & Rodríguez, R. (2014). La radio comunitaria como herramienta pedagógica en los círculos de aprendizaje de Soacha. En Z. Bautista, *Comunicación educación un campo de resistencias* (págs. 311-335). Bogotá: UPN.

- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos . *Nomadas* , 180-193.
- Dussel, I. (04 de Diciembre de 2012). Escuela y saberes en la cultura digital. Inés Dussel. (o. d. Americanos, Entrevistador)
- Dussel, I. (4 de Septiembre de 2013). ¿como será la escuela dentro de cinco años? Inés Dussel. (O. d. Iberoamericanos, Entrevistador)
- Dussel, I., & Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández, V. (2011). Balance de los estudios culturales en América Latina. La ruta de la comunicación en la definición de objeto . *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 1-22.
- Foucault, M. (1999). *LA ARQUEOLOGIA DEL SABER*. Mexico : Siglo XXI.
- Foucault, M. (2015). *Hitoria de la locura en la época clásica*. Ciudad de México : fondo de cultura economica .
- Gallo, A. (2015). Aventura Tecnológica. Experiencia de la Institución Educativa Ricaurte. *Nodos y nudos*, 95-102.
- Garay, L., & Acuña, L. (2015). Facebook y Youtube: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la clase de lengua castellana. *Nodos y nudos*, 4(39), 39-44.
- Gurun, B. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento. *Enunciación*, 20(2), <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a08>.
- Gutiérrez, F. (2015). La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela. *Enuciación*, 20(2), 207-221.

- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Herran, M. (1998). *estados del arte en comunicación/ educación en el distrito especial de Bogotá*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Herrán, M. (1999). Pistas para el encuentro comunicación / educación. En M. Herrán, M. Barbero, & M. Zambrano, *palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación* (págs. 13-175). Bogotá: UPN.
- Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En C. Valderrama, *COMUNICACIÓN - EDUCACIÓN Coordinadas, abordajes y travesías* (págs. 3-25). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación y Educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La plata: de Periodismo y Comunicación.
- Hug, T. (2015). Consideraciones críticas sobre las narrativas digitales en los contextos educativos. *Comunicación*, 33, 45-59.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 61-100). Barcelona: Gedisa.
- Jäger, S. (2008). Entre las culturas: caminos fronterizos en el analisis del discurso. *Discurso y sociedad*, 2(3), 503-532.
- Jaramillo, L. (2003). ¿Que es epistemología? . *Cinta de moebio* , 1-7.
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez, & A. Torres, *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 27-42). Bogotá: UPN.

- Londoño, O., & Maldonado, L. (2017). *Colombia Aprende*. Obtenido de http://www.colombiaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf
- Lopez, M. (1999). procesos educativos y medios de comunicacion: entre deseos y oportunidades . *signo y pensamiento* , 77-88.
- Martínez, B., Quimbayo, A., & Bustamante, P. (2010). Educación virtual: sentidos, subjetividades y acción pedagógica en contextos multiculturales. *Mediaciones*, 63-80.
- Mejía, M. (2015). El resurgimiento de lo educocomunicativo. *Enunciación*, 20(1), 119-140.
- MINTIC. (5 de marzo de 2014). <http://www.mintic.gov.co>. Obtenido de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-1629.html>
- Montoya, N., & Zuluaga, L. (2014). Educar mientras se informa: una propuesta de resignificación de la prensa tradicional. , 30-44. *Signo y pensamiento*, 30-44.
- Moreno, E., & Molina, I. (2010). Observatorio de medios escolares en el Distrito Capital: miradas sobre el quehacer propio. *Mediaciones*, 29-45.
- Muñoz, G. (2017). Desafíos y nuevas comprensiones en el campo de la comunicación, educación y tecnología en Abya Yala . *Mediaciones* , 66-74.
- Muñoz, H. (2016). Mediaciones Tecnológicas: nuevos escenarios de la Práctica Pedagógica. *praxis & saber*, 7(13), 199-221.
- Narváez, A. (2010). Educación, capitalismo y desarrollo. Cultura alfabética y globalización anglosajona. *Signo y pensamiento* .
- Olaya, V., & Castaño, E. (2014). Imagen, violencia política y formación. *Pedagogia y saberes*, 41, 85-97.

- Orcasitas, L. (2011). El video digital. Conceptos, procesos y aplicaciones en el aula. *Comunicación*, 28, 109-114.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Bogotá: Norma .
- Orozco, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo - comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*, 21, 120-127.
- Peña, F., & Otálora, P. (2018). Educación y tecnología: problemas y relaciones. *Pedagogía y saberes*, 48, 59-70.
- Ramonet, I. (2016). *Las 10 claves que explican el Nuevo Sistema Mundo*. Obtenido de <http://www.rebelion.org/noticias/2016/10/217558.pdf>
- Rowsell, J., & Wals, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos. *Enunciación*, 20(1), 141-150.
- Rueda, R. (2013). Educación, nuevas formas de subjetividad. En V. Quiguanás, A. Fonseca, D. Giraldo, R. Gómez, G. Julián, A. Henao, . . . V. Unás, *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social* (págs. 9-23). Bogotá: UPN.
- Rueda, R., & Franco, A. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social*. *Pedagogía y saberes*, 48, 9-25.
- Rueda, R., & Giraldo, D. (2016). La imagen de perfil en Facebook: identidad y representación en esta red social. *Folios*, 43, 119-135.
- Runge, A. (2002). Formación post - humana en los tiempos de los nuevos medios y de las nuevas tecnologías, algunas reflexiones antropológico - pedagógicas. *Educación y pedagogía*, 33, 107 - 120.

- Runge, P., & Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Sánchez, J. (2009). Pequeños televidentes / Pequeños productores De cómo los niños participan en la ciudadanía comunicativa. *Palabra clave*, 12(1), 139-151.
- Savedra, A., & Herrera, C. (2012). La formación de lectores de literatura capaces de alcanzar el efecto estético por medio de la intertextualidad. *Nodos y nudos*, 4(33), 38-48.
- Sociologandoabc. (23 de Marzo de 2013). *Los posmodernos. La muerte de los grandes relatos da paso a la idea de la posmodernidad (archivo de video)*. Recuperado el 1 de Noviembre de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=ABo77MhHQrI>
- Valbuena, W., Garcia, M., & Vásquez, O. (2016). Intersticios intangibles: educación intercultural apoyada en las TIC, para el reconocimiento y visibilidad de la cultura makuna. *Nodos y nudos*, 4(40), 55-76.
- Valbuena, W., García, M., Vásquez, O., & Montoya, A. (2016). Intersticios intangibles: educación intercultural apoyada en las TIC, para el reconocimiento y visibilidad de la cultura makuna. *Nodos y nudos*, 4(40), 55-76.
- Valderrama, C. (2000). Comunicación - educación, un nuevo escenario. *nodos y nudos*, 2(8), 2-10.
- Valderrama, C. (2011). *Medios de comunicación en Colombia, treinta años de investigación y reflexión*. Bogotá: Universidad Central.
- Valderrama, C., & Espitia, U. (2009). Hacia una apertura política del campo comunicación-educación. *Nomadas*, 30, 164-179.

- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer, *Metodos de analisis crítico del discurso* (págs. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, A., & Sánchez, L. (2018). Los espacios digitales en permanente definición y construcción. Un análisis desde los elementos formativos. *Pedagogia y saberes*, 71-81.
- Velez, O., & Restrepo, M. (2002). *Investigación cualitativa Estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Villamayor, C. (2014). La grieta para la rebelión. Comunicación popular y radios comunitarias en Argentina. En Z. Bautista, *Comunicación educación un campo de resistencias* (págs. 271-307). Bogotá: UPN.
- Villanueva, G., & De la Luz, M. (2010). e-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación del conocimiento. *Signo y pensamiento*, 29(56), 124-138.

4. Contenidos

La presente investigación inicia problematizando sobre las transformaciones sociales y estructurales, las cuales están permeadas por la incursión segmentada de lo tecnológico y, por consiguiente, necesitan ser interpeladas desde un conjunto de teorías, conceptos y campos como el de la comunicación – educación. Posteriormente, se esbozan las características propias del campo y se describen las estrategias teórico – metodológicas del análisis crítico del discurso y el estado del arte.

Finalmente, se exponen los resultados por ejes temáticos que desvelaron las características actuales del campo y sus trasfondos discursivos.

5. Metodología

A partir de la construcción del problema, se tuvieron en cuenta los aportes metodológicos del estado del arte y del análisis crítico del discurso, con el fin de analizar los desplazamientos permanencias o contradicciones del campo de la comunicación – educación. Con este fin, se

seleccionaron documentos académicos de revistas indexadas y capítulos de libros, que tuvieran como objeto de estudio las relaciones entre comunicación y educación en la última década.

Posteriormente, se procedió a desarrollar la fase heurística, en cual los documentos fueron ubicados y categorizados con el fin de facilitar la sistematización y compilación de datos de forma sistemática. Paso seguido, se pasó a realizar un análisis cualitativo de los textos abordados, con el fin de interpelarlos y dilucidar sus contextos de origen.

Para terminar, los discursos fueron analizados con el aporte del análisis crítico del discurso y localizados en los siguientes ejes temáticos: mediación tecnológica, educación para la comunicación, reflexión epistemológica y gestión comunicativa. Esto con el fin de observar el estado de desarrollo del campo, sus temáticas preferentes, posturas teórico - metodológicas y las tendencias que enmarcan al campo en la actualidad

6. Conclusiones

El campo de la comunicación- educación cuenta con una cantidad exuberante y heterogénea de discursos académicos en los que se pueden hallar las siguientes continuidades:

Predominan los procesos de descentralización educativa y comunicativa. La primera se caracteriza por la apertura de espacios educativos formales, no formales e informales que se destacan por sus aportes en la construcción, agenciamiento y resignificación de conocimiento; por su lado la comunicación, manifiesta una apertura incipiente hacia nuevos ámbitos de análisis que transgreden los mass media y visibilizan tanto otras formas de expresión comunicativa, como otras maneras de entender lo comunicativo.

Otras continuidades localizadas en los documentos se manifiestan en los destiempos entre la vida de los estudiantes y el mundo de la escuela, pues en este último pervive un contexto tipo palimpsesto donde confluyen practicas viejas con herramientas nuevas; esto como producto de la asincronía entre los tiempos de creación y difusión tecnológica, con relación a los tiempos de apropiación y construcción de sentidos sobre los mismos. Sin embargo, aquí se localizaron otros palimpsestos intencionados, es decir, apuestas instituyentes, que se destacaban por mezclar tecnologías nuevas con prácticas tradicionales, con el fin de enriquecer las prácticas interculturales.

Así mismo, se localizaron permanencias en la escogencia de los sujetos de análisis, pues los autores se enfocan en los jóvenes, lo que manifiesta una paradoja, pues en los documentos se hablaba de los estudiantes como sujetos activos, pero análogamente se manifiesta implícitamente que son estos los más proclives al engaño, las persuasiones y la distracción. Ignorando también la importancia de la alfabetización mediática a todas las generaciones.

Además, se denota una ruptura progresiva con las miradas eficientistas, instrumentales y desarrollistas que limitaban la apropiación tecnológica a la incorporación y dotación de aparatos tecnológicos, advirtiendo así, que esta incorporación sin una alfabetización digital será insuficiente.

Por último, en este trabajo, se encontraron aspectos problemáticos tales como, una recurrente postura transformacionista que analiza las mutaciones sociales y educativas que se dan como

producto de la incursión mediática, pero sin problematización sobre las implicaciones o abdicaciones de estos cambios.

En conclusión, estos discursos tienen una validez temporal, son resultado y constructores de contextos locales y globales que se interpelan de manera situada, es decir desde un tiempo presente.

7. Fecha de elaboración	Día	Mes	Año
	11	02	2019

Elaborado por:	Rivera Ibagué, Edwin Antonio
Revisado por:	Olaya Gualteros, Dixon Vladimir

Tabla de contenido

1	Definición y planteamiento del problema.....	20
2	Justificación	37
3	Objetivos	38
3.1	General.....	38
3.2	Específicos.....	38
4	El campo de la comunicación-educación.....	39
4.1	Contexto de emergencia del campo de la comunicación educación	39
4.2	Nodos que posibilitaron la emergencia del campo de la comunicación-educación en Latinoamérica	41
4.3	Acercamientos y distanciamientos entre comunicación y educación.....	43
4.4	Abordajes comunicativos y mediáticos en la escuela.....	47
4.5	El estatuto epistemológico del campo de la comunicación-educación.....	50
4.6	Apuestas del campo comunicación-educación.....	51
5	Los estados del arte y su potencial investigativo	52
6	El discurso y el análisis del discurso.....	63
6.1	El análisis del discurso y su enfoque metodológico	74
6.2	El análisis crítico del discurso según Van Dijk	78
7	Aspectos metodológicos	93
7.1	Fichas analíticas.....	94

7.2	Interpretación documental desde el análisis del discurso	106
7.2.1	Contexto global de los discursos	106
8	Contexto político colombiano.....	114
9	Resultados generales del análisis	119
10	Análisis por ejes temáticos.....	128
10.1	Eje de mediación tecnológica	128
10.1.1	Las mediaciones tecnológicas como elementos de transformación social y educativa	129
10.1.2	Las mediaciones tecnológicas, sus precariedades y la pertinencia de lo educativo	141
10.1.3	Mediaciones tecnológicas, formación e identidad.....	144
11	Educación para la comunicación.....	150
12	Reflexión epistemológica.....	161
13	Gestión de comunicación en el espacio educativo	168
14	Conclusiones	183
15	Bibliografía.....	195

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Análisis de los discursos</i>	100
Tabla 2. <i>Análisis del estado del arte</i>	103
Tabla 3. <i>Frecuencia documental por eje temático</i>	120
Tabla 4. <i>Emisores del discurso de acuerdo con la revisión documental</i>	121
Tabla 5. <i>Planos discursivos que emiten los documentos</i>	123
Tabla 6. <i>Clasificación de documentos por ámbito mediático</i>	125
Tabla 7. <i>Consumo de internet 2000 – 2017</i>	126

Lista de Figuras

- Figura 1.* Representación gráfica de la frecuencia documental por eje temático..... 120
- Figura 2.* Representación gráfica de los emisores del discurso de acuerdo con la revisión documental..... 122
- Figura 3.* Representación gráfica de los planos discursivos que emiten los documentos 123
- Figura 4.* Representación gráfica de la clasificación de documentos por ámbito mediático 125

Estado del arte del campo de la comunicación-educación: rupturas, tensiones y continuidades 2009-2018

Y, en todas partes, mezclas que hay que desenredar: producciones de subjetividad que escapan a los poderes y saberes de un dispositivo para reinstalarse en los de otro, bajo otras formas que aún no han emergido. Gilles Deleuze

1 Definición y planteamiento del problema

Las sociedades actuales están pasando por una transformación constante y vertiginosa en los diferentes aspectos que las constituyen, es decir, lo económico, lo político y lo social; trasiegan hacia mutaciones inusitadas en la historia humana; dichas transformaciones han estado mediadas por los cambios comunicativos y la incursión progresiva, pero segmentada, de lo tecnológico y lo informático como ejes fundamentales en el agenciamiento de los desplazamientos actuales. Con el fin de entender estos virajes, muchos autores han apelado a una multiplicidad de términos tales como “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento” o “sociedad posindustrial”; tales términos se utilizan con el propósito de entender los desafíos que enfrentan las sociedades actuales y construir algún sentido sobre cómo moverse en estos nuevos ecosistemas comunicativos. Sin embargo, los diversos términos acá expuestos manifiestan limitaciones y extrapolan intencionalidades ideológicas claras, pero al margen del término que se elija para entender el momento actual, se puede partir de aquellas tendencias que

caracterizan a las sociedades existentes y que coadyuvan a agenciar los des/ordenamientos de aquello que había predominado durante la modernidad.

Para empezar, hay que decir que, al margen de la pluralidad de las sociedades contemporáneas, son evidentes ciertas tendencias transformativas generalizadas que inciden, en menor o mayor grado, en la forma en la que vivimos actualmente. Se puede afirmar que la sociedad actual se caracteriza económicamente por la transformación en la producción de riqueza, anteriormente esta se generaba desde los sectores agrícolas e industriales, pero en la actualidad el sector de los servicios se ha robustecido, y actividades como las asesorías, la publicidad, el desarrollo de software, han reafirmado la relevancia del papel del conocimiento como factor productivo de riqueza, de modo tal que las nuevas tecnologías y la comunicación se han convertido en aspectos diagramáticos de las transformaciones económicas actuales.

En esa dirección, Valderrama (2000) afirmó que las transformaciones generadas por el sector de los servicios se han adentrado en el campo económico, donde la posesión del conocimiento e información se ha transformado en un “bastión” monetario; entonces, quien detente la información también tiene en su poder una fuente económica boyante. Con el propósito de dilucidar lo anterior, el autor citó un estudio realizado por el escritor argentino Aníbal Ford, quien señaló lo que sigue:

Según un estudio de la Universidad de Texas que publicó el Washington Post y Clarín, solo internet generó el año pasado (1988) alrededor de 301.000 millones de dólares. Esto significa que la industria norteamericana de internet compite con sectores como el automotriz (350.000 millones) y telecomunicaciones (270 millones). Esto se da en un marco donde es importante señalar dos cosas: uno es el de la concentración: solo en el sector de telecomunicaciones las diez empresas más importantes concentran el 86 % de la

economía del rubro; -otro es el cambio en los sistemas de propiedad y en el volumen económico: la última fusión, la compra de la antigua cadena CBS por Viacom, dueña de MTV (unos 400 millones de suscriptores) movió la suma de 34.600 millones de dólares, casi un tercio de la deuda externa argentina. Además, en esta fusión tuvo un lugar importante la venta de servicios de internet. Lo cierto, para cerrar este bloque económico, es que en los Estados Unidos la mayor industria de exportación no está constituida por la aviación, la computación o los automóviles, sino por la recreación, en filmes y programas de televisión. Por último, otro dato básico que se produce en esta vuelta de tuerca sobre los sistemas de propiedad: los países industrializados detentan el 97 % de las patentes del mundo. (Valderrama, 2000, p. 3)

Asimismo, hay que decir que los medios han modificado significativamente el escenario de lo político. El mismo Valderrama (2000) refirió que las prácticas políticas actuales se desarrollan de formas novedosas desde otras experiencias y en diferentes escenarios. En este sentido, ya no son las instituciones tradicionales como los partidos políticos o el Senado, aquellas en las que los ciudadanos expresan su agenciamiento político, es más, muchas de estas instituciones pasan actualmente por un amplio descrédito debido al incumplimiento de los representantes elegidos y a la restrictiva barrera que interponen con los ciudadanos que los eligieron. En efecto, las democracias representativas, por nombrar una forma de gobierno ampliamente difundida, han supeditado el accionar político al ejercicio de sufragar, demarcando así los límites de la participación ciudadana en la construcción del Estado, debido a esto, las sociedades han ido encontrando otros lugares de participación y agenciamiento político, posibilitando así espacios que anteriormente no se concebían.

En la actualidad, por ejemplo, los espacios políticos y de participación ciudadana están enmarcados por nuevas dinámicas político-comunicativas como el grafiti, los foros virtuales, los blogs, entre otros. Todo ello con el fin de reivindicar luchas, en ocasiones más singulares, como las que reclaman la igualdad de género, la inclusión en la diversidad sexual, los derechos de las minorías, entre otras. Pero en esta ocasión, tal cosa ocurre desde espacios mediáticos, los cuales se han transformado en lugares de deliberación y reapropiación de lo político. En este tiempo, varios de los debates sobre las cuestiones significativas del país se desarrollan en redes sociales, programas televisivos o radiales, u otros medios que han visibilizado e incluido, a pesar de ciertas limitaciones, a personas que no tenían la oportunidad de extender sus opiniones políticas sobre determinados temas.

Del mismo modo, junto con los medios y la política, han cambiado las identidades. Anteriormente las personas generaban vínculos de adhesión a identidades territorializadas, que eran fijas y perennes, pese a ello, estas han sido desplazadas por otras más efímeras, desterritorializadas y múltiples. De hecho, identidades decimonónicas como la raza, la religión y la nación, han sido remplazadas por otras, en gran parte creadas por los medios y las sociedades de consumo, tales como las culturas juveniles o los gustos musicales, las cuales se poseionan como los nuevos referentes de identidad en muchos de los jóvenes, que generan entre ellos vinculaciones sin lugar fijo, y acercan a personas de diversas naciones, géneros, estratificaciones, etc.

Igualmente, lo educativo no se escapa de las transformaciones actuales y de la incidencia que tienen las innovaciones comunicativas en la sociedad. Según Orozco (2004), con la injerencia de los cambios comunicativos se ha generado una sociedad de aprendizaje que ha creado transformaciones significativas, pasando de un enfoque basado en la enseñanza por emulación y

repetición mecánica, que había sido detentada especialmente por unas instituciones específicas, a una basada en el descubrimiento y la exploración, en la cual ha contribuido altamente la mediatización. Esto ha reconfigurado el paradigma educativo hacia el aprendizaje descentralizado desde distintos procesos, lenguajes y escenarios. En consecuencia, los procesos de aprendizaje han ido en desmedro de los de enseñanza. Bajo este panorama, la escuela optó por fortalecer los procesos de enseñanza creyendo que automáticamente esto mejoraría los de aprendizaje, sin embargo, no todo lo que se enseña se aprende y adicionalmente, el aprendizaje según Orozco (2004), rebasa cualquier proceso de enseñanza, de tal modo que los aprendizajes de los sujetos ya no se construyen específicamente en el aula, sino que mucho de lo que aprenden lo hacen fuera de ella, en una multiplicidad de espacios.

Por consiguiente, lo que antes era monopolio exclusivo de la escuela, ahora recae en manos de escenarios desterritorializados de diversa índole que, aunque no gozan de la legitimidad que tiene la escuela para educar, tienen un rol significativo en la construcción de imaginarios y en los aprendizajes de los sujetos. Sobre este tema, Orozco (2004) citando a Ferres, afirmó que en los espacios de educación informal:

[...] Muchas veces este aprendizaje se realiza de manera inadvertida. No requiere ser resultado de situaciones o esfuerzos intencionales educativos. Hasta puede ser un aprendizaje fortuito que viene acompañado muchas veces de otros aprendizajes. Por eso también se le conoce como aprendizaje incidental. (Orozco, 2004, p. 126)

Estos cambios mediáticos - educativos también han modificado los tiempos establecidos por la educación tradicional. La escuela se ha encargado de crear tiempos “rígidos” y específicos para la educación, que implican una secuencialidad gradual del conocimiento en la cual los estudiantes, según edades y grados de desarrollo, acceden teleológicamente a conocimientos y

prácticas cada vez más elaboradas. En cambio, el nuevo paradigma implica que la enseñanza-aprendizaje se pueda realizar en cualquier momento, incluso este nuevo contexto supone la ruptura con las secuencias creadas por la escuela que antes veía algunos saberes por considerarlos complejos o inapropiados para ciertas edades o etapas de los niños y jóvenes, ahora los medios dan acceso a saberes complejos que son apropiados “precozmente” y a contenidos que se consideran moralmente inapropiados.

A pesar de los inminentes cambios, la escuela tradicional se ha negado principalmente a dos aspectos, el primero es perder la exclusividad como salvaguarda del saber y el segundo es ver otros lenguajes distintos a la escritura que permitan la construcción del conocimiento. Esta desconfianza de la escuela por las transformaciones comunicativas, la incursión de la imagen o de la oralidad, ha subordinado lo audiovisual a un nivel inferior que no está a la altura de la lectoescritura, ignorando que gran parte de la construcción del conocimiento de sus estudiantes, en la actualidad está mediada por aparatos como dispositivos electrónicos, que le permiten al estudiante una mayor versatilidad en la búsqueda y aplicación del conocimiento. Esto no quiere decir que el texto está relegado al olvido, pero sí es un llamado a comprender que la escuela no puede estar dislocada de una realidad en la que muchos de los estudiantes están inmersos.

Por ende, los medios, la tecnología y la informática, no son tan solo artefactos o *softwares* que permiten un proceso de transmisión de información, sino que se han convertido en elementos que transforman las subjetividades, las maneras de socializar, el acceso a la información, los referentes éticos y estéticos que posibilitan nuevas formas de interactuar en y con el mundo. En consecuencia, son aspectos diagramáticos para la deconstrucción o construcción de nuevas dinámicas económicas, políticas, sociales, culturales, etc.

Al complejizarse, pluralizarse y moverse las sociedades actuales, se requiere de una suerte de apuestas teóricas, saberes y campos nuevos, que tengan la capacidad de entender los enmarañamientos, las tensiones, transformaciones y permanencias que se dan en la actualidad, si las áreas del saber no se mueven sincrónicamente con las transformaciones que se van dando en las sociedades, se corre el riesgo de entender estos cambios de forma reduccionista, maniquea o superficial. Así que el campo de la comunicación-educación nació como una respuesta congruente a las demandas de las sociedades actuales, he ahí su pertinencia, en aportar una manera renovada, plural, sistemática e inacabada a la comprensión de las sociedades actuales.

En esa medida, este campo nació de la necesidad de educadores, comunicadores y de la sociedad en general, de repensarse la interacción que se teje, cada vez más profunda, entre tecnologías, medios de comunicación y educación, así como las transformaciones sociales y educativas que se han suscitado al darse esta interacción y la manera en la cual esta complejización ha contribuido en la construcción de nuevos sensorium, aprendizajes, formas de enseñar y construcciones de regímenes de verdad, etc.

Ahora bien, la comunicación-educación pone en tensión sus conceptos diagramáticos y percibe la comunicación más allá de la transmisión de información o de la relación unívoca entre emisores y receptores. Propende por trasgredir las visiones que asocian lo comunicativo a lo mediático, en síntesis, este campo comprende que la “comunicación debe ser entendida como cualquier fenómeno de producción, interpretación y negociación de mensajes y vincula, por ende, procesos mucho más amplios que el mero uso de medios en la escuela” (Herrán, 1999, p. 49). Del mismo modo, el campo de la comunicación-educación pone en tensión el concepto de educación, el cual viene de lo siguiente:

[...] verbo educar posee una doble etimología que corresponde al significado que se dé al prefijo “e-”. La desinencia “-ducar” viene del verbo latino ducere que significa “conducir”. Educar significa “conducir hacia afuera”, “sacar desde adentro”, al modo de “expresar”, más que conducir hacia adentro o poner algo que está afuera dentro del hombre o de su mente. (Huergo, 2001, p. 8)

Es decir, la educación no es concebida como un acto de transmisión bancaria del conocimiento, sino como una construcción colectiva, dialógica e intencionada que les permite a los sujetos exteriorizar su capacidad creadora como agentes de saber. Igualmente, la educación es vista de manera descentralizada, esta no se circunscribe a lo formal, es decir, a la escuela, sino también a espacios informales o no formales que contribuyen en la construcción de aprendizajes.

De este modo, el campo reconceptualizó las nociones tradicionales tanto de la educación como de la comunicación y apostó por una vinculación transdisciplinar que integró y vinculó una serie de discursos adyacentes que contribuyeron a ensanchar los marcos comprensivos y explicativos de las sociedades actuales y de sus transformaciones comunicativas-educativas. En consecuencia, comunicación-educación no nacen como compartimentos fijos, sino como partes complementarias de un todo que propende por la articulación entre la formación de los sujetos y la producción de sentidos, siendo la primera el objeto principal de la educación y la segunda el propósito de la comunicación.

Ahora bien, según Huergo (2001), el campo se caracteriza por estudiar la comunicación en los diversos entornos educativos, las construcciones o deconstrucciones de identidades y sus nuevos referentes, las maneras en las que se ha transformado la sensibilidad de los sujetos, las mediaciones múltiples que se encuentran entre sujetos y medios, medios y escuela, comunicación y educación. Lo anterior es analizado desde una postura crítica que rompe con el positivismo y

las posturas desarrollistas que afirmaban que la introducción de los medios a la escuela era el fin de la comunicación-educación. Para finalizar la semblanza, se puede decir que este campo se ha caracterizado por ser fluido y temporal; sus aportes están mediados por las condiciones del contexto político, económico y cultural del momento y las condiciones específicas tanto de los autores como de las disciplinas y lugares desde los cuales se emanan los discursos. Por consiguiente, este es un campo inacabado, en constante renovación, al que se le necesita seguir la pista pues como se mencionaba anteriormente, los cambios sociales son constantes y este debe ser un campo que se precie de su asertividad para realizar lecturas apropiadas de contextos dinámicos.

Por otra parte, Valderrama (2011) refirió que el campo de la comunicación-educación se ha desarrollado en tres ámbitos principalmente. En primer lugar, el de la educación para la recepción, que se deriva de los estudios de recepción y se caracterizó, inicialmente, por analizar al emisor, el mensaje y el receptor, haciendo énfasis en el uno o en el otro. Paulatinamente este modelo adquirió capacidad explicativa al entrecruzarse con otros discursos, como el de las posturas críticas, las cuales tuvieron su auge en la Guerra Fría y contribuyeron a que el modelo se desplazase hacia la lectura crítica de medios, la cual se enfocó en desvelar las raíces ideológicas tras los productos mediáticos; empero, a pesar del avance que obtuvo la educación para la recepción al transformarse en una lectura crítica de medios, se seguía encontrando el supuesto que concebía al espectador como receptor pasivo y a los medios como nocivos *per se*.

De igual forma, Valderrama (2000) mencionó otra variable del ámbito de la educación para la recepción que fue agenciada en 1982 en Chile y especialmente impulsada por medio del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística de Chile (CENECA). Este colectivo analizaba el carácter autoritario del régimen militar y ponía de relieve la manera en la que este hacía uso de

los medios para su legitimación; su foco de análisis era la recepción, pero sin supeditarse solo a la reflexión de los contenidos audiovisuales, sino que unió varios aspectos, a saber, primero una postura que comprendió que la información no tiene un significado único, esta se interpela situadamente desde contextos variopintos, lo que indica que el significado del medio no se agota en la emisión sino en la construcción de sentido por medio de contextos diversos. Segundo, una apuesta por estimular la expresión cultural, lo cual pone en evidencia que no basta con analizar los discursos, sino que se deben crear nuevas expresiones.

En segundo lugar, el ámbito de la comunicación en la educación, que se concentró más en las dinámicas comunicativas que perviven en la relación pedagógica y en la interacción de los actores del proceso de enseñanza- aprendizaje dentro o fuera de la escuela. Uno de los primeros en enfocarse en este ámbito fue Ricardo Nassif, quien durante la década de los setenta, intentó yuxtaponer las relaciones pedagógicas de maestro-saber-estudiante a las de medios-mensaje-receptor, lo que mostraba una forma mecanicista de utilizar los medios en la escuela.

De acuerdo con Valderrama (2000), posteriormente se incluyó el concepto de retroalimentación, lo que implicaba una manera de controlar para verificar los resultados de una forma de modelamiento, que enfatiza en los resultados. Esta perspectiva obtuvo críticas desde diferentes sectores como el de la semiótica, quienes valiéndose del concepto de código, arguyeron que maestros y estudiantes necesitaban competencias para codificar y decodificar los mensajes, de tal manera que la locución no fuese un papel unidireccional, sino un aspecto de interacción de los sujetos. Así mismo, los estudios culturales criticaron los modelos instrumentales de la comunicación en la educación y propusieron adscribir a los sujetos y sus dinámicas comunicativas dentro de la cultura, una cultura caracterizada por su dinámica constante en la que las interacciones que se suscitan se dan de manera situada y bajo lenguajes

diversos que perviven en universos culturales diferenciados, pero entretejidos entre sí. En síntesis, los críticos de este modelo reflexionaron sobre la instrumentalización comunicativa y su falta de diálogo entre los sujetos.

Por último, en el ámbito de la educación y nuevas tecnologías se cuestionó sobre el lugar de los medios en los cambios sociales y en las maneras de apropiarse del conocimiento en la actualidad. Esta tendencia tuvo dos vertientes, la primera se enfocó en el desarrollo de sistemas tecnificados para introducirlos en las aulas, pero sin alterar las relaciones tradicionales que se han ceñido en la educación, lo que devino en procesos más eficaces de calificación, pero no redundó en una producción de conocimiento, ni en cambios de base sobre la manera de pensar la práctica pedagógica. La segunda propendió por aprovechar las nuevas dinámicas de las tecnologías para fomentar la inventiva y promover un rol activo de maestros y estudiantes, en el que se tengan en cuenta las brechas comunicativas de los sujetos (Valderrama, 2000).

No obstante, se han ideado otras posturas que han reflexionado la instrumentalización de los medios de comunicación y las implicaciones de estos en el campo educativo, no solo desde la emisión - recepción, sino desde un campo contextual de significaciones más amplio. Entre estas posturas se resalta la educación de audiencias desarrollada en México, la cual tiene una incidencia regional. Dicha postura es liderada por Guillermo Orozco, quien apuesta por modificar el resultado de la interacción de niños y jóvenes con los medios a través de una intervención pedagógica con la intención de promover cierto criterio y selectividad que contribuya en la mejora de esta interacción. Esta postura usa conceptos clave como el de mediación múltiple, que posibilita el entendimiento cabal de la recepción, la cual estaría mediada por cuestiones del sujeto y de su contexto, por ejemplo, lo cognitivo, lo racional, lo emocional, u otras más contextuales, como las instituciones en las que se adscribe el sujeto, la religión, la

escuela, la familia; lo que implica que el emisor y el receptor están situados en culturas particulares y significan o resignifican los medios desde múltiples mediaciones.

Asimismo, es empática con la perspectiva de los estudios culturales, que reconocen a emisores y receptores como sujetos pertenecientes a un momento, un lugar y una cultura concreta, de la cual están inexorablemente permeados, y esto los constituye como universos simbólicos y valorativos específicos que trabajan con múltiples lenguajes. Todo este acumulado se vincula con cierta simultaneidad de manera relacional.

Como se evidencia en este apartado, cada ámbito en el que se ha subdividido la comunicación-educación y el campo en sí mismo, ha pasado por una transformación incesante que ha estado ligada inexorablemente con su contexto, y se ha subdividido según las dinámicas internas del campo y las transformaciones contextuales del mundo social. Es por esto que se ha hecho necesario continuar con el rastreo de las huellas discursivas del campo de la comunicación-educación, con el fin de identificar sus desplazamientos o anquilosamientos y promover una mirada que permita ver el panorama en dos sentidos; uno en retrospectiva, pues los discursos nacen de un acervo previo que contribuye en el sentido de los acontecimientos discursivos presentes, su legitimidad, vigencia y obsolescencia; y otro en prospectiva, que permita ver qué tendencias discursivas se pueden evidenciar a futuro y de qué manera estos discursos contribuirán a las prácticas y manifestaciones discursivas.

En ese sentido, la investigación aquí desarrollada se remitió inicialmente a los estados del arte previamente desarrollados en Colombia. Entre los referentes que posibilitan una revisión de la investigación en el campo de la comunicación-educación, o de la relación entre educación y medios, se puede mencionar a María Teresa Herrán con su estado del arte titulado “Estados del arte en comunicación/educación en el distrito especial de Bogotá” (1998). En este estudio se

recopilaron y se analizaron trabajos académicos y experiencias docentes, concluyendo que la educación, los medios y su relación, han estado acompañados por recíprocas desconfianzas, y que la desconfianza que ha tenido la escuela por los medios, ha tendido a satanizarlos más que analizarlos cabalmente; también mencionó que esta oposición al abordaje de los medios ha devenido en un análisis limitado de los mismos, por ejemplo, aquellos que piensan que toda comunicación es educativa y que educar y comunicar es lo mismo.

En sus resultados, la investigadora encontró que la preocupación por la relación comunicación-educación era preferente en comunicadores y no en los educadores, sin embargo, tanto los primeros como los segundos se han orientado por posturas tecnicistas interesadas estrictamente en la inserción de las tecnologías a los espacios educativos, en las que la comunicación ha sido remitida a lo mediático y a efectivizar los procesos educativos. Del mismo modo, la autora halló posturas interpretacionistas, que remitieron su análisis a desentrañar e interpretar los mensajes de los medios, y además habló de las miradas de apropiación crítica que han escindido a los sujetos de su contexto cultural. Lo anterior permite dilucidar que el campo investigativo de la relación entre educación y comunicación ha estado constituido por desconfianzas mutuas que limitan el análisis de estos, y que la producción investigativa ha sido heterogénea y ciertamente limitada en algunos aspectos. Vale la pena agregar que a pesar de los avances que se han alcanzado, este es y será un tema inacabado que es necesario seguir interpelando desde el tiempo presente con relación a nuevos y pasados documentos.

Por otro lado, Valderrama (2011) en su investigación “Medios de comunicación en Colombia treinta años de investigación y reflexión” desarrolló un estado del arte de más de 170 documentos, en el eje de medios y educación, que se crearon entre las décadas de los 80, los 90 y la primera década del 2000; en esta investigación el autor realizó una suerte de estado de arte

sobre la investigación de medios, sin enfocarse concretamente en lo educativo, solo tocándolo tangencialmente y remitiéndose pluralmente a los diversos medios, sin discriminar uno en específico. El autor clasificó documentos de diversas índoles, como capítulos de libros, artículos de revistas, informes de investigación, etc. y los analizó para evidenciar las apuestas de los investigadores y sus avances o limitaciones en el campo investigativo-comunicativo.

Ahora bien, el centro de interés de la investigación no fue la relación comunicación-educación, dado que este solo fue uno de los ítems que compuso la investigación. De acuerdo con este autor, a pesar de que los estudios sobre dicha temática en la década de los 80 eran bastante escasos en el contexto colombiano, a principios de los 90 las investigaciones sobre este campo incrementaron debido a una multicausalidad, entre las que se pueden encontrar la Constituyente del 91; el desarrollo de una Ley de televisión en el 95, lo que en consecuencia promovió la creación de la Comisión Nacional de Televisión y la incorporación de los medios en la Ley General de Educación como parte de la educación informal.

De allí que algunos de los hallazgos más significativos de Valderrama consistieron en dilucidar el incipiente incremento de investigaciones que se han realizado desde los profesionales de la educación en el tema de los medios, se dice que es incipiente porque antes estas eran dirigidas predominantemente por comunicadores. Hay que reconocer que este incremento ha logrado desplazarse analíticamente más allá de la instrumentalización, pero sin que esta deje de existir pues aún persiste una sobrevalorización de los medios, en la que se les concibe como una solución automática a los problemas educativos de inclusión y subdesarrollo. Entre otras cosas, existen problemáticas en estas apuestas investigativas ya que se evidencia que muchas hacen eco de las posturas instrumentalistas y eficientistas del siglo pasado. También se encontró en la

investigación una tendencia del 15 % de los investigadores de elegir temas relacionados con la educación.

En resumen, desde hace un tiempo considerable se han analizado las transformaciones que se han suscitado en la interacción entre la comunicación y la educación; estos estudios se han influenciado por apuestas teóricas y metodológicas heterogéneas. De igual manera se observa que con antelación se han desarrollado propuestas que pretenden comprender la masa documental sobre comunicación y educación, pero no abarcan documentos de la última década, por lo cual los aportes más recientes se encuentran por fuera de los análisis documentales previamente desarrollados.

Que no se hayan contemplado los trabajos producidos entre el 2009 y el 2018 es un aspecto apremiante, más aún cuando existen nuevas facultades de educación y programas posgraduales¹ que promueven diversos aportes en el campo de la investigación educativa, lo cual desde la investigación de Valderrama se prefiguraba como una tendencia que implicaría un posible aumento de las producciones investigativas. Al respecto, es necesario advertir que el uso de internet se ha masificado en el último lustro y este es un medio que anteriormente no era relevante en el análisis de los medios debido a que a pesar de su existencia su uso no era masivo, pero hoy en día, según los datos del MINTIC (2014) en solo dos años (2010 -2012) el consumo de internet creció en todos los estratos socioeconómicos, especialmente en los más bajos. Del mismo modo, se corroboró que 8 de cada 10 personas usan internet actualmente, aunque sea de manera ocasional; incrementó además el uso de *tablets* y otros dispositivos móviles individuales, lo que implica un tipo de tecnología que antes no era foco de análisis y que ahora puede ser de interés para los investigadores.

¹ La Universidad Distrital creó un programa de Maestría en Comunicación-Educación en el 2008.

Ahora bien, la investigación de Valderrama (2011) logró identificar una serie de tendencias investigativas que le permitieron agrupar dichas producciones en campos localizables y con características concretas; no obstante, a la fecha pueden existir nuevos campos o permanencias, que discrepen o refuercen lo que previamente había localizado Valderrama. También es importante analizar si aún predomina la mutua desconfianza entre educación y comunicación, advertida tanto por Valderrama como por Herrán, o si han existido algunos acercamientos y avances en este aspecto.

En conclusión, es claro, como lo afirmó Valderrama (2000), que estamos en un momento de transición, con altos cambios en todas las esferas sociales, en lo económico, lo político e incluso, lo cultural. Esta relación comunicación-educación es pues uno de los cambios culturales más determinantes en la época actual, y por ello es necesario revisar los conceptos, los saberes, las teorías que han permitido comprender, explicar y aportar en el abordaje de estas temáticas. Del mismo modo, es necesario ir más allá de una perspectiva heurística, que permita desarrollar nuevos aportes, que posibiliten transformaciones del ecosistema edu-comunicativo. En suma, se hace imperativo desarrollar un trabajo investigativo que posibilite hacer claridad sobre los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el estado de desarrollo del campo de estudio de la comunicación-educación?

¿Cuáles son los contextos que han contribuido al posicionamiento o abdicación de los discursos de comunicación-educación?

¿Cuáles son las temáticas preferentes y adyacentes que se evidencian en el campo de la comunicación-educación?

¿Desde qué posturas teóricas y metodológicas se desarrollan los discursos que abordan las relaciones entre comunicación y educación?

¿Cuáles son las tendencias y desencuentros que se manifiestan en el campo?

¿Qué desplazamientos, regresiones o permanencias se presentan en los discursos sobre comunicación-educación?

2 Justificación

La presente investigación pretende analizar el desarrollo del campo de la comunicación-educación en el periodo del 2009 al 2018, y dilucidar las condiciones locales y globales que posibilitaron el posicionamiento actual de dicho campo; partiendo para ello de los discursos académicos que se han emitido en dicho periodo como insumo fundamental para la comprensión del tema en cuestión. De tal modo que se puedan entender cuáles son las limitaciones y oportunidades de la relación comunicación-educación.

Actualmente, los medios han generado cambios en los distintos aspectos de nuestra sociedad, tanto en lo económico, como en lo político, e incluso en nuestras maneras de interactuar y constituir las identidades personales o colectivas. Adicionalmente, las instituciones sociales han mutado con la injerencia de los medios; por consiguiente, se han modificado las maneras de relacionarnos y actuar en ellas; la escuela es una de las instituciones que ha sentido con mayor incidencia el peso de las transformaciones agenciadas por las transformaciones comunicativas, pues estas le plantean desafíos en sus relaciones de autoridad, tipos de saberes preferentes y disposiciones de espacios y tiempos. De igual forma, los medios se han transformado en tecnologías atractivas para los estudiantes, lo cuales interactúan constantemente con diferentes tipos de pantallas y a través de estas modifican aspectos de su cognición y sensibilidad. Es así como la educación ha dispuesto de distintas herramientas para dotar a las escuelas de elementos tecnológicos que les permitan a estudiantes y docentes interactuar con los nuevos contextos, pero la apropiación de estos aún sigue irresuelta.

Partiendo de la relevancia del tema, se consideró pertinente realizar una revisión documental que posibilite la comprensión de los tipos de abordajes académicos que se presentan actualmente en el campo de la comunicación-educación. No obstante, este no es el único aporte que se ha

realizado en materia de estados del arte del tema en cuestión, aunque las contribuciones investigativas previas de autores como Herrán o Valderrama presentan limitaciones temporales, pues el último balance logró aglutinar el análisis de la masa documental realizada hasta el año 2009. Por consiguiente, las apuestas académicas de la última década no han sido categorizadas, analizadas y contextualizadas; precisamente de ahí surge la importancia de realizar una nueva investigación de la investigación, para así dilucidar, desde qué perspectivas y bajo qué contextos se han gestado estos nuevos aportes, así como su nivel de desarrollo o anquilosamiento en comparación con los aportes anteriores.

3 Objetivos

3.1 General

Analizar el desarrollo actual del campo de la comunicación-educación con el fin de detectar sus rupturas, tensiones y permanencias, a través del análisis de los discursos académicos emitidos entre el 2009 y el 2018.

3.2 Específicos

- Contextualizar las características específicas que distinguen al campo de la comunicación-educación.
- Identificar los contextos globales y locales bajo los cuales se han gestado los discursos de la comunicación-educación.
- Dilucidar cuáles han sido las temáticas preferentes y adyacentes, que subyacen en los trabajos referidos a la relación comunicación-educación.

- Identificar y organizar los tipos de discursos que circulan en el campo de la comunicación-educación.
- Contrastar las posturas teóricas, metodológicas y niveles conclusivos de los diversos aportes académicos sobre comunicación-educación.

4 El campo de la comunicación-educación

El presente apartado pretende matizar el contexto de origen del campo de la comunicación-educación; los nodos que posibilitaron su emergencia; los distanciamientos o acercamientos existentes entre dichos campos; su valor epistemológico; al igual que las tensiones, convergencias y divergencias que se han tejido entre medios y educación, junto a las diversas apuestas pedagógicas que se han promovido en pro de su análisis. De igual manera, este escrito aspira desvelar cuáles son las limitaciones de los procesos formativos agenciados por los medios y la relevancia de la escuela en el proceso de mediación para la formación de los jóvenes.

4.1 Contexto de emergencia del campo de la comunicación educación

El campo de la comunicación-educación, según Huergo (2000), se gesta bajo condiciones cambiantes y bastante fluidas, por esto es más pertinente realizar una topografía que permita ver sus caminos, sus intersticios y rutas, que un mapa exacto del campo. De Oliveira (2000) afirmó que la comunicación-educación se gesta, como todo campo, en un contexto específico; para entender estas consideraciones, se ha de empezar diciendo que hace menos de un siglo la modernidad y sus proyectos homogeneizantes y racionalistas entraron en un franco descrédito, pues al margen de los avances adquiridos, la instrumentalización de la razón derivó en el desarrollo de guerras, genocidios y barbaries; en consecuencia, se instituyó un nuevo momento

en la historia conocido como posmodernidad, que no rompe radicalmente con la modernidad, pero replantea varios de sus aspectos culturales.

Ahora bien, la posmodernidad no solicita el cambio de la economía de mercado, ni de las relaciones de producción, pero sus transformaciones en el campo cultural son significativas. Para empezar, la posmodernidad pone en entredicho los metarrelatos y las grandes explicaciones del mundo, por ende, promueve un pensamiento que se enfoca en lo microsociedad y en las subjetividades de las personas. Del mismo modo, la posmodernidad pone en tensión los modelos racionalistas, advierte sobre sus limitaciones y abre la posibilidad de reevaluar otros modelos de razón. A pesar de que las relaciones sociales y las divisiones de clases se mantienen vigentes, la posmodernidad genera una transformación en la economía, que pasa de orientarse en lo industrial y en la producción de bienes a situarse en una economía de la información, la cual es una parte constitutiva de la sociedad de la información; en esta “nueva sociedad”, lo tecnológico cobra una gran importancia, no solo como herramienta sino como aspecto constitutivo de cambios sociales significativos en tanto modifica las relaciones entre los sujetos, los desterritorializa y genera nuevas y diferentes formas de interacción.

De igual forma, la emergencia de una sociedad de la información y la masificación de las tecnologías en la vida cotidiana, generan desafíos a las diferentes instituciones en las cuales reposaba anteriormente la transmisión de la cultura, la formación en valores y la creación de identidades. Estas instituciones son la familia, el Estado e indudablemente la escuela, la cual desde sus prácticas tradicionales promovía el pensamiento lógico, libresco, homogéneo y teleológico y se vio confrontada por las dinámicas comunicacionales actuales, las cuales promueven un pensamiento fragmentado, fluido, heterogéneo y con una tendencia preferente a lo audiovisual.

Por ende, hoy se atraviesa por un momento de transformaciones sociales, en gran parte agenciadas desde la comunicación, que ha alterado instituciones como la educación; por esto Valderrama se preguntó ¿Cómo se pueden generar acercamientos entre estos campos? Como respuesta a este contexto y a la pregunta anteriormente expuesta, nació el campo de la comunicación-educación.

4.2 Nodos que posibilitaron la emergencia del campo de la comunicación-educación en Latinoamérica

Valderrama y Espitia (2009) afirmaron que las coordenadas desde las cuales puede ubicar el origen del campo de la comunicación-educación, están marcadas por una suerte de nodos de tensión en los cuales confluyen trayectorias, teorías y prácticas profesionales que han contribuido a la construcción del campo, especialmente en América Latina.

Para iniciar, los autores ya mencionados aclararon que existen cinco nodos, el primero de ellos se ha constituido por las rupturas que se han gestado en la confrontación entre las ideas de la escuela moderna y las apuestas de las pedagogías críticas. Por un lado, la escuela moderna se ha pensado como lugar único para la formación cultural e intelectual de los sujetos, igualmente, se ha autolegitimado como la única institución -aparte de la iglesia- autorizada para la orientación moral de los sujetos. Del mismo modo, la escuela moderna ha apelado al conocimiento racionalista y al lenguaje escrito como formas únicas para la transmisión del conocimiento; se le denomina transmisión porque esta escuela parte de relaciones comunicativas unívocas y verticalizadas entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, las pedagogías críticas subvierten las lógicas de la escuela moderna y parten de relaciones comunicativas horizontales en las cuales los sujetos que participan del proceso educativo son concebidos en su integridad y no solo como sujetos de saber, sin importar el rol

que desempeñan en el proceso; igualmente, los procesos de comunicación y de educación se agencian desde lenguajes diversos que posibilitan una ampliación del espectro comunicativo y epistemológico, dando así cabida a otros saberes no occidentales y a formas diversas de comunicarlos.

El segundo nodo ya había sido sustancialmente mencionado en el apartado anterior sobre el contexto de emergencia del campo en cuestión; dicho nodo hace referencia al quiebre por el que han pasado las instituciones tradicionales como la familia, los partidos políticos, la iglesia y en este caso, la escuela. Actualmente, lo instituido ha sido interpelado por dinámicas instituyentes que desarticulan la homogenización que habían intentado crear estas instituciones y que cuestionan los alcances y las promesas de las mismas, es decir, la educación moderna no logró satisfacer las necesidades sociales de cobertura y disminución de la deserción y contrario a ello, amplió en algunos casos las brechas educativas entre lo urbano y lo rural y entre los diversos sectores socioeconómicos.

Existe un tercer nodo en el cual el conocimiento pasa de ser un conjunto de informaciones acumuladas, inmodificables y transmitidas unidireccional y verticalmente por la escuela, a través de la lectoescritura y se transforma en una construcción social abierta a diversos lenguajes que dan cabida a “nuevas” figuras del saber. Se da un cuarto nodo relacionado con el lugar de la información, en el cual esta se descentraliza de los lugares que mantenían el monopolio sobre su dominio, pues las nuevas tecnologías promueven dinámicas de socialización de la información que desafían a los educadores a superar el abordaje instrumental eficientista y meramente técnico de las tecnologías, y los insta a analizar los aportes que estas generan a la cultura y las formas en las que modifican las subjetividades, los saberes y las maneras de pensarnos como sujetos y como grupos.

Por último, actualmente la construcción de nuevas subjetividades y la visibilización de otras que ya eran existentes, pero habían sido eclipsadas, ha hecho que ahora los estudiantes no sean vistos como seres moldeables y desposeídos de todo conocimiento, sino como sujetos de saber, inacabados, dinámicos que hacen uso de diversos lenguajes y agencian múltiples subjetividades; cabe añadir que todo lo anterior ha posibilitado la emergencia del campo en cuestión.

4.3 Acercamientos y distanciamientos entre comunicación y educación

Como se apuntó anteriormente, la escuela y los medios han sido escenarios de desconfianzas, destiempos y brechas. Según Alfaro (1999), sus diferencias son históricas y contextuales. Para iniciar, la escuela y los medios nacen en contexto y bajo intencionalidades bastante disímiles. Por un lado, los medios trasladaron las culturas orales hacia una hibridación sintetizada por medio del lenguaje audiovisual, el cual se orientó al ocio y el entretenimiento; por otro lado, la escuela tradicional nació en el contexto de la ilustración, por ende, propendió por el uso instrumental de la razón, y hacia un pensamiento enciclopédico, escritural, cognitivista y occidental que tenía como fin difundir el pensamiento **ilustrado a diversas naciones**, por medio de la memorización.

Alfaro (1999) refirió en pro de matizar las relaciones entre comunicación-educación, que entre medios y educación también han existido puntos en común, como es el caso del aprendizaje; este es un aspecto fundamental tanto para los comunicadores, como para los educadores, ya que desde las dos orillas se generan aprendizajes y saberes. Empero, entre estos existe una diferencia, que tiene que ver con lo siguiente a enunciar:

La manera como se adquieren saberes a través de la escuela y de los medios. En el primer caso, existe como prioritario un propósito pedagógico, que solo es secundario en el segundo. Por eso, con razón Rosa María Alfaro prefiere usar el término “educativo” o de

‘procesos educativos para la escuela y de “formativo” o de “procesos formativos” en el caso de los medios. (Herrán, 1999, p. 18)

Esto significa que en la educación formal el aprendizaje es prioritario, intencionado y metódicamente abordado; mientras que en los medios de comunicación, es secundario y se puede dar de maneras no intencionadas, e incluso de forma incidental. Lo que es claro es que los dos posibilitan procesos de aprendizaje. Es pertinente mencionar a Dussel (2012) cuando señaló otra diferencia significativa entre la escuela y los medios, aduciendo que mientras a los primeros les interesa la profundidad de la información, los conocimientos movilizados y sus apuestas ético-políticas, los segundos lo consideran una cuestión menor y sus intereses se orientan hacia la comercialización y el lucro.

En ese orden de ideas, muchos comunicadores tienen como principal propósito el entretenimiento y la difusión general de información; pero a medida que se agencia el proceso comunicacional, las audiencias construyen, deconstruyen o confrontan saberes; en síntesis, crean nuevos aprendizajes que ahora, por nombrar otra diferencia, son desarrollados en un clima de placer y satisfacción; este aspecto los distingue de la escuela, donde el aprendizaje se ha asociado con lo libresco, lo disciplinario y casi que con el sufrimiento.

Adicionalmente, desde lo comunicativo se generan espacios de formación de opinión sobre distintos campos de la vida humana; se amplían los gustos y los sentidos estéticos y se posibilitan aprendizajes multimodales que le permiten a los sujetos ligar lo individual con lo colectivo; los aspectos de lo local-global, y las relaciones entre distintas dimensiones humanas (social, cultural, política, etc.), por medio de primicias, relatos cortos, muchas veces poco estructurados, pero que son fáciles de incorporar para las audiencias; este es un aspecto diferencial en relación a la

escuela, la cual ha carecido de una vinculación congruente entre los contextos de sus educandos y los saberes escolares.

Como se evidencia en este apartado, el campo de la comunicación-educación ha tenido detractores y defensores, es decir, se está pues frente a dos posturas, por un lado, la tesis de la “interfaz” que arguye que los campos de la comunicación-educación tienen características específicas que pueden acercarse pero no integrarse; uno de los acercamientos radica en la manera en la que se ha usado la comunicación masiva con el fin de promover la eficiencia y la cobertura de la educación; sin embargo, según esta postura, los distanciamientos son mayores debido a que la escuela es una institución hermética, oficial, controlada por el Estado, legitimada ante la sociedad para desarrollar los procesos de educación de los niños y jóvenes y que desarrolla prácticas verticales de un conocimiento monolítico. Mientras que la comunicación es abierta, no oficial, ni autorizada para educar, se escapa del control pleno del Estado y responde, en mayor medida, a los intereses del mercado, además de ser mucho más dinámica que la educación tradicional.

Por otro lado, la postura que afirma que se está ante la conformación de un nuevo campo, aduce que esta es posible en tanto se agencien prácticas interdiscursivas que vinculen diversos discursos producidos desde diferentes orillas, en este caso, articulando lo comunicativo con lo educativo, para que por medio de esta conexión se enriquezcan las dos partes en un proceso dialógico, que transgreda la instrumentalización a la que han sido sometidos los medios. En esta investigación, se considera posible esta transversalidad y que a la luz de esta es viable analizar las interrelaciones que se gestan entre estos campos.

En síntesis, la comunicación y la educación confluyen principalmente en dos aspectos, a saber, el primero es que los dos agencian procesos de aprendizaje; y el segundo es que ambos

constituyen un sistema formativo en el que los sujetos apropian y significan su mundo; lo que indica que a pesar de su relación dialéctica, los dos cuentan con una corresponsabilidad en la construcción de apropiaciones y cambios culturales.

En consecuencia, como mencionó Alfaro (1999), existen compromisos mutuos; por un lado la educación necesita responsabilizarse de analizar, comprender e incorporar críticamente los medios en la escuela, interpelando así sus formas de socialización, las identidades que construyen, las maneras de aprender que constituyen; y por otro lado, a los comunicadores les corresponde abrir espacios de interlocución con los jóvenes, quienes han demostrado que no son “recipientes por llenar”, sino sujetos que tienen una gama de conocimientos y saberes que se ponen en juego en su interacción con los medios y que por lo tanto, apropian de diferentes maneras sus mensajes.

Para culminar, hay que mencionar que las vinculaciones entre educación-comunicación modifican inexorable y continuamente los diferentes aspectos de la vida social de los sujetos; cambiando desde los modos de narrarse, hasta los saberes y su disposición. En relación con lo anterior, Barbero (2002) afirmó que el lugar de la cultura cambia cuando la mediación tecnológica no es tan solo un conjunto de aparatos que se utilizan de forma instrumentalizada, sino que se transforman en nuevas maneras de sensibilidad, lenguaje, y percepción; transitando así de lo pragmático a lo estructural y constitutivo de un cambio cultural.

Así, esta transformación implica nuevos modelos en la producción cultural y del conocimiento, debido a la emergencia de otras figuras de razón, diferentes a las imperantes; para explicar esto Barbero (2002) citando a Morín, afirmó que actualmente existe una consciencia de la complejidad, la cual estiba en una multiplicidad de inteligencias que están interactuando en la

construcción del conocimiento; debido a esto, se incursiona en un proceso de reevaluación de aspectos que anteriormente habían sido relegados.

4.4 Abordajes comunicativos y mediáticos en la escuela

Tanto los contextos, como las intenciones de los medios y de la escuela, fueron disímiles desde su creación; en algunos aspectos y debido a estos distanciamientos, la escuela ha promovido diversos tipos de abordajes para tratar la relación de los medios con el contexto educativo. Herrán (1999) comentó que las posturas pedagógicas de la escuela al abordar los medios, corresponden a la forma en la cual los educadores han entendido las audiencias, por lo tanto, los abordajes en el aula cambian cuando los educadores consideran a los sujetos como agentes activos en el proceso comunicacional, a diferencia de las ocasiones en las que se les entiende como repetidores pasivos que se encuentran inermes ante un medio dañino; por esto la autora se valió de Jacques Piette para hablar de algunas actitudes pedagógicas de la escuela frente a los medios.

Existen actitudes pedagógicas que han tomado distancia de los medios, al considerarlos nocivos, tal es el caso de algunas posturas éticas en las que se tiene como centro de análisis los valores transmitidos por los medios, los cuales son entendidos *per se*, como elementos que promueven el sexismo, los estereotipos y la violencia; lo que deriva en acciones restrictivas que pretenden defender a los jóvenes de los efectos dañinos del internet, la televisión, etc., asumiendo así que las audiencias son reactivas. Asimismo, la perspectiva de impacto en la que se satanizan los medios, se les estereotipa y el receptor es considerado como un sujeto pasivo en la dinámica comunicacional, promueve el aislamiento mediático, adjudicándole a los medios “nefastas” influencias en los jóvenes, sin embargo, la reflexión sobre lo mediático es apenas marginal.

Ahora bien, han existido posturas sustancialmente analíticas pero que mantienen una limitada visión de las audiencias y de los medios. De ello dan cuenta las perspectivas críticas, las cuales se han enfocado en el mensaje ideológico de los medios, viéndolos como agentes de poder económico y político de las clases dominantes y colocándolos así en la perspectiva de ser el eco ideológico de dichas clases; los críticos parten de una idea nociva sobre los medios y de una postura pasiva de las audiencias. Algo similar sucedió con las posturas semiológicas basadas en el estructuralismo, las cuales vieron en los medios un lenguaje que se debe analizar desde sus signos e interpretar sus significados. Al igual que los anteriores, la postura semiológica tiene una idea pasiva del receptor, pero se diferencia en sus apuestas por el desarrollo de ejercicios analíticos que promuevan la consciencia en los receptores sobre los mensajes de los medios.

Como se puede ver, según la perspectiva de Herrán (1999), la mayoría de las actitudes pedagógicas cuentan con una mirada suspicaz y limitada sobre los medios y las audiencias, incluso otras apuestas más prácticas, que propenden por dar un rol activo a los jóvenes y por animarlos no solo a ver los medios, sino a crear producciones audiovisuales, también han devenido en restricciones analíticas sobre las interpretaciones de los contextos de los sujetos y de las implicaciones de estos sobre las diferentes esferas sociales. Por esta razón, las ideas pragmáticas como estas han derivado en un instrumentalismo que les posibilita a los educandos experimentar con la creación de medios, pero que no les brinda las herramientas para comprender cómo pueden pasar de ser receptores o creadores instrumentales a intérpretes y conocedores de sus contextos culturales.

Herrán (1999) afirmó que la dificultad que se ha encontrado en las relaciones comunicación-educación, son una extrapolación de la problemática por la que pasan diversos saberes cuando intentan trabajar interdisciplinariamente; igualmente, la autora citando a Huergo, mencionó que el

distanciamiento entre estas ha devenido en distorsiones como “trampas totalizadoras” en las que se concibe educación y comunicación como el mismo asunto; también en ideas erradas que han remitido la comunicación a los medios masivos y han entendido la comunicación educativa como un conjunto de medios técnicos como televisores, proyectores, etc., ignorando sus contenidos y transformaciones.

Como lo evidenció Herrán (1999), no existe una homogeneidad en las apuestas desde las que se entienden los medios en la escuela, mas existen ciertas convergencias entre las mismas. Ahora bien, una postura que se distancia parcialmente de las anteriores es la cultural, que se gestó en Gran Bretaña y se inclinó por un análisis del proceso comunicacional-mediático al investigar la manera en la que los medios, desde su carga simbólica, construyen horizontes de sentido y dotan de significado ciertos códigos, reglas, maneras del ver, etc. Esta perspectiva, a diferencia de las anteriores, tiene en cuenta el análisis variopinto de los contextos socioculturales desde los cuales las audiencias apropian el medio y las implicaciones de interactuar situadamente con lo mediático. No obstante, poseen paridades con la perspectiva crítica, pues perciben los medios como una inminente carga ideológica y en consecuencia, consideran que es necesario propender por el desarrollo de habilidades que le permitan a las audiencias develar la intencionalidad de las producciones mediáticas. A pesar de esta convergencia con las posturas críticas, los culturalistas se diferencian al entender a las audiencias como sujetos activos que generan procesos de agenciamiento y apropiación de los medios, de distintas formas.

De tal manera que los modos en los que la escuela ha entendido y abordado los temas de la comunicación y los medios ha sido variopinta. Es relevante mencionar que la escuela, al margen de sus limitaciones, ha empezado a pensar sus relaciones con el campo comunicativo y ha despertado la consciencia de la relación directa o indirecta que se está generando entre lo

comunicacional y lo educativo. Así pues, la relación comunicación y educación se ha caracterizado por sus encuentros y desencuentros, pero a pesar de ello, su análisis conjunto posibilita una comprensión más ecléctica del funcionamiento de las sociedades actuales y de cómo se desarrollan los procesos formativos y educativos contemporáneos, los cuales están mediados por la incursión masiva de los medios en los diferentes espacios de la vida social.

4.5 El estatuto epistemológico del campo de la comunicación-educación

Según De Oliveira (2000), el campo de la comunicación-educación ha adquirido su reconocimiento epistemológico como producto de un trabajo interdisciplinar que ha posibilitado un diálogo polifónico y enriquecedor para el campo, trabajando desde distintas aristas, pero sin olvidar que este campo tiene una especificidad; y también, por la formación e identificación de sus propias áreas de intervención social. De estas, las principales, mas no las únicas, son las que siguen:

- La educación para la comunicación

En esta área se reflexiona sobre las relaciones de los actores del proceso comunicativo y sobre el proceso en sí mismo, de tal modo que se analiza el rol de los emisores, los receptores, las mediaciones que inciden en el proceso de apropiación y significación y las apuestas pedagógicas que se realizan, por ejemplo, para desarrollar habilidades autónomas y críticas en los receptores. En este área se encuentran posturas defensivas o “tecnofóbicas” que apelan a la moralidad, apuestas metodológicas para promover la apropiación de los medios, teorías de mediaciones que matizan y agudizan el análisis sobre la recepción.

- Mediación tecnológica en la educación

Esta perspectiva analiza el uso de las tecnologías en los procesos educativos y capacita a los sujetos para la recepción y la discusión sobre el uso social y político de los medios.

- Área de gestión de comunicación en el espacio educativo

Contribuye a la planeación, la realización y la ejecución de procesos y procedimientos que articulan transdisciplinalmente la comunicación, la cultura y la educación. En esta área se elaboran diagnósticos en el campo de estas interrelaciones; se ejecutan y evalúan procesos comunicacionales; se asesora a los docentes en el uso de recursos de la comunicación; se implementan programas de educación para los medios y por los medios y coordinan políticas públicas.

- Área de reflexión epistemológica

Promueve el análisis académico y sistemático que posibilita teorizar sobre el campo, lo que permite conocer cómo se estructura y qué categorías son centrales para el mismo, de modo tal que obtenga el reconocimiento y la evolución necesaria para el campo. Más adelante, se retomarán estas áreas como parte de la clasificación de los ejes temáticos de agrupación de los documentos abordados.

4.6 Apuestas del campo comunicación-educación

Según Valderrama & Espitia (2009, p. 171), en América Latina desde mediados de los años 80, los estudios en comunicación han ganado legitimidad académica. Él afirmó que algunas de las principales apuestas del campo se orientan en la búsqueda de alternativas a las tendencias de la globalización y a sus intereses económicos, militares e ideológicos, por ende, el campo de la comunicación-educación ha encontrado caminos de articulación con otras perspectivas críticas afines a la idea de repensar las ciencias sociales para sugerir caminos de conocimiento no desarrollistas ni modernizantes, que contribuyan a la reconstrucción de varios mundos, o a la invención de una multiplicidad de “otros mundos y mundos de otro modo” que animan a los movimientos sociales y de antiglobalización, a ciertas corrientes del feminismo y del

ambientalismo, a las teorías de la complejidad y la autoorganización, y al programa modernidad/colonialidad, entre otras perspectivas de resistencia.

En consecuencia, la comunicación educación apuesta por un análisis reflexivo de las prácticas sociales y de los diferentes tipos de saberes, siendo consciente de la existencia de ciertos saberes que cuentan con una predominancia, los cuales se valen de la comunicación y la educación para imponer sus modos de desarrollo y legitimar su hegemonía cultural, creando así modelos únicos de realidad, formas de pensar, actuar y sentir en desmedro de otras, lo cual debe ser cuestionado por este nuevo campo. Es decir, según Huergo, resignificar su accionar político como gestación de procesos colectivos con los otros (Valderrama & Espitia, 2009, p. 72).

Debido a lo anterior, la presente investigación apunta a realizar una revisión heurística y hermenéutica del acervo documental desarrollado en relación al tema en cuestión, de tal modo, que este dé luces sobre las maneras de mejorar las relaciones entre comunicación y educación y que genere un aporte en el desarrollo del conocimiento del campo acá tratado.

5 Los estados del arte y su potencial investigativo

Según Pierre Bourdieu, el investigador puede delimitar su objeto de estudio no solo desde sus relaciones reales, sino desde sus relaciones conceptuales, con el objetivo de aplicar un método nuevo a nuevos problemas, y esto, partiendo de los hechos como cosas que deben ser insumos para re debatir nuevas ideas. Bourdieu, citando a Max Weber, afirmó lo que a continuación se expone:

No son -dice Max Weber- las relaciones reales entre «cosas» lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas. Solo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos

problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas nace una «ciencia» nueva. (Bourdieu y Chamboredon, 2002, p. 52)

En consecuencia, el investigador no debe analizar solo las realidades de los objetos de estudio, sino también reconstruir y deconstruir las bases conceptuales y teóricas previas que se hayan realizado sobre el mismo, para que por medio de esta interacción logre desarrollar soluciones diferentes a problemas distintos. La realidad misma es un constructo social y por ende, debe ser interpelada racionalmente para lograr dilucidar el objeto de estudio.

Bourdieu señaló que el empirismo ha promovido la realidad y los hechos como forma de conocer, sin embargo, dicha realidad solo puede ser comprendida si se le interroga de lo racional a lo real y no a la inversa; para él, “la teoría domina al trabajo experimental desde la misma concepción de partida hasta las últimas manipulaciones de laboratorio”, o aún más que “sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura” (Bourdieu y Chamboredon, 2002, p. 55). Por ende, la revisión minuciosa de la teoría científica es determinante para la comprensión de la realidad, pero esta teoría debe ser debatida y retraducida por medio de un proceso consciente de interpretación; de esta manera, se tiene en cuenta lo que se denominaría el estado del arte que se realizó sobre algo, para no remitirse a lo real, sino a lo que se interpretó de dicha realidad para realizar así construcciones renovadas.

Sin importar la temática o el enfoque desde el que sean abordados, los procesos de investigación requieren de un rastreo que le permita al investigador dilucidar el estado de desarrollo de su tema de investigación; dicho rastreo posibilita visibilizar lo avanzado o incipiente del objeto de estudio, y de esta manera facilita entender qué vacíos o limitaciones tiene el mismo y en la existencia de los vacíos, el investigador formula problemas nuevos que son susceptibles de ser investigados, porque aportan a la construcción del conocimiento científico; en

este sentido, los estados del arte son aportes investigativos en sí mismos, que transgreden la recolección de información y contribuyen a dilucidar la manera en la que han sido abordados temas específicos, sus tendencias existentes y posibilitan la construcción de una postura crítica sobre diversos temas.

Los estados del arte son entonces una forma de investigación cualitativa que se refiere a la revisión de la “masa” documental que se ha acumulado sobre un tema en cuestión. A diferencia de otras formas de investigación, el estado del arte se remite a un análisis hermenéutico del cúmulo de documentos y archivos, sus lógicas investigativas, abordajes, conclusiones, etc. Por eso, implica que los estados del arte no se supeditan a la principal fuente de conocimiento, haciendo referencia a la realidad social, entendida como la experiencia directa o la cotidianidad (Jiménez, 2006), sino a las maneras en las que dicha realidad ha sido interpelada desde las diversas escuelas, teorías, categorías y conceptos.

Igualmente, con los estados del arte se comprueba (Velez & Restrepo, 2002) que solo se problematiza lo que se conoce, y para conocer y problematizar un objeto de estudio es necesaria una aprehensión inicial mediada por lo ya dado, en este caso, el acumulado investigativo condensado en diversos textos e investigaciones que antecedieron mi inclinación temática. (Jiménez, 2006, p. 32).

Lo anterior indica que los estados del arte son determinantes en todo proceso investigativo, pues existe la necesidad imperativa de remitirse a textos que permitan comprender el tema en cuestión, por ejemplo, para entender las relaciones que se tejen entre comunicación-educación, es necesario remitirse a un acervo documental previamente desarrollado que posibilite obtener una aprehensión preliminar de lo que se ha analizado, mediada, principalmente, por otros textos,

lo que a la postre permite reconocer lo que otros han desarrollado, la manera en que lo hicieron y qué resultados obtuvieron (Jiménez, 2006).

De tal forma, la investigación sobre la investigación sugiere la necesidad del análisis documental, el cual se vale de una multiplicidad de fuentes de diversa índole: libros, artículos científicos, ensayos, tesis, monografías, entre otros... los cuales son consultados en diversos escenarios de búsqueda como lo pueden ser bibliotecas, hemerotecas, bases de datos, repositorios y en la actualidad el internet, que se ha transformado en una herramienta clave para los investigadores. Ahora bien, al ser analizados dichos documentos se pretende realizar un sondeo descriptivo y analítico que permita clasificarlos y examinarlos, con el propósito de edificar una reflexión crítica sobre el tema, que transgreda la descripción (Londoño y Maldonado, 2017).

Por lo tanto, si un investigador efectúa una “inmersión” investigativa sin realizar una revisión sobre lo investigado, puede caer en una duplicación del trabajo o en el error de creer que su propuesta es innovadora, cuando esta solo corresponde a una reiteración de lo que anteriormente otros autores habían indagado. En consecuencia, este tipo de trabajo permite evidenciar qué se ha transitado, así como el camino que falta por transitar y las cuestiones inexploradas en términos metodológicos y conceptuales. Así, abre el camino a nuevos objetos de estudio que implican enfoques metodológicos y formas de abordaje también innovadores (Jiménez, 2006), pero siendo conscientes de que, a pesar de lo novedoso de estas posibilidades, se parte siempre de la revisión de un acervo documental y dicha revisión es interpelada desde un tiempo presente, con relación a unos documentos “pasados”. Ello implica una manera situada de estudiar los documentos, desde unas condiciones socioculturales y políticas específicas, y en una coyuntura concreta.

Por consiguiente, a pesar de la importancia de la sistematización del conocimiento disponible sobre un área o tema particular, el rol investigativo de los estados del arte no se agota

exclusivamente en dicha sistematización, contrario a ello, su desarrollo es el que les posibilita a los investigadores tomar decisiones sobre las futuras apuestas e indagaciones, y permite dar pautas para formular políticas, planes, proyectos u acciones relacionadas con un tema en específico. De igual manera, su aporte estiba, entre otras cosas, en la construcción de nuevo conocimiento; si bien es cierto que se vale de una revisión documental, este tipo de trabajo formula otras preguntas o visibiliza problemas que estaban ocultos y que surgen del proceso de sistematización y análisis. De la misma forma:

El estado del arte... no solo se definió como un análisis del saber construido sobre un tema en particular... sino que se dio cuenta de las lógicas y narrativas desde las cuales se produce dicho saber o, como lo expresaran los mismos autores el modo particular de ordenar simbólicamente los fenómenos socioculturales, lo cual resulta muy valioso en tanto el énfasis no está solamente en el análisis del material concreto que se recoge sino que este se interpreta a partir de las intencionalidades, contextos históricos y lugares conceptuales desde donde se desarrolla la iniciativa investigativa. (Valderrama, 2011, p. 29)

Es así como la investigación sobre la investigación posibilita comprender que la antología de investigadores que se recopilan, estudiaron sus temas situados histórica, espacial y culturalmente; la interpretación de estos contextos variopintos y de las maneras como se ha generado el conocimiento en momentos y lugares concretos, abre el espectro para dar cuenta del sentido y la forma en la que se ha abordado una determinada temática, e incluso, de las apuestas políticas que agenciaron los autores en sus trabajos (Valderrama, 2011). Es por esto que “la investigación de la investigación”, como algunos llaman a los estados del arte (Jiménez, 2006), puede servir como acumulado para obtener nuevas respuestas a viejos temas.

Es preciso decir que, para obtener el mayor fruto de este tipo de investigaciones, es necesario hacer los cuestionamientos más acertados y seguir sistemáticamente una serie de pasos. Para Calvo y Castro, cuando se habla de estado del arte, a la vez que se realiza una segmentación de los problemas investigados, se responde a una serie de preguntas básicas, como las siguientes:

- A. ¿Qué problemas se han investigado?
- B. ¿Cómo se habían definido esos problemas?
- C. ¿Qué evidencias empíricas y metodológicas se habían utilizado?
- D. ¿Cuál es el producto de las investigaciones? (Jiménez, 2006, p. 35)

Otros autores como Hoyos se proponen cinco etapas o estrategias metodológicas para la construcción de un estado del arte, sintetizadas de la siguiente forma:

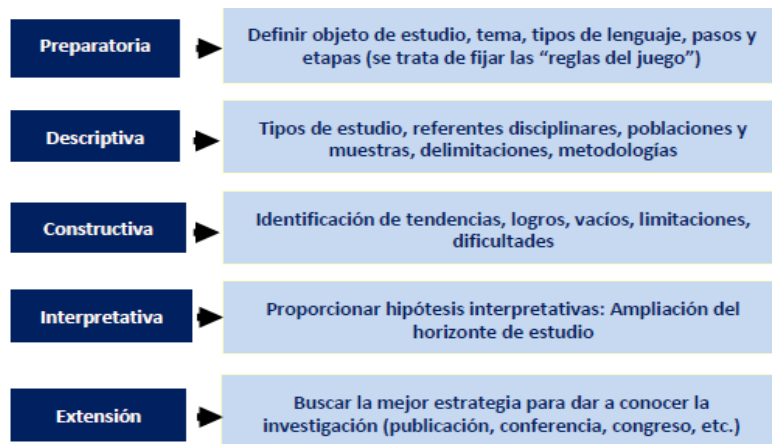


Figura 1.

Fuente:(Londoño & Maldonado, 2017, p. 28)

Sin embargo, el abordaje del estado de arte como trabajo investigativo, no es homogéneo, más bien es variable según el tipo de disciplina desde el que se elabore; esto no implica que pierda su estatuto científico debido a su diversidad metodológica, sino que para su desarrollo, es necesario un pensamiento flexible según los intereses y la disciplina del investigador; por ejemplo, la historia y la economía analizan desde los estados del arte, los trabajos anteriores que son parte de

un corte de la realidad en una época determinada, mientras tanto, la sociología y las ciencias políticas al hacer un estado del arte buscan realizar un rastreo de los marcos conceptuales y categoriales que se han utilizado para analizar circunstancias o escenarios sociales y políticos específicos; de este modo, los abordajes y enfoques son diferentes y están en constante devenir, por lo cual es necesaria una revisión constante de los cambios que surgen en la investigación y las disciplinas, para así mismo saber cómo se ha reconfigurado el desarrollo de los estados del arte.

Ahora bien, a pesar de la flexibilidad en el abordaje de los estados del arte, existen ciertas convergencias metodológicas a la hora de su desarrollo. Para iniciar, es necesario partir con la definición de un problema investigativo, y en consecuencia de una pregunta que debe estar ubicada en una temática definida, posteriormente se clasifican temáticamente los tipos de textos abordados, sus autores, sus metodologías, sus marcos de referencia y sus niveles conclusivos; lo anterior le permitirá al investigador establecer las convergencias y divergencias conceptuales, metodológicas y conclusivas entre los distintos documentos analizados y saber cuáles son sus aportes investigativos. En otros términos, se puede decir que los estados del arte pasan por dos fases generales, inicialmente una búsqueda, selección y organización de las fuentes de información sobre un tema específico y posteriormente un análisis hermenéutico de las fuentes, que desvela relaciones entre esta porción sustancial de la literatura seleccionada (Londoño y Maldonado, 2017).

Paralelamente, al desarrollar un estado del arte se puede apelar a dos etapas de trabajo, inicialmente una fase heurística y posteriormente una hermenéutica; la primera se refiere a descubrir e indagar sobre los diversos documentos o fuentes necesarios para un proceso investigativo, entonces se leen y se indican los instrumentos diseñados para sistematizar la

información; esta compilación contribuye a clasificar los tipos de texto, los autores, las metodologías, los marcos de referencia, los conceptos diagramáticos, la organización del material y permite resolver determinada cuestión coadyuvando a demostrar o refutar una aseveración, encontrando en última instancia convergencias y divergencias en las investigaciones sobre un tema en común. En relación con esto, la búsqueda de información también pasa por unos pasos, como la identificación del área o tema a investigar, la exploración, refiriéndose a la lectura analítica y la comprensión del problema, para develar la importancia de esta información; más adelante se hace una fase descriptiva que muestre los autores que han abordado el tema, sus referentes disciplinares y teóricos, sus delimitaciones espaciotemporales y metodologías; para culminar, se sugiere la compilación de lo abordado en fichas bibliográficas con el fin de organizar el material y evidenciar el grado de desarrollo de la temática.

Así pues, se pasa a la segunda fase que está referida a lo hermenéutico, lo cual se ocupa de la interpretación y el análisis como tal. En esta fase se interpreta la relación entre un hecho y un contexto y se transita del pretexto al texto y de este a la interpretación; para iniciar, el pretexto se traduce en las ideas previas desde las cuales se inicia el proceso investigativo, las cuales son escudriñadas para comprender los presupuestos, que no nacen exclusivamente de acciones subjetivas u objetivas, sino de un entramado relacional que genera desplazamientos que se cristalizan por medio de conceptos, métodos, categorías, etc., creados y recreados desde autores y saberes diversos; asimismo, el texto es aquel que está conformado por una variopinta gama de lenguajes, tales como narrativas, imágenes, acontecimientos que permiten comprender los significados del contexto.

Para la hermenéutica, por su parte, el texto no está alejado del sujeto ya que este en sí mismo contribuye a la creación del texto, el cual está definido por un contexto, este es un escenario

objetivado que da unos márgenes de maniobra que permite comprender los significados del contexto. Para concluir, la etapa interpretativa o de horizonte de sentido, se refiere a la instancia más elaborada del saber, en el cual se vinculan en una unidad de sentido, la actividad interpretativa del lector, la acción del texto, su interacción de diálogo y la construcción de sentido por medio de unos significantes (Londoño y Maldonado, 2017). Al respecto, se puede decir que en el contexto de los estados del arte se genera lo siguiente:

Una primera aprehensión a partir de estudios existentes y de acumulados investigativos desde diversos textos e investigaciones que antecedieron el estudio que se está iniciando (pretexto). Esos estudios se someten a un proceso de análisis e interpretación (texto), proceso que da lugar a un nuevo texto (horizonte de sentido). Aclara Jiménez (2006: 35) que “la tarea metodológica no solamente se centra en una ampliación de la documentación, sino en la conversión de la investigación en sí, en consecuencia, se puede hablar de *la investigación de la investigación*”. (Londoño y Maldonado, 2017, p. 26)

Cabe aclarar que esta postura hermenéutica está asociada al análisis crítico del discurso, pues de acuerdo con Gadamer (1992) citado en D'Aloisio (2009) “la hermenéutica aparece como una teoría interpretativa que posibilita entender la realidad construida a través de discursos y actos dotados de significado” (p. 3); por lo cual, esta fase investigativa excede la frontera del análisis de textos desde sus estructuras lingüísticas y semánticas y, se inscribe en un nivel interpretativo que le permite al investigador dilucidar las condiciones sociales e históricas en las que se producen los discursos, exhortando a estos entender toda experiencia humana como aspecto social e históricamente situado, por lo cual, queda en entredicho la autonomía semántica de todo texto y se manifiestan las relaciones conflictivas entre discursos, sus pugnas de poder,

formas de velarse y entreverarse entre sí. De la misma manera, la hermenéutica y el ACD contribuyen, según Gadamer (1992) a comprender que

“las motivaciones conscientes o inconscientes de la acción humana son susceptibles de interpretación. Esta pretende mostrar, no ya lo que es obvio y aparente sino las verdaderas y latentes concreciones de sentido de la acción humana, aunque lo haga [...] mostrando cómo nos pasan inadvertidas las condiciones sociales e históricas de nuestro pensamiento. [...]” (D'Aloisio, 2009, pág. 3).

Así pues, la interrelación entre ACD y hermenéutica enriquece el análisis y contribuye a dilucidar lo aparente y lo implícito, las condiciones situadas de quienes crean los discursos y los que los re interpretan y, la incidencia que pueden tener las pre condiciones sociales, históricas o políticas, en los sujetos investigadores y viceversa; partiendo de un análisis problematizador que muestra las relaciones de poder que se dan entre discursos con una raíz ideológica que representa formas de pensar de sujetos o **grupos específicos.**

En conclusión, desde un trabajo investigativo abordado hermenéuticamente, las perspectivas fundamentales en las que contribuye este, inicialmente son consideradas como una herramienta de reconocimiento e interpretación de la realidad, después como una propuesta metodológica documental y finalmente como una base para la toma de decisiones en el campo investigativo.

Empero, la potencialidad de los estados del arte tiene algunos alcances y límites investigativos que están mediados, en gran parte, por la especificidad del tema abordado; mientras más general sea un estado del arte, mayor será la dificultad de su abordaje y menos utilidad investigativa tendrá (Londoño y Maldonado, 2017). Por consiguiente, es imprescindible la delimitación del tema y su temporalidad, dado que esto posibilita una búsqueda concreta de un tipo de documentos específicos, que determinan los alcances de la investigación; si se apela a toda la

masa documental o a una sección específica de los mismos, por ejemplo, a tesis de grado exclusivamente o a artículos científicos; del mismo modo, el escenario de búsqueda particular también contribuye, es importante delimitar si se consultarán solo en repositorios, o en bibliotecas, etc.

Después de esto, es necesario elegir conceptos clave que mitiguen el innumerable material que tiene que sondear el investigador; en el caso particular de esta investigación, si se eligen aisladamente conceptos como educación, comunicación o medios de comunicación, los resultados serán avasalladores; no obstante, si se busca conjuntamente comunicación-educación la reducción será significativa. Debido a lo anterior, las limitaciones o alcances del estado del arte están determinadas por la capacidad del investigador para acotar el tema de interés. Aun así, el nivel de concreción decidido por el investigador también está supeditado al tiempo con el que dispone y su facilidad para adquirir las fuentes documentales, lo que evidencia la necesidad de pensarse el ¿Qué?, ¿cuánto?, ¿cómo? y ¿de qué manera?, para obtener mejores resultados.

Así, se puede concluir este apartado diciendo que este trabajo investigativo sistematiza y analiza una masa documental por medio de la cual se pretende esclarecer los lugares desde los cuales se han realizado las investigaciones sobre la relación entre los medios y la educación, además de sus rutas metodológicas, marcos referenciales, resultados, etc. De forma tal que se puedan formular hipótesis interpretativas que permitan dar cuenta de las limitaciones y posibilidades que existen en este asunto.

6 El discurso y el análisis del discurso

La noción de discurso, al igual que otros diversos conceptos del campo de la sociolingüística, puede ser polisémica y difícil de entender. Para comprender qué son los discursos se debe empezar por pensarlos como aquellos productos de condiciones específicas que son cambiantes según las dinámicas de poder y que van reconfigurando a los sujetos y a las colectividades.

Para definirlo, se puede apelar a Jäger (2003), quien se enfocó en analizar los actos de habla, la sociolingüística y las teorías del discurso. Dicho autor citó a Jürgen Link, un avanzado investigador que estudió el análisis del discurso de las ciencias culturales y lo definió como “un concepto del habla que se encontrará institucionalmente consolidado en la medida en que determine la acción y de este modo, sirva para ejercer el poder” (Jäger, 2003, p. 63). Del mismo modo, basándose en Jäger (2003), se puede reafirmar que el discurso sería el fluir de un acumulado de conocimiento que se ha cristaliza históricamente y que contribuyó y contribuye al moldeamiento de los sujetos y de las sociedades; de igual forma, el discurso se definiría como aquello que ya ha sido instituido e interiorizado por los sujetos y que se materializa en sus comportamientos, los cuales son el eco de una forma de poder.

Los discursos pueden ser abordados desde distintas teorías, no obstante, autores como Jäger (2008) apelaron a las posturas foucaultianas para su comprensión. Por ende, entiende el discurso como un flujo histórico de conocimientos que transitan desde diferentes lugares y actúan de forma concatenada, oscilando incesantemente entre la aurora y el ocaso; estos discursos están mediados por los sujetos, quienes de manera activa los asumen, reproducen y materializan por medio de acciones.

También se puede entender el discurso como un conjunto de conocimientos que parten de un acumulado discursivo, es decir, no inician de cero; se encuentran entramados con otros discursos

que se hallan en constante cambio y están supeditados a dinámicas que los hacen pasajeros y fluidos; además, su validez es meramente temporal a pesar de su apariencia racional e irrefutable. Igualmente, Jäger (2003) arguyó que los discursos son supraindividuales, es decir, existen al margen de los distintos sujetos, contribuyen en su construcción; el discurso avasalla a los sujetos e incluso a los grupos, lo que implica que estos poseen una autonomía relativa conferida por los distintos procesos históricos. Para Foucault, cuando un investigador piensa en el rol desempeñado por los sujetos en la construcción de discursos:

Debe liberarse del sujeto constitutivo, del sujeto mismo, para llegar a un análisis histórico que sea capaz de dilucidar la constitución del sujeto en el contexto histórico. Esto es precisamente lo que yo llamaría genealogía, o lo que es lo mismo, una forma de historia que nos informa de la constitución del saber, de los discursos, de los campos de objetos, etcétera, sin tener que relacionarlo todo con un sujeto que trascienda el campo de los acontecimientos y lo ocupe con su hueca identidad a lo largo de la historia. (Jäger, 2003, p. 68)

Por consiguiente, el cambio del discurso hace mutar inexorablemente el significado de los objetos y las cosas en sí mismas, así estas pierden su identidad previa. Estos cambios pueden ser fracturas súbitas o extensos procesos que paulatinamente van generando permutaciones que en ocasiones se interiorizan de manera inadvertida por parte de los sujetos. Con base en esto, se puede decir que Foucault no desconocía al sujeto, ya que este mismo se mueve en una red de discursos y tangencialmente les da vida a los mismos, pero trasciende el análisis individual y subjetivista y lo adscribe en marcos de estudio más amplios que le permitan al investigador esclarecer los contextos históricos y sociales que diagraman a los sujetos.

Los discursos son productos sociales pero análogamente, estos nos determinan en tanto a nuestros modos de vida y posiciones discursivas, y además tienen injerencia en nuestra formación de valores, normas, posturas religiosas e incluso en la arquitectura; este autor señaló que al modificarse un discurso, como el de la disolución de la Unión Soviética, se reaccionó discursivamente de maneras distintas, por un lado, algunos posicionaron este hecho como el triunfo inminente del capitalismo sobre el socialismo; por otro lado, se esgrimió un nuevo discurso, en el cual se optó por ir a la búsqueda de un nuevo enemigo al cual posicionar como culpable de los problemas de seguridad global, por tanto, promovió la idea de localizar al Islam como el adversario a contrarrestar.

Lo anterior es la muestra de cómo los discursos son cambiantes, diversos y entreverados, y además pone de manifiesto, a manera de ejemplo, que el cambio discursivo en el cual se señala al Islam como nuevo enemigo, implicó la construcción y revigorización de los valores occidentales; la reafirmación histórica de una mentalidad católica tipo cruzada y la difusión global del imaginario que asocia al capitalismo con la libertad y que en contraparte, coloca a los pueblos árabes como sinónimo de atraso y constreñimiento; en consecuencia, se generó un cambio discursivo que transformó las maneras en las que los ciudadanos del orbe entendían y actuaban en su realidad geopolítica.

Como puede entenderse, los discursos no son construcciones simbólicas neutrales, sino que corresponden a dinámicas de poder que defienden posiciones concretas; su aceptación y reproducción están mediadas por los canales y niveles de difusión de los que disponen; en consecuencia, están en condiciones disímiles los discursos hegemónicos que tienen eco en medios de difusión masivos y aquellos que casi furtivamente pueden posicionar sus discursividades. Las pugnas por posicionar un determinado discurso son incesantes, debido a que

está en juego el poder, es decir, entre discurso y poder existe una relación *sine qua non*, ya que, al estar concatenados con otros discursos, se modifican entre sí y además porque sus premisas, al ser interiorizadas y apropiadas, se reproducen materialmente por medio de acciones y maneras de entender y actuar sobre lo real. Así mismo, el poder de los discursos radica en su incidencia para determinar lo normal y lo patológico, lo negativo y lo positivo, lo bueno y lo malo sobre cualquier tema; así, aquellos que avalan los discursos hegemónicos, se subordinan y refuerzan el poder de estos, perjudicando e invisibilizando así, a quienes han sido excluidos de él.

A pesar de las tendencias manifiestas de ciertos discursos, muchos de ellos, a fuerza de su repetición y ritualización histórica, han sido considerados como normales, naturales, e incluso como innatos; debido a ello, los discursos que se han empoderado y cristalizado en la sociedad, han tendido a determinar, como se mencionaba anteriormente, las reglas sobre lo decible y lo indecible y son estos discursos hegemónicos los que posicionan qué debe valer como verdad en un determinado lugar y momento. Toda manera alterna de interpretar o configurar la realidad, es acusada de desviada, por lo tanto, descaminada de la realidad.

También es importante resaltar que aquellos que detentan el poder sobre lo que se denomina como realidad o como lo normal, tienen una ventaja sobre aquellos a los que se les considera desatinados de la realidad o como anormales; sobre esto Foucault (1999) sostiene que aquellos grupos hegemónicos tienden a “normalizar” a los “anormales”; como lo ejemplifica en “Historia de la locura en la época clásica” Foucault (2015), donde desveló la forma en la que un área del saber con poder suficiente como la psiquiatría, determinó quiénes eran sanos y quiénes tenían problemas patológicos y al decidir y delimitar los límites de lo normal, prosiguió a confinar y controlar a los “enfermos” para velar por su “reincorporación” al cuerpo social.

Debido a lo anterior, Jäger (2003) reafirmó que las prácticas discursivas, son también prácticas de poder y que dicho poder se ejerce de diversas formas, por ejemplo, al entender un discurso como una serie de afirmaciones que cuentan con cierta validez en un momento y lugar determinado, por medio de distintas estrategias de negación, creación o ruptura de tabúes; es comprensible que dichas afirmaciones invisibilicen y velen otros puntos de vista o problemáticas, de manera que los discursos dominantes muestran una serie de afirmaciones que pueden ser enunciadas en determinado contexto, lo que a la postre determinaría cuáles discursos no pueden ser enunciados, pues son restringidos con prohibiciones explícitas e implícitas.

Empero, los discursos dominantes pueden ser criticados al analizar sus contradicciones y sus elementos no expresados, y al desvelar que sus verdades son temporales. Para que se dé dicha acción, es pertinente el desarrollo de un análisis de discurso que, desde un aspecto crítico, desentrañe cómo ha cambiado la forma en la que este ha reconfigurado a sujetos y grupos y también los factores que permitieron su ascenso y consolidación para que predominara en relación con otros discursos. Aunque hay que advertir lo que sigue:

Cualquier investigador, hombre o mujer, que efectúe este tipo de análisis debe ver además con claridad que con su crítica, no se coloca al margen del discurso que está analizando. De lo contrario pone en duda su propio concepto de análisis de discurso. (Jäger, 2003, p. 63)

A raíz de lo anterior, tanto el discurso a analizar, como el investigador que lo escudriña, se encuentran de manera situada, puesto que no están escindidos de un contexto. De esa manera, discurso y crítica están en consonancia con las condiciones de la época, que le posibilitan al investigador, conocer las normas, las leyes y las formas determinadas para abordar los discursos.

Por otra parte, pese a que la noción de discurso se ha asociado inherentemente con el lenguaje, este transgrede cualquier cosa escrita o dicha y se vincula con la acción, de esta forma, los discursos posibilitan las condiciones para la formación de sujetos y la configuración de sociedades y no solo son un reflejo de la realidad, sino que contribuyen en su construcción, es más, son realidades en sí mismas. Lo anterior iría en contravía de las posturas materialistas ortodoxas que consideran los discursos como un simple lenguaje desarticulado de la acción, constituido por una carga ideológica falaz, y a su vez, reforzaría la teoría que afirma que el discurso es también una cuestión material.

Por esto, cuando se habla de discursos, inmediatamente se genera una ligazón con la realidad, pero paralelamente se hallan ciertas pugnas por parte de algunos grupos promaterialistas que enuncian que la realidad existe objetivamente al margen de los discursos, no obstante, existe un intersticio que permite comprender que tanto los sucesos como los discursos, sinérgicamente hacen parte de la realidad, de igual modo que su comprensión, su convalidación o su reprobación. Sobre esto Jäger (2008) afirmó:

Junto a la inmediata “esfera discursiva” y allende de la misma, los acontecimientos, relaciones y estructuras tienen sus propias condiciones de existencia y efectos reales; “pero solamente dentro de lo discursivo, sin prejuicio de sus circunstancias específicas, sus límites y modalidades, tienen sentido o pueden ser contruidos en el interior de un marco de sentido. (p.508)

En otras palabras, las cosas y los acontecimientos en sí mismos, existen y tienen efectos reales al margen de la coexistencia o carencia de los discursos, no obstante, son los discursos los que las dotan de sentido, por tanto contribuyen en la construcción de la realidad, debido a que esta no se supedita a lo material, sino que también se da como una relación multidireccional en

correspondencia a cuestiones simbólicas; en consecuencia, los discursos le otorgan un significado a la realidad y contribuyen a determinar la acción y abordaje sobre la misma.

Ahora bien, al margen de la aparente unicidad de la denominada realidad objetiva y de sus efectos, las interpretaciones y percepciones sobre estos, es plural y situada, por tanto, son consecuencia de contextos discursivos espaciotemporalmente localizables; de tal forma que la noción de lo real o las interpretaciones y significados de esta, son cambiantes, como inconstantes son las acciones que emprendan los sujetos en relación a su realidad, debido a que estas también están mediadas por redes discursivas. Un ejemplo claro de lo anterior es lo expuesto por Jäger (2008) citando a McLaren, arguyó que las representaciones de raza, clase y género serían la derivación de pugnas en torno a signos y significados, de allí que estas representaciones sean inestables y cambiantes.

Al hablar de discurso, algunos lo entienden netamente como una extrapolación de la realidad, pero Jäger (2008) aseveró que el discurso es el resultado de realidades propias creadas por el hombre, por consiguiente, no es un espejo de lo real, sino parte constitutiva de la misma, al respecto, también señaló lo que líneas abajo se dice:

Los discursos son depósitos de conocimiento desarrollados por seres humanos, son transmitidos de persona en persona, de generación en generación, son intercambios entre culturas, son modificados a partir de nuevas luchas entre ellos y de nuevos procesos de aprendizaje y de trabajo, y constituyen la base desde la cual la realidad misma es alterada [...].(Jäger, 2008, p. 509)

Estas apreciaciones de Jäger (2008) quieren decir que todos participamos en su construcción y estamos transgredidos, con diferentes grados de incidencia, por los discursos, que nos configuran y análogamente los configuramos y reconfiguramos; aunque es claro para este autor que el

resultado de los discursos en ocasiones rebasa a los sujetos y no se pueden predecir con plena certeza. De manera que como se mencionaba anteriormente, que todos participemos diferenciadamente en la construcción de los discursos, implica que el análisis de discurso debe ver el mundo como una red discursiva carente de homogeneidad y donde pulula la pluralidad de posiciones discursivas, que convergen, divergen y se solapan entre sí. Así es difícil hablar de un discurso “puro”, es decir, que no esté trastocado o influido por otros discursos; de igual forma, es complicado encontrar posiciones discursivas que no encuentren resistencia desde otra orilla o que no hayan incorporado algún aspecto consciente o inconscientemente de otra posición disidente.

Un ejemplo de la manera en la que el discurso transforma a los objetos y a la realidad está directamente relacionado con el cine; en el tiempo de la Guerra Fría, las posturas de la educación para la recepción consideraban el cine como un entretenimiento ocioso, con una intencionalidad ideológica contaminante; por esta razón, en las escuelas el cine fue visto como un elemento nocivo que debía ser aislado de los alumnos; fue con la aparición de posturas culturalistas, que se hizo una relectura del cine, empezándolo a entender como un tipo de lenguaje que al igual que el textual, contribuye en el desarrollo de habilidades y de inteligencias y en la creación de valores, que constituye imaginarios diferenciadamente según los contextos y las mediaciones. En consecuencia, el cine pasó a tener otro significado para los maestros que comprenden lo multimodal y llevan intencionada y metódicamente el cine a las aulas; al cambiar el significado dado a los medios en el aula, también cambiaron las acciones emprendidas por parte de los docentes para abordar los medios en la escuela.

Con respecto al análisis del discurso, para Jäger (2003) el investigador debe analizar el conocimiento válido en contextos determinados; la forma en la que este ha evolucionado y se ha

consolidado; sus maneras de transmisión; su incidencia tanto en individuos como en grupos y su impacto en la sociedad. Es pertinente decir que el conocimiento se basa en “todos los tipos de contenidos que dan forma a la consciencia, o todos los tipos de significados utilizados por diferentes personas históricas, con el fin de interpretar y moldear la realidad circundante” (Jäger, 2003, p. 61). Dichos conocimientos son adquiridos a partir de diversos contextos discursivos en los que se encuentran inmersos los sujetos y, por consiguiente, el propósito del análisis de discurso es identificar el conocimiento válido en determinado lugar y tiempo. Ahora bien, el conocimiento puede ser cotidiano, como el de la interacción en la escuela, el barrio, la familia, etc., o particular, entendido como aquel conocimiento específico de ciencias diversas, tanto culturales, como naturales. Empero, la presente investigación, al igual que la de Jäger, tiene su foco en las ciencias culturales.

Por otro lado, lo que se pretende al analizar el discurso es ver las prácticas discursivas que proporcionan, entre otras cosas, conceptos y teorías, que permiten configurar la realidad y le dan forma. En este sentido dotan de significado a las cosas y las acciones. De tal modo, al dotar de significado lo que nos circunda (tautológicamente) hacemos que las cosas sean cosas; por ejemplo, una camioneta sin motor y amoblada puede ser entendida, no como medio de transporte, sino como albergue, esto es, se constituye en cosa con determinado propósito según el significado que se le otorgue y dicho significado está mediado por una gama de discursos; entonces la realidad existe en tanto le damos significado, o porque terceros se lo otorgaron y este significado se ha cristalizado y aceptado colectivamente, por lo tanto, lo que entendemos temporalmente como lo real, es el resultado de una relación entre lo que Jäger (2003) llamó discurso (lo que se dice y lo que no), las prácticas discursivas (actividades) y las manifestaciones

(productos y objetos). En este sentido, las manifestaciones son la materialización del discurso y las prácticas discursivas son la praxis del saber.

Por último, la presente investigación entiende la masa documental producida por investigadores, escritores, estudiantes y otros profesionales, como un elemento que contribuye a la comprensión, la apropiación y la acción sobre el mundo y específicamente, sobre el campo educativo, por ende, las concibe como una multiplicidad de discursos, esgrimidos desde diferentes orillas; entre ellos se pueden encontrar posturas como la comunicación para el desarrollo o la educación para la recepción, las cuales han luchado por posicionarse como la manera adecuada de entender y actuar en la relación entre medios y educación. Cada uno de estos discursos ha tenido un momento de auge y caída, por ejemplo, los discursos eficientistas y desarrollistas, esgrimidos desde las posturas capitalistas, tuvieron una aceptación generalizada en el marco de los procesos de modernización de la posguerra, de la segunda guerra, tiempo en el que Estados Unidos, por medio de políticas como el plan Marshall en Europa y la alianza para el progreso, en América Latina, promovieron la idea de modernización, asociándola con la masificación de los medios de comunicación y de los avances tecnológicos; en consecuencia, debido a la cristalización de las posturas de modernización, en la escuela fue bien visto el hecho de llevar los medios al aula a manera de herramientas que mejorarían las deficiencias que tenía la educación formal.

Sin embargo, también en el marco de la posguerra y de la denominada Guerra Fría, emergieron otros discursos contrahegemónicos, asociados con doctrinas socialistas, como los de la educación para la recepción, específicamente los de los efectos de medios, los cuales reñían por dilucidar los contenidos ideológicos de los medios y proponían una lectura crítica de los mismos, para así apropiarlos correctamente.

Como se observaba en el anterior ejemplo, en la relación medios-educación también han existido discursos con diferentes grados de poder y difusión que se han confrontado por presentarse como verdaderos y únicos; a pesar de las disonancias de los discursos anteriormente citados, es claro que estos convergen en sus nociones instrumentalizadas de los medios y en su idea de una audiencia pasiva. Estos discursos se transformaron en prácticas discursivas que se efectuaron según el discurso adaptado; si se optaba por el desarrollista, se generaban acciones como la masificación de los medios en la escuela, la incursión de prácticas como la radio o la televisión educativa, con el fin de llevar la modernización y la educación a lugares antes inaccesibles. Si se elegía el discurso de la educación para la recepción, se tomaban otras prácticas discursivas que estibaban en restricción de los medios y una marcada desconfianza por los mismos, al considerarlos como un vehículo ideológico de las posturas políticas capitalistas.

Ahora bien, según investigaciones como la de Herran (1998) o Valderrama (2011), los dos discursos anteriormente mencionados, pese a que aún tienen eco en las investigaciones o apuestas pedagógicas, su difusión es menor. Este hecho indica su vigencia relativa, puesto que el contexto de la posguerra fría pone en tensión la pertinencia de estos discursos maniqueos y absolutos. Pone de manifiesto además que el posicionamiento o la deconstrucción de cada discurso no es algo que se dé súbitamente, sino que se genera por medio de un proceso largo en el que van emergiendo nuevos discursos, que no nacen desligados de los anteriores, sino que se concatenan con los mismos, pero los superan y difunden una nueva idea sobre la formas correctas o incorrectas de abordar el tema antes mencionado.

En definitiva, en la presente investigación se entienden las posturas teóricas desde las que se abordan las relaciones entre comunicación y educación como posturas discursivas que contribuyen a la construcción material de la realidad y están lejos de ser innatas o neutrales, por

eso, son construcciones sociales que parten de un cúmulo de conocimientos previos que cuentan con una vigencia relativa, durante la cual enarbolan disputas de poder por posicionar una manera de entender, actuar y determinar lo correcto e incorrecto en el campo de la comunicación-educación, durante un momento y lugar específico.

En suma, se entiende que la validez de estos discursos es temporal y está determinada por sus canales y niveles de difusión, pero que, al margen de la predominancia de un tipo de discurso específico, junto a él coexisten otros, que son complementarios o disidentes y hacen parte del escenario discursivo de un contexto determinado. Debido a esto, se considera que el análisis de discurso es la herramienta que permitirá desentrañar el tipo de conocimiento válido actualmente en la relación comunicación-educación y el contexto que ha posibilitado su transmisión y materialización por medio de manifestaciones y prácticas discursivas. Igualmente, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) brindará herramientas para entender cómo han calado los actuales discursos tanto en los sujetos como en los grupos sociales, en este caso, en investigadores, docentes y estudiantes y qué efectos tiene en su manera de entender y actuar en su realidad.

6.1 El análisis del discurso y su enfoque metodológico

El análisis del discurso tiene como principal insumo los diversos discursos que circulan en la sociedad; sin embargo, dicha masa discursiva es amplia y cambiante, es decir, existe gran cantidad de discursos de toda índole y estos se van “metamorfoseando” con el paso del tiempo y por su interacción con otros discursos. De allí que el proceso de analizarlos es altamente complejo, pero factible por medio de una práctica sistemática que le permita al investigador encontrar la estructura de los discursos, al margen de su amplitud, heterogeneidad y diversidad.

Con el fin de descubrir la estructura principal de los discursos, Jäger (2003) propuso discernir entre **lo que él denomina** discursos especiales e interdiscursos; los primeros se

relacionan con las ciencias y las áreas específicas del saber; los segundos hacen referencia a aquellos discursos no disciplinarios o científicos, sin embargo, los primeros muchas veces devienen con el paso del tiempo hasta desembocar en interdiscursos. A pesar de sus diferencias, estos discursos no están aislados plenamente; permanecen en una interacción constante, entreverándose, velándose unos a otros, etc.

Del mismo modo, Jäger (2003) afirmó que **existen ciertos hilos discursivos**, que se pueden identificar en los variopintos discursos que circulan actualmente; estos se cristalizan en la construcción de temas con cierta homogeneidad, los cuales pueden ser rastreados diacrónica y sincrónicamente. Ahora bien, a pesar de la aparente homogeneidad de los hilos discursivos, dentro de estos subyacen fragmentos discursivos con otros subtemas que los integran; lo que a la postre, complejiza el análisis pero enriquece el discurso, pues es en la mediación e interacción de otros hilos discursivos que se configura un enmarañamiento de distintos hilos, los cuales se manifiestan, según Jäger, en el momento en el que un texto maneja varios temas, o cuando al abordar un tema se toca tangencialmente otros sin ser protagónicos en la centralidad del discurso, pero demostrando lo latente de otras posturas. Por ende, a pesar la figuración homogénea de algunos discursos, estos generalmente se entrecruzan, con mayor o menor incidencia, con otros, formando ciertos nudos de convergencia entre los mismos.

Un ejemplo de lo anterior, en relación con el tema de medios de comunicación, puede ser la correlación entre medios y audiencias, para lo cual algunos investigadores se basan en usar otros discursos como el de género, las condiciones socioeconómicas, los capitales culturales, entre otros... que intencionadamente les permiten a ellos hilar una multiplicidad discursiva en aras de desarrollar un tema específico. Lo anterior pone de manifiesto que los discursos tienen su origen en otros y que estos permanecen en una relación constante e inherente.

De la misma manera, cuando el investigador propende por entender la estructura de los discursos, puede advertir que estos se encuentran en una constante pugna por posicionarse como **acontecimientos discursivos**, lo que indica que intentan posicionarse en el imaginario colectivo de las personas con el fin de convertirse en un parangón de emulación o de contraste, en relación con discursos anteriores e incluso pasados; dicho posicionamiento está determinado en gran parte, por su grado de difusión, el cual está mediado por el nivel mediático que pueda llegar a alcanzar y por las “constelaciones” de relaciones de poder político en las que se encuentre imbuido; a pesar de la asimetría de ciertos discursos, cabe aclarar que esto no anula la posibilidad de que emerjan unas posturas discursivas que difieran de aquellas hegemónicas que gozan de mayor impacto.

Jäger (2003) ejemplificó los acontecimientos discursivos, con el caso de Chernóbil, el cual fue usado de forma audaz por el bloque capitalista al posicionarlo como un acontecimiento discursivo de quiebre que permitió establecer relaciones con las nuevas apuestas de energía nuclear, las cuales debían aprender de Ucrania y de sus errores para así determinar sus acciones futuras, lo que quiere decir que dicho discurso puso en tela de juicio la diligencia de los países socialistas, además de hiperbolizar el hecho con el fin de mostrarlo como un mal ejemplo, que se materializó en nuevas prácticas que vincularon nuevos hilos discursivos como el de las energías limpias, alternativas y el uso de nuevas tecnologías. Ello manifestó que los discursos tienen pasado, presente y futuro y que un análisis del discurso debe apelar a una perspectiva histórica que permita ver la fuerza de un discurso con relación a su permanencia o disrupción por medio de análisis genealógicos.

Lo anterior le posibilita al investigador rastrear, con ayuda de los acontecimientos discursivos, los hilos sincrónicos y diacrónicos de un discurso, y le facilita la comprensión histórica del

discurso, de dónde proviene, cuál es su relación actual con otros discursos, e incluso su proyección futura, qué proyección puede tener dicho discurso.

Continuando con las pautas generales sobre la estructura de un discurso, Jäger (2003) manifestó que los mismos se abordan desde diversos planos discursivos, refiriéndose a que se emiten desde diversos lugares de exposición, por ejemplo, la ciencia, la política, lo cotidiano, lo mediático, etc. Empero, entre estos diversos planos existe una relación constante, en la cual se trastocan o vinculan incesantemente, como lo hacen los medios al vincular a la ciencia o la ciencia al vincular temas cotidianos y analizarlos desde una óptica científica.

Además, cuando se esgrime un discurso, se habla y a la vez se es eco de otros discursos, pues nuestra postura es situada y está imbuida en un enmarañamiento de cruces discursivos, los cuales nos conducen inexorablemente a tomar una determinada posición; es indudable que todo discurso tiene una postura; por consiguiente, toda persona, institución o grupo en general, emite su discurso desde una ubicación ideológica localizable, desde la cual participa en el discurso, bien sea reforzando lo hegemónico o avivando la disidencia; la cuestión radica en que tanto el uno como el otro se remiten a una misma estructura en la cual manejan hilos discursivos concretos, que se vinculan colateral o directamente con otros discursos en una especie de “enmarañamiento” por el cual se generan hibridaciones y cambios discursivos que pugnan por posicionarse en el imaginario colectivo como acontecimientos discursivos que se emiten e interrelacionan desde muchos planos, que se están posicionando consciente o inconscientemente desde una postura específica.

Al respecto, advirtió Jäger (2003) que el análisis del discurso permite develar de dónde provienen los discursos, no solo históricamente, sino también ideológicamente y pone de manifiesto que aquellas personas, grupos, instituciones, entre otros... que se autoproclaman

como “neutrales” o “apolíticos”, son altamente dudosos y deben generar en los investigadores una franca desconfianza. Todo lo anterior será tenido en cuenta para el desarrollo metodológico de la presente investigación y pretenderá contribuir en la construcción de nuevo conocimiento sobre la relación entre la comunicación y la educación.

6.2 El análisis crítico del discurso según Van Dijk

Anteriormente se definió el concepto de discurso y se dieron algunas pistas metodológicas para su análisis; ahora esto se hará desde la disciplina del Análisis Crítico del Discurso (ACD); con base en ello, se pretenderá completar las rutas metodológicas con las cuales puede trabajar un investigador que desee estudiar el discurso a profundidad. En esa medida, el ACD según Van Dijk (2003), es una perspectiva crítica que se vincula interdisciplinariamente con varias disciplinas o enfoques; para el autor, esta es una postura transdisciplinar que tiene como fin analizar los problemas sociales y develar de qué manera el discurso contribuye en la producción y reproducción de modelos de poder. Este tipo de análisis es claramente una actitud disidente en contra de los grupos dominantes y a favor de los dominados, por lo cual, toma una posición política clara; debido a esto, algunos detractores han afirmado que sus posturas son tendenciosas. No obstante, para Van Dijk, en el momento en el que una perspectiva toma una posición política particular, no pierde su rigor científico, pues esta deriva de su sistematicidad y seriedad, más no de su posicionamiento político; algunos teóricos que han intentado apelar a sus posturas de “neutralidad” al margen de esta, manifiestan dos problemas. Primero, su neutralidad no determina su rigor científico y a pesar de intentar mantenerse al margen de las posturas políticas, es la sistematicidad del análisis la que determina la calidad de los aportes teóricos. Segundo, a pesar de que se intenta promover una asepsia política, todos los discursos son emitidos desde

lugares específicos con intereses concretos, lo cual implica que los discursos mantienen inherentemente una posición implícita o explícitamente manifiesta.

Ahora bien, debido a que el ACD apela al análisis multidisciplinar, Van Dijk propuso que se estudien los discursos desde distintas perspectivas: histórica, política, económica, lingüística, pero especialmente, social y cognitiva. Para esto, el autor definió la cognición como los sistemas de creencias y valores tanto personales como sociales, y lo social como aquellas micro y macroestructuras que determinan la vinculación recíproca de los sujetos en campos diferenciados. Las microestructuras se refieren a la interacción interpersonal de los sujetos y las macroestructuras se representan en la interacción de grupos e instituciones que representan relaciones como la desigualdad, aspecto central para el ACD.

La correspondencia entre estos aspectos locales y globales es la que permite entender el contexto de los textos, es más, para el autor el análisis del texto sin tener un contexto no genera un aporte significativo al conocimiento científico.

Metodológicamente el análisis del discurso no cuenta con una postura única y prefigurada que les permita a los investigadores de distintas áreas y centros de interés comprender los diversos discursos que pululan en el mundo social; contrario a ello, existen una multiplicidad de abordajes y aspectos que pueden ser tenidos en cuenta para el análisis de un discurso. De tal manera que el ACD no es una tarea mecánica, sino un proceso abierto e inacabado que implica un análisis contextualizado y correspondiente a los intereses del investigador y a la elección de su tema discursivo, lo cual le permite delimitar los aspectos específicos que quiere dilucidar. Asimismo, al elegir un tema específico, el investigador debe sopesar cuáles pueden ser los aspectos relevantes por analizar, debido a que de un discurso se pueden encontrar cantidades exuberantes de aspectos a escudriñar, sin embargo, algunos de ellos son más significativos y esto

es lo que necesita el investigador. Con este fin, entra en juego la correspondencia texto-contexto, es decir, las variaciones que puede tener el discurso frente a los cambios que pueden darse bajo ciertas relaciones contextuales de poder. Entonces, cuando nuestro contexto como hablantes cambia por relaciones de poder en correspondencia a nuestro receptor o a las condiciones en las que se da el vínculo con el mismo, nuestro discurso también varía.

Por ello, el autor sugirió mirar categorías analíticas optativas, más no obligatorias, que permitan desenmarañar las estructuras discursivas que subyacen a los diversos discursos. Para empezar, Van Dijk (2003) propuso identificar los temas de los discursos, pues este sería un aspecto macroestructural del discurso que pone en evidencia “de qué trata el discurso”, su esencia y su coherencia, ya que, al saber el tema de un discurso, se hacen visibles las ideas que defiende el autor por encima de otras. De hecho, la importancia de localizar el tema de un discurso radica en su incidencia en los sujetos, puesto que estos no memorizan todos los aspectos del mismo, solo recuerdan los temas globales, y es debido a esto que tienen un mayor eco en su memoria a largo plazo y en sus modelos mentales, y es por eso que los emisores hacen un especial énfasis en los temas a fin de persuadir a los receptores.

Pese a ello, los temas no son fáciles de identificar, pues no son explícitos en los discursos, por tanto, es necesario analizar las condiciones implícitas del texto que le permitan al investigador dilucidar el tema central del discurso; para este propósito es necesario identificar la reiteración de las proposiciones emitidas y el énfasis que se hacen en las mismas. En el ejemplo que se plantea posteriormente, se puede entender con mayor claridad lo dicho aquí.

Para ejemplificar la metodología propuesta por Van Dick se recurre a un fragmento del texto de Althusser (1970), en el cual el autor emitió un discurso sobre la educación y específicamente sobre la escuela, en los siguientes términos:

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca -con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable- “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).

Hacia el sexto año, una gran masa de niños cae “en la producción”: son los obreros o los pequeños campesinos. Otra parte de la juventud escolarizable continúa: bien que mal se encamina y termina por cubrir puestos de pequeños y medianos cuadros, empleados, funcionarios pequeños y medianos, pequeñoburgueses de todo tipo. Una última parte llega a la meta, ya sea para caer en la semidesocupación intelectual, ya para proporcionar, además de los “intelectuales del trabajador colectivo”, los agentes de la explotación (capitalistas, empresarios), los agentes de la represión (militares, policías, políticos, administradores, etc.) y los profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo, la mayoría de los cuales son “laicos” convencidos). Cada grupo está prácticamente provisto de la ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad de clases: rol de explotado (con “consciencia profesional”, “moral”, “cívica”, “nacional” y apolítica altamente “desarrollada”); rol de agente de la explotación (saber mandar y hablar a los obreros: las “relaciones humanas”); de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer “sin discutir” o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología que saben tratar a las consciencias con el respeto, es decir el desprecio, el chantaje, la demagogia convenientes adaptados a los

acentos de la Moral, la Virtud, la “Trascendencia”, la Nación, el rol de Francia en el Mundo, etcétera. Por supuesto, muchas de esas virtudes contrastadas (modestia, resignación, sumisión, por una parte, y por otra cinismo, desprecio, altivez, seguridad, grandeza, incluso bien decir y habilidad) se enseñan también en la familia, la iglesia, el ejército, en los buenos libros, en los filmes, y hasta en los estadios. Pero ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y por si fuera poco, gratuita...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista. (p. 23)

En este caso el tema se puede identificar de la siguiente manera (la M es de macroproposición):

M.1 Que el niño, atrapado entre el aparato de Estado familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable.

M.2 Hacia el sexto año, una gran masa de niños cae “en la producción”: son los obreros o los pequeños campesinos.

M.3 Cada grupo está prácticamente provisto de la ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad de clases: rol de explotado, de agentes de la represión o de profesionales de la ideología.

M.4 Ningún aparato ideológico del Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y por si fuera poco, gratuita...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista.

Después de localizar y analizar las proposiciones se puede afirmar que el tema es la denuncia a las distintas instituciones sociales, por participar a manera de engranaje, en la perpetración del sistema capitalista, haciendo énfasis en las escuelas. De igual forma, Van Dijk (2003) sugirió

analizar los significados locales de los discursos, refiriéndose al significado de las palabras y de la estructura de las proposiciones emitidas en el discurso, los significados locales son la extrapolación de los modelos mentales que tienen los hablantes sobre el tema en cuestión y se materializan en la selección de elementos que tienen en cuenta a la hora de emitir sus discursos, pero también en la omisión o atenuación de los aspectos negativos de su posición ideológica.

Ahora bien, el ACD se enfoca en analizar discursos ideológicamente tendenciosos, que tienden al maniqueísmo y la polarización; este tipo de discursos le permiten al investigador encontrar los significados locales en la elección de palabras y en sus significados implícitos.

Se denominan implícitos porque los hablantes no los explican manifiestamente, pero tienen una intención al mencionarlos. Sin embargo, es necesario aclarar que esta investigación no analiza textos con una polarización ideológica evidente, por tanto, estos aspectos del análisis pueden aplicar para discursos tendenciosos y a pesar de que cada discurso se esgrime desde una postura, algunos denotan una carga ideológica evidente y son estos los que permiten localizar fácilmente las atenuaciones o dicotomías. Retomando el tema de los significados locales, se puede afirmar que esta categoría de análisis comparte algunas similitudes con la anterior, pues las dos son fáciles de recordar para los destinatarios e inciden en los modelos mentales de los sujetos, pues contribuyen a orientar tanto sus opiniones como sus acciones.

De nuevo, basándonos en el fragmento de Althusser (1970), se puede afirmar que existen ciertos significados locales en el mismo que se pueden localizar de la siguiente manera:

- Cuando el autor habla de “habilidades”, entre comillas, presupone que aquello que se enseña en la escuela no son en realidad habilidades, sino un adiestramiento que corresponde a las lógicas del sistema imperante.

- Cuando el autor habla de “intelectuales del trabajador colectivo”, entre comillas, presupone que aquellos que trabajan en cuestiones académicas desde el capitalismo, no tienen la capacidad de ser intelectuales reales.
- El autor omite la importancia de las escuelas en otros aspectos sociales y las relega a un rol netamente ideologizante y pasivo, en el cual se remiten a ser el eco de los modelos políticos dominantes.

Si bien estos aspectos analíticos son fundamentales, para Van Dijk (2003), son aún de mayor relevancia aquellas estructuras del texto que no están plenamente concebidas dentro del mismo, es decir, aquellas estructuras sintácticas; posiciones; figuras retóricas; pausas; objeciones, que en vez de expresar directamente un significado, guardan un mensaje subyacente que de manera inconsciente refleja las propiedades pragmáticas del discurso, tales como intención, estado de ánimo y punto de vista sobre lo conversado. En consecuencia, en la acción comunicativa, los hablantes pueden mantenerse al filo de sus tendenciosas posturas, pero estos detalles extrapolan más de lo que en ocasiones puede manifestar el discurso propiamente dicho. Debido a esto, para un análisis del discurso más ecléctico, es pertinente abordar, tanto los formatos discursivos globales, tales como los temas anteriormente mencionados, como los formatos locales, entendidos como aquellos elementos constitutivos del discurso que no están manifiestos en el mismo y que se cristalizan en la sintaxis, la secuencia del uso de la palabra, la voz pasiva o activa, el uso de hipérboles, metáforas u otras figuras retóricas; la entonación, entre otros diversos aspectos que subyacen al discurso, pero también lo constituyen.

De nuevo, retomando el ejemplo, se puede afirmar que Althusser (1970) manifestó las estructuras locales de su texto por medio de las siguientes propiedades discursivas:

- Este discurso no usó voz pasiva, generalmente usa la voz activa, es decir, su acusación sobre los problemas que inherentemente tienen una serie de instituciones, no están vagamente adjudicadas, sino que tienen un nombre propio, ¡el capitalismo!
- El uso excesivo de verbos por parte del autor pretende hacer énfasis en las desventajas del capitalismo y su incidencia en las instituciones. Ejemplo: modestia, resignación, sumisión, por una parte, y por otro cinismo, desprecio, altivez, seguridad, grandeza, incluso bien decir y habilidad.

Así pues, el ACD implica un estudio minucioso de las estructuras locales y globales del mismo, pero análogamente requiere de un análisis de los contextos en los cuales se gesta dicho discurso, tanto los globales, como los locales. Es una disciplina conjugada de estructuras discursivas y condiciones contextuales. Para Van Dijk (2003), los modelos contextuales actúan como una interfaz que conecta la información de un suceso o conocimiento con los significados efectivos que los sujetos constituyen sobre los discursos, es decir, los modelos contextuales son mediaciones que dotan de sentido y significado a los discursos. Estos modelos, tanto globales como locales, contribuyen en la construcción del discurso y dominan, en gran parte, tanto la producción, como la comprensión de discursos. Por un lado, los contextos globales corresponden a aquellas estructuras sociales, políticas, culturales e históricas, en las que se desarrolla el acontecimiento comunicativo; en el texto citado el contexto global sería el siguiente: el texto fue publicado en 1970, lo que indica un contexto político bipolar de Guerra Fría. En aquel momento histórico, aún se encontraba en pie la Unión Soviética y el mundo se dividía ideológicamente entre socialistas y capitalistas. Del mismo modo, este periodo histórico fue crucial en el desarrollo de nuevas posturas socialistas, desligadas del estalinismo soviético, que vincularon el análisis cultural al pensamiento marxista. También, la época se caracterizó por

la emergencia de diversos procesos de liberación colonial y por el agenciamiento de prácticas antiimperialistas, que no estaban plegadas directamente al socialismo soviético. Lo anterior indudablemente incidió en los discursos críticos que aún se plegaban al materialismo, pero que ahora no solo tenían en cuenta aspectos materiales, sino también aspectos culturales.

Por otro lado, los contextos locales están determinados por cuestiones más específicas, como el género, la edad, la profesión, o el conocimiento de los participantes, lo cual determina qué se dice, cómo se dice, a quién, en qué momento o lugar y con qué propósito. La importancia de estos contextos radica, como se mencionó anteriormente, en su rol de interfaz, pero también en hacer parte de una memoria episódica, esto es, aquella memoria a largo plazo en las que las personas almacenan sus recuerdos sobre lo vivenciado, leído o escuchado (Van Dijk, 2003).

Sin embargo, la teoría de Van Dijk (2003) no es una ley absoluta por medio de la cual se determinan las acciones comunicativas, sino una teoría que permite dilucidar la manera en la que los sujetos al emitir sus discursos, interpretan y agencian sus prácticas discursivas desde modelos contextuales diferenciados, pero teniendo presente que a pesar de los contextos, en ocasiones homogéneos, entre los sujetos abundan discursos heterogéneos; en otras palabras, el autor dejó claro que el sentido del discurso no está plenamente determinado por los contextos; puede suceder que al margen de los marcos políticos, sociales o históricos, los sujetos no estén ampliamente impactados, pues los puede considerar irrelevantes. En este caso, el ACD apela al concepto de “modelos mentales”, refiriéndose a las representaciones esquemáticas que hacen los sujetos sobre los acontecimientos, escenarios y acciones que consideran relevantes. Los modelos mentales se relacionan más con cuestiones subjetivas de los miembros del acto comunicativo, en las cuales se ponen de manifiesto sus creencias e incluso sus emociones; según

el autor, lo que recordamos de un discurso no es su significado, sino el modelo mental que construimos durante su comprensión, Van Dijk (2003).

Ahora bien, la relevancia de estos modelos radica en su rol de “bisagra” entre lo personal y lo social; en este sentido, los modelos mentales no solo muestran las creencias personales sino una parte de lo social; en otras palabras, manifiesta la forma en la cual un discurso puede extrapolar análogamente propiedades personales y sociales, pero reparando en el hecho de que, ante situaciones parecidas, los sujetos pueden generar apropiaciones diferenciadas. Por consiguiente, los emisores tienden a dirigir sus discursos hacia los modelos mentales de las personas, al margen de sus contextos. En lo que respecta al campo de la comunicación-educación, esta teoría sobre los modelos mentales se hace evidente pues a pesar de las condiciones contextuales globales compartidas por un grupo más o menos homogéneo de personas, estas significan lo visto en los medios de diferentes maneras, por lo cual no se puede hacer un análisis homogéneo de los sujetos, sino que este debe corresponder a sus particularidades subjetivas y a las mediaciones que inciden para que estos se apropien de manera significativa de lo mediático.

De igual forma, debido a la importancia de los modelos mentales, pero también a la relevancia que tiene el estudio de las relaciones colectivas de poder y dominación proferidas desde grupos e instituciones, el ACD se interesa por analizar las relaciones entre aquellos modelos subjetivos e individuales y las representaciones sociales que tienen grupos específicos. Es decir, el Análisis Crítico del Discurso se concentra en analizar las formas de dominación y las asimetrías de poder entre grupos, y para este fin necesita tener presentes dos aspectos fundamentales, los colectivos, como por ejemplo la cognición social, refiriéndose a los conocimientos, actitudes, ideologías, normas y valores compartidos por un grupo específico, y

los individuales, cristalizados en los modelos mentales de los sujetos. Por ende, el mencionado autor afirmó que las representaciones sociales quedan particularizadas en los modelos mentales y viceversa.

Por tanto, entre modelos mentales y cognición social existe una imbricada relación. Sin embargo, al enfocarse más en los aspectos de la cognición social, se localizan elementos tales como el conocimiento, el cual varía según su radio de acción, especificidad, aceptación y apropiación; por esto se identifica conocimiento personal, refiriéndose a los modelos mentales que tienen individualmente los sujetos sobre acontecimientos concretos; conocimiento grupal, el cual expone el conocimiento compartido por grupos sociales específicos como movimientos sociales, o profesionales de un área, que riñen con otros por la legitimidad de su conocimiento y por difundirlo a un rango de aceptación más amplio; por ser un conocimiento esgrimido desde una orilla específica, se le asume como sesgado y en ocasiones, algunos ni siquiera lo estiman como conocimiento, sino como creencia; no obstante, existen algunos conocimientos grupales que gozan de mayor legitimidad y tienden a velar a otros. Por último, está el conocimiento cultural, que se refiere al conocimiento compartido por todos los miembros de una sociedad; es el insumo que da las pautas comunes para los discursos sociales, empero, está supeditado a un cambio dialéctico que lo hace oscilar entre lo grupal - cultural y viceversa.

En este orden de ideas, el conocimiento específico de un grupo generalmente pugna por instituirse como un conocimiento cultural, es decir, lucha por posicionarse como un conocimiento ampliamente difundido y legítimamente aceptado para determinar así, las representaciones sociales de los grupos. Del mismo modo, cuando un conocimiento cultural, que

está cristalizado colectivamente, empieza a entrar en desuso, implica que otros conocimientos se están posicionando como culturales y el que antes era cultural pasó a ser grupal.

Asimismo, continuando con aquellos aspectos que constituyen la cognición social, es posible mencionar las actitudes y las ideologías; las primeras se traducen en aquellas opiniones socialmente compartidas que son fruto de un conjunto de proposiciones de valor y contribuyen significativamente a los modelos mentales y a las representaciones sociales. Las segundas son estructuras y principios básicos que representan la imagen del grupo y sus aspectos comunes, por ejemplo, sus dispositivos de pertenencia, objetivos, actividades, normas e incluso, sus actitudes, es decir, sus opiniones colectivamente aprobadas.

Igualmente, es fundamental para el discurso el análisis de la cognición social y también es relevante el estudio de las relaciones entre discurso y sociedad y la manera en la que la sociedad, así como el discurso, se puede escudriñar desde aspectos locales y globales. En este sentido, los aspectos globales se representan en los grupos, organizaciones sociales e instituciones que configuran la estructura social e inciden en la sociedad de dos formas; primero mediante las representaciones sociales que tienen los miembros de la sociedad sobre dichas estructuras; y segundo, a través de la materialización de estructuras sociales como grupos u organizaciones; no obstante, en este segundo caso entran en juego los aspectos locales, sus interacciones y situaciones, pues son estos los que desde el microplano encarnan grupos emergentes. De ahí que el ACD analice el poder y la dominación (macronociones), pero para poderlos comprender, apele al análisis de lo que se teje en el microplano.

Con el fin de dilucidar las particularidades de los micro y macroplanos, puede aclarar que entre los primeros se encuentran las situaciones sociales, acciones y actores que componen la acción discursiva. En lo referente a las situaciones sociales, Van Dijk (2003) explicó que estas

hacen parte de los elementos que dotan de contexto al discurso, pero estas condiciones contextuales solo se encarnan en los discursos cuando calan en los modelos mentales de los sujetos que participan en el acto comunicativo. Debido a lo anterior, a pesar del contexto latente, es necesaria una mediación cognitiva que le permita a los sujetos apropiarse y transformar sus situaciones sociales en estructuras de relevancia, es decir, en contextos.

Ahora bien, al analizar una situación comunicativa se debe partir del medio comunicativo por el cual se difundió el discurso y los participantes del acto comunicativo con sus respectivos roles; todos variamos nuestros discursos según el rol que enarbolamos: estudiantes, docentes, mujeres, hombres, etc. Y también, conforme al destinatario del discurso, son estas variaciones precisamente el objeto de estudio del ACD, entre otros insumos. En nuestro ejemplo, el discurso se esgrime en defensa de las personas excluidas por el sistema capitalista, pero el texto no está escrito en términos asequibles para todos los subalternos, sino para un sector académico, debido a la jerga empleada en su escrito, esto permite pensar que el discurso está dirigido a ellos y del mismo modo, a los sectores dominantes, con el fin de hacerles una crítica.

Continuando con los elementos que componen los microplanos, Van Dijk (2003) afirmó que los actores y las acciones son aspectos determinantes para la comprensión de la acción social; las últimas no se interesan exclusivamente por los actos del habla, sino que también les atañen diversas acciones, interacciones y prácticas que se pueden evidenciar en el discurso. Las acciones se referirían a aquello que solicita explícita o implícitamente el discurso, de nuevo Althusser (1970) pidió desenmascarar a aquellas instituciones, públicas o privadas, que desde una orilla ideológica refuerzan al Estado y a las clases dominantes que lo permean.

Para entender las acciones comunicativas se les debe concebir como un enmarañado conjunto de diversos planos, es decir, cuando se hace el ACD de un texto, no solo se investigan sus

contenidos y temas más evidentes, sino también aquellos temas que parecen adyacentes al texto, pero que también están latentes; en palabras de Van Dijk, es necesario dilucidar las otras acciones políticas o sociales que se emprenden en el texto. Por ejemplo, cuando alguien hace una columna de opinión en la cual denuncia a una institución como la policía, por sus altos grados de corrupción y su papel de engranaje en los problemas socio estatales; no solo esta manifiesta una crítica ante una institución específica, sino que a la par agencia una reflexión sobre la corrupción y sobre cómo esta se permea en el conjunto de la sociedad y del Estado, es decir, está tomando posición disidente contra las prácticas corruptas pero institucionalizadas en determinado lugar; por consiguiente, es una crítica al *status quo* y un posicionamiento como sujeto político de quien hace la columna.

En esa línea, para comprender un discurso es imperativo ampliar el plano de las estructuras discursivas latentes en él. En este texto, Althusser (1970) hace de autor y emisor del discurso, y hace el papel de opositor del sistema capitalista y de las instituciones que contribuyen a su legitimación.

Por último, los actores, al igual que las acciones, son parte constitutiva de las situaciones sociales y de los microplanos, y se encarnan en la variedad de roles que cumplen los sujetos que participan en el discurso, en ocasiones actuando desde lo global en instituciones, grupos u organizaciones, o desde lo local como actores individuales que desempeñan el rol de hablantes, escritores o autores; como se decía anteriormente, al definir las situaciones sociales, los roles de los actores determinan su discurso. Es pertinente aclarar que todas las microestructuras anteriormente nombradas, son el medio que posibilita la emergencia de estructuras globales; por ello, las acciones de los actores se adscriben en procesos amplios y se vinculan o crean grupos o estructuras sociales. Las ideologías de un grupo que agencia una forma

de poder y dominación hacia otro no son tan solo un conjunto de ideas abstractas, sino un conjunto de actitudes y acciones específicas que son agenciadas por actores múltiples en contextos diversos, por esto, las macroestructuras no se materializan hasta que los actores les dan sentido y “corporeidad”.

En conclusión, citando a Van Dijk (2003) es posible afirmar que el ACD “es, simultáneamente, un análisis cognitivo, social y político, aunque se centra sobre todo en el papel que desempeñan los discursos, tanto en el plano local como en el global, tanto en la sociedad como en sus estructuras” (p. 175). Y parafraseándolo, se puede decir que las relaciones relevantes del discurso entre lo local- global se mueven en doble vía, las estructuras sociales dan vida a las acciones, actitudes y roles de los actores y del mismo modo, estos desde sus situaciones sociales particulares, contribuyen en la construcción de las estructuras sociales. Por ejemplo, las políticas públicas legisladas desde una estructura social como el ministerio de educación, para abordar el tema de la comunicación-educación, encarnan unas relaciones de poder entre gobernantes y gobernados, en este caso, entre el ministerio y el brazo magisterial, que no solo se cristalizan en una suerte de actos sociales ambiguos como leyes o disposiciones, sino también en una serie de acciones cotidianas de los maestros; lo cual contribuye al desarrollo de sus discursos, pero sin olvidar que ellos son los que encarnan y reafirman estas instituciones macrosociales.

Por último, es importante retomar de acuerdo con Van Dijk (2003) que el análisis discursivo no cuenta con una forma única de aplicación y que su desarrollo puede variar según los criterios del investigador, sus propósitos y tipos de discurso seleccionados. Por consiguiente, en esta investigación se decidió tomar algunos de los aportes previamente acotados, tales como la localización de contextos globales-locales y los micro planos del mismo; empero no se tuvieron

en cuenta las estructuras discursivas, debido a que no se consideraron pertinentes para el estudio de discursos de corte académico; de la misma manera, tener en cuenta estos aspectos, implicaría una complejización del objeto de estudio, lo que a la postre implicaría abordar aspectos que no eran propios de los intereses particulares de la investigación.

Además, cabe acotar que según Van Dijk (2003) “con frecuencia, la investigación en ACD se interesa en el estudio de los discursos ideológicamente sesgados, y en la forma en que estos discursos polarizan la representación del nosotros (grupos internos) y el ellos (grupos externos).” (p.154). por lo tanto, la mayoría de los criterios e instrumentos de análisis del ACD aplican a textos de corte panfletario o noticioso, los cuales se encuentran plétóricamente compuestos por hipérboles, estigmatizaciones, generalizaciones y presentaciones positivas de un grupo y, como contraparte, negación o desestimación del otro. Aspectos que no son recurrentes en los textos académicos, los cuales emplean otras lógicas de rigurosidad y argumentación; sin olvidar que estos también son textos ideológicos, pues representan la idea de un grupo específico y pugnan por posicionarse como preferentes.

7 Aspectos metodológicos

A continuación, se exponen las apuestas metodológicas de la presente investigación. Para comenzar se aclara que la intención de este trabajo investigativo es analizar el estado de desarrollo actual del campo de la comunicación – educación y para esto se pretende partir de una revisión documental de la producción teórica que se ha desarrollado en este campo en los años que comprenden del 2009 al 2018, con el fin de contribuir a la comprensión sobre las relaciones que se tejen entre lo comunicativo y lo educativo, y entender cuáles son las oportunidades o limitaciones que se presentan en sus abordajes.

Inicialmente, debido al tema investigativo, se abordaron documentos colombianos, es decir, publicaciones exclusivamente colombianas (libros o artículos) que recopilan autores nacionales o extranjeros, cuyo objeto de estudio fuesen las relaciones entre comunicación y educación en la última década, debido a que previamente se habían rastreado los estados del arte realizados en Colombia, y precisamente el último de ellos, Valderrama (2011), logró recopilar información sobre temas relacionados, hasta el año 2009; en consecuencia, es aún inexplorado el acervo documental de los años subsiguientes. Esto permitió determinar el periodo de exploración en el cual se seleccionaron documentos de tipo académico, que hayan contribuido a tratar temas posteriormente especificados.

Ahora bien, estos documentos seleccionados son de diversa índole, se tuvo en cuenta un muestreo de cuarenta textos que se entienden como discursos especiales, es decir, producciones intelectuales del campo académico y científico, en este caso de las ciencias culturales, entre los que se encuentran artículos de revistas indexadas y capítulos de libros, los cuales fueron consultados en diversos escenarios de búsqueda como bibliotecas, hemerotecas, repositorios universitarios y bases de datos por internet. Después de determinar los criterios de búsqueda de los documentos, se procedió a su ubicación y categorización; para esta última se intentaron localizar los aportes académicos según su tipo, año y disciplina de origen, como aparece en la siguiente ficha analítica:

7.1 Fichas analíticas

- a) Tipo de documento:
- b) Título de documento:
- c) Título del trabajo colectivo o revista:
- d) Editorial:

- e) Páginas:
- f) Localización:
- g) Ciudad:
- h) Año:
- i) Autor o autores:
- j) Director del trabajo (en el caso de trabajos de tesis o monográficos):
- k) Programa académico (en el caso de que sea una tesis o monografía):
- l) Volumen, número, mes:
- m) Pequeño resumen del texto:
- n) Palabras clave:
- o) Ámbito mediático (en el caso de que analice un medio específico):
- p) Población objeto o corpus analizados:

Así pues, a la anterior etapa de búsqueda, selección y clasificación de los documentos abordados se le denominó fase heurística; esta evoca a desarrollar instrumentos para sistematizar la información y compilarla de manera esquemática. En relación a ello, la búsqueda de información transita por pasos como identificación del área o tema a investigar, exploración, refiriéndose a la lectura analítica y comprensión del problema, para develar la importancia de esta información; posteriormente se hace una fase descriptiva que muestre los autores que han abordado el tema, sus referentes disciplinares y teóricos, delimitaciones espacio-temporales y metodologías; para culminar, la compilación de lo abordado en fichas bibliográficas para organizar el material y evidenciar el grado de desarrollo de la temática.

Por consiguiente, se pasó a una fase de tipo hermenéutico, debido a que reconocer y organizar cuantitativamente el acumulado teórico sobre un tema es necesario, mas no suficiente para

comprender el mismo; por ende, es pertinente una interpelación cualitativa de lo cuantitativo que permita interpretar bajo qué contextos globales y locales se gestaron estos documentos, es decir, qué condiciones políticas, económicas y sociales posibilitaron el auge o decaimiento de un discurso y cuáles son las condiciones específicas de los sujetos que emiten los discursos, los cuales no están al margen de los contextos sino que se mueven dentro de ellos, y sinérgicamente estos influyen en sus discursividades.

Entre tanto, en esta investigación se entienden los aportes documentales abordados como discursos, es decir, productos de condiciones específicas que son cambiantes según las dinámicas de poder y que van reconfigurando a los sujetos y a las colectividades; los discursos contribuyen en la determinación de la acción y en el ejercicio del poder. Además, el discurso es un acumulado de conocimiento que se ha cristalizado históricamente, que contribuyó y sigue contribuyendo al moldeamiento de los sujetos y de las sociedades; estos discursos están en disputa o relacionalmente ligados con otras tramas discursivas y se mueven en relaciones dialécticas por posicionarse como hegemónicos, y para este fin necesitan de su repetición y ritualización por medio de diversos canales de difusión. Debido a que no todos los discursos tienen el mismo eco, ni cuentan con los mismos niveles de difusión, algunos son más dominantes que otros, por lo cual se encuentran en diferentes niveles de poder, pero su preponderancia es meramente temporal.

Consecuentemente, analizar los discursos implica entender la pluralidad discursiva que existe sobre un mismo tema, también desnaturalizar los discursos, lo que implicaría concebir que estos cuentan con una legitimidad transitoria y relativa a las condiciones espacio – temporales y contextuales que permiten su ascenso o descenso. Por lo tanto, para esta investigación es preciso escudriñar sobre los factores que posibilitan la existencia de ciertos discursos preferentes, sobre

la comunicación – educación y cuestionarse sobre las posibles consecuencias de la existencia de estos discursos predominantes.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que lo que se entiende hoy teórica, metodológica, ética y pedagógicamente sobre los discursos del campo en cuestión es fruto de un acumulado discursivo que se ha movido en un constante devenir y en relaciones de poder; esto debido a que tales relaciones no son monolíticas ni perennes. Los discursos anteriores, como la lectura crítica de medios o las posturas funcionalistas, que en las décadas de los 80 tuvieron una gran acogida en Latinoamérica, hoy en día son secundarios y no se pueden determinar cómo hegemónicos; y aquellos que son acontecimientos discursivos en la actualidad, por sus interacciones dialécticas con otros discursos, los cambios contextuales locales - globales y por las dinámicas de las relaciones de poder, en un futuro pasarán a ser secundarios.

De acuerdo con ello, para Jäger (2003) existen diversos discursos, algunos los denominó discursos especiales, otros son categorizados como inter-discursos, en este caso se seleccionaron los primeros, refiriéndose a los discursos científicos, pero específicamente a los que corresponden al campo cultural o de las ciencias sociales. De este modo, en la investigación se pretende localizar, por medio del análisis del discurso, los temas principales de los mismos, los temas adyacentes que lo componen, los lugares desde los cuales se enuncia el discurso, las posiciones o inclinaciones de los emisores del discurso; así como los contextos globales y locales bajo los cuales se desarrollan, es decir, el ACD permitió conjugar los discursos y sus condiciones contextuales para entender las razones por las cuales el autor habla de determinados temas, obvia otros o los atenúa.

Por tal razón, la presente investigación maneja discursos especiales, los cuales han sido seleccionados, preferentemente, bajo los siguientes criterios que fueron determinados con el aporte teórico de De Oliveira (2000).

- a) Documentos que traten el tema de la educación para la comunicación: aquellos escritos que reflexionen sobre las interacciones entre receptores y emisores y sobre el proceso comunicativo en sí mismo. De igual forma, aquellos documentos que formulan apuestas pedagógicas para promover actitudes críticas y autónomas en los receptores.
- b) Textos que traten el tema de la educomunicación: refiriéndose a los escritos que analizan los procesos de comunicación en los que se adscribe la comunidad, para lo cual se analiza desde lo local, la relación de los individuos con los medios y las intervenciones realizadas por los sujetos en el ecosistema comunicativo.
- c) Documentos que traten el tema de la mediación tecnológica en la educación: haciendo referencia a los escritos que analizan el uso de la tecnología en los procesos educativos y las formas de capacitación que se agencian para discutir sobre sus usos técnicos, políticos y sociales.
- d) Documentos que correspondan al área de gestión de comunicación en el espacio educativo: aquellos escritos que contribuyen a la planeación, realización y ejecución de procesos que articulan lo comunicativo-cultural-educativo. Estos se caracterizan por lo siguiente;
 - Asesorar a los docentes en los usos de los recursos de la comunicación.
 - Implementar programas de educación por y para los medios.
 - Planear, ejecutar o evaluar procesos comunicacionales.
 - Coordinar políticas públicas y acciones sobre los medios.

- e) Textos del área de reflexión epistemológica: aquellos documentos que analizan la interrelación comunicación-educación como fenómeno cultural emergente y que realizan reflexiones epistemológicas, académica y metodológicamente, para teorizar las prácticas de la comunicación – educación
- f) Otros textos: documentos que posibilitan ver qué relaciones se tejen en el campo de la comunicación-educación, qué desconfianzas se mantienen entre los campos, qué transformaciones se están gestando como producto de la relación transversal entre comunicación- educación, cómo son abordadas estas transformaciones en el campo pedagógico, cómo ha evolucionado este campo, los desafíos que le plantea la comunicación a la educación, las resistencias o apropiaciones que ha desarrollado el campo educativo y las formas en las que desde la educación se puede enriquecer las prácticas.

Por último, Van Dijk (2003) sugirió que las categorías que se utilicen para un análisis de discurso sean optativas, mas no obligatorias, debido a que cada investigador, según su objeto de investigación, puede reconsiderar las categorías pertinentes para analizar un tipo de discurso específico; por ello, a pesar de que esta tesis usa los aportes de Jäger y Van Dijk, también recontextualiza dichos aportes y vincula algunos criterios propios del análisis del estado del arte, combinados con el análisis de discurso para ahondar en la masa documental seleccionada.

De acuerdo con lo anterior y en relación con el objeto de estudio del presente trabajo de investigación, se hace necesario delimitar algunas preguntas o núcleos analíticos que dirijan la mirada a los trabajos seleccionados para este estudio. Así, se plantean aquí una serie preguntas que describen el ejercicio analítico.

Tabla 1. *Análisis de los discursos*

Tipo de análisis	Etapas	Desarrollo	Preguntas
Estructura del discurso	a. Ubicación de la temática global del texto (macroestructura)	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar las proposiciones del texto • Mirar las reiteraciones proposicionales 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué proposiciones maneja el texto? • ¿Qué reincidencias hay en las proposiciones?
	b. Ubicación de los significados locales del texto (microestructura)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los modelos mentales que subyacen al discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay polarización en el discurso? • ¿Qué omisiones presenta el discurso? • ¿Hay atenuaciones en el discurso? • ¿Existen presupuestos en el discurso?
	c. Estructuras locales del texto (microestructura)	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar aquellos mensajes subyacentes que reflejan las 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué figuras retóricas usa el autor y cómo influyen en el discurso?

		<p>propiedades pragmáticas del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el punto de vista de quien realiza el discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué enfatiza el autor?
Contexto del discurso	Ubicación del contexto global del discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las estructuras sociales, políticas, culturales e históricas del discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Bajo qué contexto histórico se desarrolla el discurso? • ¿Qué condiciones políticas existen?
	Ubicación del contexto local del discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los roles del acto comunicativo, sus lugares y momentos 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde se localiza el discurso? • ¿Qué solicita el discurso? • ¿Cuál es el rol del hablante y cuál es su papel interactivo? • ¿A quiénes se dirige el discurso?

Tipo de análisis	Etapa	Desarrollo	Preguntas
Cognición social	Identificación del tipo del conocimiento del discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar el tipo de conocimiento del texto (especial-inter discursivo/personal-grupal-cultural) • Establecer las relaciones entre los distintos tipos de conocimientos que se contemplan en el texto (relaciones con otros fragmentos discursivos) 	
	Localización de actitudes e ideologías	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar las actitudes del discurso y su afinidad ideológica 	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. *Análisis del estado del arte*

Campos	Etapa	Desarrollo	Preguntas
	Rastreo teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Hipótesis teóricas y analíticas • Nociones y conceptos de medios-comunicación • Nociones y conceptos de comunicación • Nociones sobre los sujetos del acto comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las hipótesis o propuestas teóricas? • ¿Cuáles son los enfoques teóricos? • ¿Cómo se entienden los medios? • ¿Cómo se entiende la educación? • ¿Cómo se entienden los sujetos?
	Teórico relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre lo educomunicativo y los sujetos que participan en el proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relaciones se plantea entre medios y educación? • ¿Qué relaciones se plantea entre medios y sujetos? • ¿Qué relaciones se plantea entre educación y sujetos?

Tipo de conocimiento	Temático	<ul style="list-style-type: none"> • Temas y subtemas del texto • Preguntas y problemas de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los ejes temáticos y temas adyacentes? • ¿Cuáles son las preguntas y problemas que se investigan?
	Metodológico	<p>Enfoque metodológico</p> <p>Instrumentos utilizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la perspectiva metodológica? • ¿Cómo recolecta y sistematiza la información?
	Resultados/productos	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de resultados obtenidos • Tipo de productos generados • Niveles conclusivos 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los resultados son académicos, educativos o de políticas públicas? • ¿Su aporte es teórico, metodológico u operativo? • ¿Su producto es artículo, ensayo, tesis, libro, capítulo?

			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué conclusiones se obtuvieron?
Análisis de conjunto	Constructivo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de tendencias, logros, vacíos, limitaciones y dificultades 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tendencias se identifican? • ¿Qué discrepancias se presentan? • ¿Qué logros se obtuvieron? • ¿Qué vacíos o limitaciones tiene el discurso? • ¿Qué falta por abordar?
	Interpretativo	Desarrollo de hipótesis interpretativas	

Fuente: elaboración propia

7.2 Interpretación documental desde el análisis del discurso

7.2.1 Contexto global de los discursos

El contexto posmoderno y posindustrial

Como se había mencionado, los discursos son productos de condiciones específicas que inciden en su construcción, legitimidad, visibilidad y preponderancia. Se puede afirmar que los discursos abordados en este trabajo se han creado de manera situada histórica, política, económica y culturalmente, por lo cual analizar los contextos bajo los cuales emergen los discursos permite dilucidar las condiciones que posibilitaron la emergencia o caída de ciertos acontecimientos discursivos que en momentos son hegemónicos, subalternos o híbridos. Al respecto, los autores como Jäger o Van Dijk afirman enfáticamente que los discursos son producto de una serie de relaciones de poder que se dan en un lugar y momento determinado en el que se han configurado estrategias de negación, relativización o eliminación de tabúes, que permiten la preponderancia, velación o yuxtaposición de ciertos discursos.

En consecuencia, los discursos y las prácticas discursivas que se desarrollan en la actualidad en el campo de la comunicación-educación son parte de un contexto; empero, no son un simple eco o reflejo de este, sino parte constitutiva y activa del mismo. Ahora, todo acontecimiento comunicativo viene acompañado de un contexto global constituido por estructuras sociales, políticas, culturales e históricas que les otorgan a los participantes del acontecimiento ciertos márgenes de maniobra para saber qué dicen, cómo lo dicen y en qué momento.

Entonces, con el fin de dilucidar cómo los discursos contribuyen en la construcción de nuevos contextos y cómo análogamente, los contextos coadyuvan a validar o invalidar ciertas apuestas discursivas, el presente apartado pretende realizar un esbozo contextual, de carácter global, que

dé luces sobre las condiciones bajo las cuales han emergido los discursos del campo de la comunicación- educación en la última década.

Para empezar, se debe aclarar que a pesar de que las sociedades son plurales, se pueden evidenciar, en mayor o menor medida, ciertas tendencias de transformación en los contextos de las sociedades actuales. Inicialmente, se puede hablar de un cambio histórico llamado posmodernidad, el cual se ha enunciado desde hace más de tres décadas, este “nuevo periodo epocal” nace a finales de los 80 y principios de los 90 como resultado de una suerte diversa de factores, entre ellos están: la disolución de la URSS, las crisis capitalistas, el auge neoliberal, el descontento social ante las promesas incumplidas de la modernidad y la crisis del pensamiento logo céntrico, entre otros.

Por su parte, José Pablo Feinmann explicó en (Sociologandoabc, 2013) que, según Lyotard, la posmodernidad se basa en la caída de los grandes relatos, especialmente de los relatos del marxismo, la ilustración y el capitalismo. El primero se caracterizó por pensar que el proletariado derrotaría a la burguesía y paso seguido, socializaría los medios de producción, redistribuiría la riqueza y promovería la igualdad entre los sujetos sin distingo alguno; no obstante, el denominado socialismo real o histórico no logró cumplir a plenitud con estos propósitos, habían brechas entre los socialistas soviéticos y los de otras nacionalidades, el poder se burocratizo y la dictadura del proletariado se transformó en una dictadura de Estado que anquilosó el avance de la doctrina y la convirtió en un dogmatismo petrificado y descontextualizado. Estos diversos factores contribuyeron a la caída del bastión del socialismo, la Unión Soviética y, en consecuencia, en la desconfianza hacia este sistema.

El segundo, la ilustración, había promovido la razón como propósito principal de las sociedades, se suponía que al acceder a un pensamiento racional, las sociedades llegarían a un

punto de no irracionalidad en el que las sociedades se estabilizarían y vivirían en cierta concordia; sin embargo, algunos cuestionaron la ruptura entre razón y ética, pues a pesar de que los sujetos se habían valido de la razón para hacer avanzar la ciencia, esta fue utilizada con fines belicistas e inhumanos que llevaron a la destrucción del mismo. Por tanto, entre razón y ética no se encontró congruencia suficiente; además, esta no logró los objetivos planeados.

Para finalizar, el relato capitalista que había prometido prosperidad para todos, como producto de las políticas privadas y de liberación comercial, entró en tensión cuando se vivió una nueva crisis en el año de 1987, en el conocido lunes negro, donde se volvió a poner de manifiesto las contradicciones del capitalismo y su falta de estabilidad en el mercado bursátil que fluctuaba abruptamente generando caídas dramáticas en los bancos y en los inversores del sistema.

Asimismo, a pesar de las políticas de modernización promovidas por el capitalismo, los países siguieron su cadena de pobreza y no vieron los avances prometidos.

En general, los metarrelatos, según Lyotard, habían fracasado de alguna u otra manera, puesto que todos convergían en prometer un avance teleológico de las sociedades que las llevaría a un objetivo final, en el cual llegarían a una perfección idílica de la sociedad y que estos fines se podían aplicar de manera universal. Sin embargo, en ninguno de los casos estas promesas se cumplieron a cabalidad, por ello, se empezó a gestar otro momento histórico caracterizado por una mirada calidoscópica, en la cual se visibilizan ahora los microrrelatos, las identidades fragmentadas, la multiplicidad de sentires; hechos que no están marcados por la unicidad, sino por la diversidad y la reivindicación de las minorías.

En síntesis, el contexto actual, en términos históricos se caracteriza por el debilitamiento del racionalismo, el abandono parcial de las posturas científicas, los cambios en los paradigmas, el giro lingüístico, la pérdida de fe en la ciencia y en su capacidad predictiva, el desuso de los

metarrelatos y la emergencia del relativismo. Como consecuencia de estos cambios, los sujetos han abandonado parcialmente las posturas estructuralistas, desistiendo así de crear marcos explicativos totalizantes y pasando a un espectro de análisis reducido y singularizado en el que se transforma el sujeto en el centro de interés; igualmente, el racionalismo ha sido remplazado por una narrativa de la sensibilidad, la singularidad, lo diferente. Además, el desgaste de los grandes proyectos utópicos que se gestaban antes de la década de los noventa; no solo implicó cambios en las subjetividades sino también en las apuestas intelectuales que renunciaron a plantearse la transformación del mundo entrando así en un pesimismo casi conformista.

Cabe señalar que estas transformaciones fueron extrapolación del agotamiento de los modelos deterministas, lo que implicó la devaluación de los modelos estructuralistas, por lo cual se pasó de lo económico a lo cultural, de lo total a lo singular, en algunos casos, de lo sociológico a lo psicológico y finalmente de lo analítico a lo descriptivo. De acuerdo con Bejarano (1997), Eric Hobsbawm afirmó que pasaron del telescopio al microscopio, refiriéndose al cambio del campo de lo observable, ahora con mayor minucia, pero sin olvidar la totalidad, de la misma manera; este autor consideró que es una ampliación de los instrumentos metodológicos, para comprender mejor la estructura.

No obstante, es claro el fracaso de las soluciones modernas para el abordaje de los problemas contemporáneos, pues las soluciones modernas tendían a la totalización y la generalización y la contemporaneidad esta pletórica de heterogeneidad y dinamismo; por consiguiente, las apuestas modernas no fueron suficientes para comprender y actuar en el mundo contemporáneo. Según Huergo (2000):

Como una clave, necesitamos situar el problema en el cruzamiento de los macroprocesos con los macroprocesos socioculturales, para comprender su sentido; es decir, no

perdiendo de vista dos macroatrasamientos cuyo marcaje instituye formas, prácticas y procesos socioculturales. El primero es un atravesamiento diacrónico que considere los “tiempos largos” que van de la protoglobalización (la conquista de América) a la tardoconquista (la globalización), en un entramado que se resignifica y se rearticula continuamente a través de la historia. El segundo es un atravesamiento sincrónico, considerando el juego entre una imagen posmoderna de lo efímero y lo equivalente en las relaciones de poder, por un lado, y una narrativa poscolonial que construye una trama donde no se diluye la observación de la materialidad pesada del poder denso, por el otro.

(p.19)

Es importante entender que estos procesos ocurren como parte de un conjunto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales —vinculadas con la reestructuración del sistema productivo, así como con una renovada configuración del aparato estatal—, que desde fines del siglo XX han sentado las bases para la conformación de un nuevo orden de sentidos (Harvey, 1990).

Esto quiere decir que el contexto del campo de la comunicación-educación es producto de unas relaciones contextuales amplias, bajo las cuales se comprende cómo se han dado las maneras de subordinación cultural, de occidente hacia los pueblos americanos, en las cuales se denota la imposición de un pensamiento logocéntrico, racional, cartesiano y predominantemente occidental, lo cual permite entender por qué están arraigadas las prácticas de la lectura como lenguaje preferente, los modelos racionalistas, por encima de los que privilegian los sentidos de los sujetos, las nociones lineales y teleológicas que se permean en lo educativo y otras condiciones que se cristalizan en las sociedades actuales y que se resisten a cambiar con el contexto inmediato que demanda.

Del mismo modo, las condiciones contextuales sincrónicas ayudan a entender que los discursos y sentidos del campo de la comunicación-educación se permean por el contexto imperante de la posmodernidad, en el cual se ponen en entredicho la razón como respuesta fundamental para comprender a plenitud lo humano, la escritura, como lenguaje único para la transmisión, las identidades únicas y fijas, dando paso a una diáspora de identidades multiculturales que empiezan a tener cabida en los discursos de la comunicación-educación, desde los estudios culturales, los cuales se proponen otras formas, no occidentales, de acceder al conocimiento, de apropiarlo y de socializarlo.

La posmodernidad, para algunos autores, en principio fue vista como una moda, como algo pasajero, pero este momento póstumo a la modernidad se anudó con otros “pos” como la posindustrialización, el posestructuralismo, que conjugadamente “ha determinado las pautas del debate, ha definido la modalidad del «discurso» y ha establecido los parámetros de la crítica cultural, política e intelectual” (Harvey, 1990, p. 11). Por ende, el mismo Harvey y otros autores se han visto en la necesidad de reanalizar la posmodernidad no solo como una suerte de designios sino como un momento histórico con características propias.

Actualmente existen transformaciones significativas que se representan en diversos aspectos de las sociedades, según Dussel & Quevedo (2010), los cambios están estrechamente ligados con la tecnología; sin embargo, no son meramente técnicos, hacen parte de mutaciones estructurales y culturales que se materializan, por ejemplo, en el mundo del trabajo y la economía en general. Como plantea Ramonet (2016), la actual economía se caracteriza por ser posindustrial, en esta época la economía de la segunda revolución industrial entra en un franco declive, las ganancias no se obtienen estrictamente de las energías fósiles y las telecomunicaciones centralizadas; en consecuencia, la generación de riqueza no solo es producto del desarrollo de manufacturas o la

venta de materias primas, se está ante un contexto más diversificado en el cual la economía primaria y secundaria se ve desplazada por el sector terciario, es decir, la venta de servicios ha tomado un vigor especial en la economía mundial y esta se encuentra mediada, significativamente, por las TIC.

Además, la economía posindustrial se caracteriza por la venta de servicios y por ser, según Ramonet (2016), una economía colaborativa, en la cual los compradores comparten e intercambian sus bienes y servicios, ya no son consumidores y acumuladores irrestrictos, sino consumidores que no se interesan estrictamente por la acumulación y son más conscientes de los impactos ambientales del hiperconsumo en la sociedad. Estas nuevas formas de generar riqueza y de agenciar el consumo están mediadas por plataformas digitales que han crecido económicamente entre el 15 % y el 17 % anual, un claro ejemplo de esto son las plataformas como Uber, la cual obtuvo en menos de cinco años una valía de 68.000 millones de dólares, o Airbnb que sin ser dueña de una sola habitación, vende el servicio de hospedaje en diferentes lugares del mundo y tiene un valor actual de más de 30.000 millones de dólares o BlaBlaCar, que es muestra de la bonanza económica generada por plataformas virtuales que se enfocan en el sector de los servicios y del mismo modo, representa la conciencia de los “nuevos consumidores” que entienden la finitud de los recursos y los impactos ambientales del consumo desaforado, por ello, esta plataforma le permite a los sujetos desplazarse a un mismo lugar, al mismo tiempo, compartiendo los gastos que implica el viaje.

Lo anterior es una muestra de las transformaciones capitalistas, el rol predominante que cumplen las TIC en esta transformación y los cruzamientos que se dan entre posturas capitalistas y teorías comunitarias con ambiciones sociales. Vale aclarar que con la emergencia de estas

nuevas tecnologías no desaparecen los otros sectores de la economía, solo que la economía en sí misma se complejiza, diversifica y se posesionan nuevos sectores hegemónicos.

De igual forma, se transforma el trabajo, ahora es des territorializado, se desarrolla en red, es altamente flexible, polifuncional y no tiene, aparentemente, las mismas relaciones de autoridad y jerarquización del trabajo industrial. Incluso, la economía actual no solo ha transformado las formas de producción y generación de riqueza, sino también los modos de consumo de los sujetos; actualmente, las empresas no solo se interesan por apropiarse del dinero de los consumidores, sino también por colonizar el tiempo libre de estos, el tiempo de atención que los sujetos destinan al uso de plataformas aparentemente gratuitas, es una fuente colosal de ingresos para empresas como Facebook, Twitter, YouTube, etc.; lo cual ha transformado radicalmente el consumo.

Como se evidenciaba, los cambios históricos son la muestra de un declive de los metarrelatos y en consonancia, un declive del pensamiento eurocéntrico basado en la razón, la escritura, la linealidad y el pensamiento deductivo. Empero, la des occidentalización que se vive hoy en día no ha sido solamente histórica y cultural, sino también económica, según Ramonet (2016), esta es la primera vez, después de más de cinco siglos, en que los europeos pierden el dominio en relación con las potencias emergentes como China, Rusia, e India, lo cual está engendrando un mundo multipolar.

Para tener una idea de la importancia y de la rapidez del desclasamiento occidental que se avecina, baste con señalar estas dos cifras: la parte de los países occidentales en la economía mundial va a pasar del 56 % hoy, a un 25 % en 2030... O sea que, en menos de quince años, Occidente perderá más de la mitad de su preponderancia económica... Una de las principales consecuencias de esto es que EE UU y sus aliados ya no tendrán los

medios financieros para asumir el rol de gendarmes del mundo... De tal modo que este cambio estructural podría lograr debilitar durablemente a Occidente. (Ramonet, 2016, p. 2)

Estos cambios tecnológicos que están mediando muchas de las transformaciones socioculturales y económicas en la actualidad no están escindidos de un contexto histórico, es decir, lo que se ve hoy en la tecnología y los cambios de percepción del mundo son producto de una transformación histórica que posibilitó esta mutación. Por otro lado, la transformación económica también ha incidido en el campo de la comunicación- educación, pues ha contribuido a situar como tema central las implicaciones de la omnipresencia tecnológica en las diferentes instancias de la vida social, la economía, la política e incluso, la educación, campo en el que la mediatización ha incursionado con gran fuerza, contribuyendo a descentralizar los modelos de saber, los lugares en los que reposa el conocimiento y las relaciones de poder entre los sujetos que constituyen el campo educativo.

8 Contexto local de las políticas públicas en comunicación y educación

En Latinoamérica se han seguido dinámicas políticas diversas, a partir de principios del siglo XXI, cuando la región vivió un giro a la izquierda en el que se fortaleció el sector público y la inversión en proyectos como el de desarrollo tecnológico; empero, Colombia fue uno de los pocos países que no viró hacia la izquierda y mantuvo su tendencia de derecha. Ahora bien:

[...] es llamativo, sin embargo, que independientemente de la orientación política, del modelo adoptado en cuanto a las TIC (del lado del Estado, del de la empresa privada, o de los modelos mixtos), y de la diversidad de programas, planes y reformas educativas nacionales y regionales, los análisis y evaluaciones luego de más de una década de

implementación muestran que aún no se han logrado cambios pedagógicos fundamentales. (Rueda & Franco, 2018, p. 12)

En Colombia, desde 1990 se vienen agenciando apuestas institucionales, en aras de incorporar la tecnología a las políticas públicas generales del Estado, en la (Ley 29 de 1990) se aclara:

[Que] corresponde al Estado promover y orientar el adelanto científico y tecnológico y, por lo mismo, está obligado a incorporar la ciencia y la tecnología a los planes y programas de desarrollo económico y social del país y a formular planes de ciencia y tecnología tanto para el mediano como para el largo plazo. Así mismo, deberá establecer los mecanismos de relación entre sus actividades de desarrollo científico y tecnológico y las que, en los mismos campos, adelanten la universidad, la comunidad científica y el sector privado colombianos.

Particularmente en la educación, según Vesga (2011), en Colombia las relaciones entre comunicación - educación han estado enmarcadas por un abordaje de énfasis mediático, que ha intentado incorporar la tecnología y la informática en las aulas. Desde 1991 se exigió por primera vez, de manera explícita en Colombia, la inclusión de las TIC en las escuelas y se creó el SISNED (Sistema Nacional de Informática Educativa), el cual funcionó de 1991 a 1995, por medio de estas iniciativas se llevaron por primera vez los recursos tecnológicos e informáticos a instituciones educativas, que debido a sus contextos no habían logrado acceder a salas de computo e infraestructura suficiente. Aunque esta iniciativa contó con ciertas restricciones, pues no logró vincular al grueso de las instituciones que tenían dichas limitaciones, además el programa no se logró sostener en el tiempo.

De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se declaró la tecnología e informática como área obligatoria desde preescolar hasta undécimo, pero con el limitante de ser un área sin orientaciones epistemológicas y pedagógicas claras, lo que devino en una dispersión de los abordajes del área, la cual era tratada de diferentes formas, según el criterio del docente.

Debido a lo mencionado, en el año de 1996, el programa PEI 21 contribuyó a la creación de los lineamientos generales de la educación en tecnología, pero no fue sino hasta el 2008 cuando se publicaron los estándares de tecnología e informática para grados de primero a undécimo, en los cuales se puntualizaban sobre las competencias técnicas, pedagógicas, comunicativas y colaborativas necesarias para el abordaje de los medios en el aula.

Mientras tanto, en lo referente a la dotación e infraestructura suficiente para la inclusión de las TIC en la escuela, en el año 1999 se creó una campaña privada llamada “Comparte”, en la cual se llevó la infraestructura de conectividad a algunas escuelas y en el año 2000 se realizó una estrategia pública que conjugaba la dotación con la capacitación docente, llamada computadores para educar. Sin embargo, a pesar del desarrollo de políticas públicas, de la dotación en infraestructura y de la incipiente alfabetización mediática, aún existen ciertos vacíos en el abordaje de las TIC en la escuela; por un lado, los problemas de difícil acceso de algunas zonas del país, donde no se cuenta ni siquiera con los servicios básicos como agua y luz, han imposibilitado la incorporación de las herramientas tecnológicas en la escuela y por otro lado, el abordaje de los medios en la escuela ha sido una cuestión netamente instrumental en el cual se ha centrado el foco en los aspectos de aplicación técnica y se ha velado el conocimiento pedagógico de los educadores.

Adicionalmente, el programa “Computadores para educar”, en una primera etapa, llevó a las escuelas rurales computadores reciclados que a los pocos meses ya no servían [...]“mientras tanto, en las cifras del Estado se cuentan los computadores entregados como gran victoria contra la brecha digital” (Rueda y Franco, 2018, p. 16), lo cual muestra que el Estado y las políticas públicas en TIC han estado más enfocadas en mostrar resultados, en obtener cobertura y conectividad, más no en una transformación cualitativa de las relaciones entre los sujetos y lo mediático.

Vale mencionar que así como la incorporación de las TIC en las escuelas, se ha dado de manera exógena a estas instituciones, las apuestas del Estado por promover la cobertura y la conectividad tampoco han obedecido a la iniciativa propia de los gobiernos colombianos. En el 2003, Colombia asistió a la cumbre de la sociedad de la información y se comprometió en la siguiente empresa:

[...] construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir información y conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de principios y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas. (Rueda y Franco, 2018, p. 11).

No obstante, sus resultados están por debajo de los compromisos asumidos en estas cumbres internacionales. Por lo anterior, se puede divisar que el contexto colombiano ha estado acompañado por el agenciamiento de iniciativas público-privadas que se han desarrollado exógenamente y en un destiempo relativo a los cambios tecnológicos e informáticos que se han dado en la sociedad, y además que estas iniciativas se han enfocado más en aspectos de cobertura

y aplicación técnica de las TIC, pero sin promover programas de alfabetización mediática que permitan transgredir posturas instrumentalistas que ignoran las transformaciones sociales que traen los medios.

En conclusión, el contexto actual se caracteriza por cambios que se han generado, desde los medios, en lo económico, político y en las formas de interacción social. En la actualidad, las TIC han ganado un protagonismo significativo en espacios tanto cotidianos como académicos o laborales y se han incorporado en las prácticas diarias de la escuela; pero dicha incorporación se ha dado, mayormente, como producto de presiones exógenas a la escuela y no como una iniciativa propia de esta. Debido a ello, las apuestas no han apuntado a procesos de apropiación y uso creativo de las TIC, sino al equipamiento y la conectividad en las escuelas, lo cual tampoco se ha cumplido a cabalidad. Por consiguiente, los tiempos actuales son de amplia difusión de las TIC, pero de una expansión segmentada que heterogéneamente ha llegado a zonas urbanas que aún presenta problemas de cobertura en lugares rurales o periféricos y que adicionalmente, manifiesta vacíos en las maneras de apropiación de estas.

Lo anterior es un mapa grueso del contexto en el cual se desarrollan los discursos acá tratados, sin embargo, el cambio de contexto no implica una transformación sincrónica en los discursos, dado que algunos pasan por un “desescalamiento paulatino” o por una hibridación con nuevos discursos, como se indicó en el apartado del análisis del discurso, el sentido del discurso no está plenamente determinado por los contextos, puede suceder que al margen de los marcos políticos, sociales o históricos; los sujetos no estén ampliamente impactados, pues los puede considerar irrelevantes.

“Para el sentido común científico es obvio que sólo se conoce una parte infinitesimal del universo, que hubo épocas incontables en las que no existió ningún conocimiento y que, probablemente, habrá incontables edades futuras sin conocimiento; cósmicamente y causalmente, el conocimiento es un elemento sin importancia en el universo. Una ciencia que omitiera mención de su ocurrencia sólo padecería, desde el punto de vista impersonal, de una insignificante imperfección”.

Bertrand Russell

9 Resultados generales y aspectos locales de los discursos

El presente apartado pretende mostrar, de manera general, los resultados obtenidos en el análisis documental aquí realizado. Para empezar, este trabajo, como se estableció en el apartado metodológico, corresponde al análisis de un muestreo documental de 40 textos, entre los cuales se encuentran artículos científicos y capítulos de libros, cuyo objeto de estudio fuesen las relaciones entre comunicación y educación en Colombia, durante el periodo que comprende del 2009 al 2018. Con el fin de organizar y localizar la masa documental, se procedió a ubicarlos por ejes temáticos, los cuales corresponden a las áreas propias del campo de la comunicación-educación, previamente identificadas por De Oliveira (2000), aunque los documentos de esta aglutinación temática, a pesar de compartir características comunes que posibilitaron su ubicación, manifiestan entre sí contradicciones, tendencias o ambivalencias que hacen que algunos textos se puedan localizar en más de una área o fuera de ellas.

Es de resaltar que los ejes temáticos acá expuestos son: mediación tecnológica (MT), educación para la comunicación (EPC), reflexión epistemológica (RE), gestión comunicativa (GC) y otro que se clasificó como políticas públicas (PP), que se toma en cuenta sustancialmente en el análisis de gestión comunicativa. A continuación, se muestra una tabla de frecuencia y

porcentaje por cada eje temático y un gráfico que ilustra, por medio de barras, las tendencias temáticas de los documentos:

Tabla 3. *Frecuencia documental por eje temático*

DATO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MT	18	45 %
EPC	10	25 %
RE	4	10 %
GC	7	18 %
PP	1	3 %
Total	40	100 %

Fuente: elaboración propia

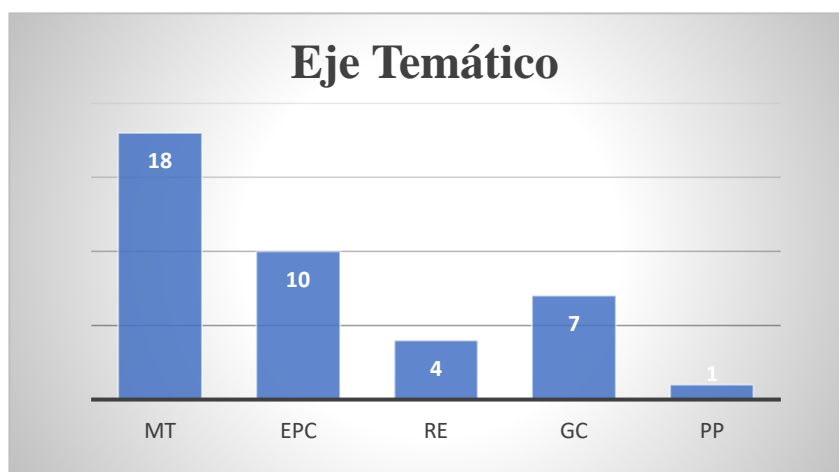


Figura 1. Representación gráfica de la frecuencia documental por eje temático

Fuente: elaboración propia

En estas gráficas se evidencia una reincidencia discursiva en el tema de la mediación tecnológica, pues este constituye el 45 % del total del corpus documental, lo que manifiesta una preocupación por dilucidar el rol de las tecnologías en los procesos de educación o de mediación y significación de lo educativo. De la misma manera, es claro que el volumen de documentos del eje de reflexión epistemológica es pírrico en relación con otros, apenas constituye el 10 % del

total de los textos, lo que indica una reflexión apenas marginal sobre la interrelación comunicación-educación, sus teorías y formas de generar nuevos aportes al mundo del conocimiento.

Los ejes temáticos restantes, educación para la comunicación y gestión comunicativa, representan el 25 % y el 18 %, respectivamente, del total de los documentos abordados. Posteriormente, al realizar el análisis por ejes mediáticos se aclara de manera detallada las características de cada eje y los resultados obtenidos en los mismos. De igual forma, se pueden ubicar otras tendencias en los documentos, las cuales permiten dilucidar un contexto local de los discursos, se representan en la localización de quienes los emiten, desde qué áreas y a quién se dirigen; esta localización posibilita identificar sus hilos y fragmentos discursivos y el enmarañamiento que se da entre los discursos.

También, localizar los planos discursivos y los emisores del discurso permite: primero, entender por qué se dice lo que se dice en este campo, cómo se dice y con qué posibles propósitos. Segundo, entender los discursos retrospectiva y prospectivamente, para saber de dónde provienen estos históricamente y cuál es el futuro que se puede proyectar sobre los mismos. Con respecto a quienes dirigen el discurso, se halló que los discursos acá analizados son desarrollados por comunicadores (COM), educadores (EDU), filósofos (FIL), antropólogos (ANT) o profesionales que tienen un perfil mixto de comunicadores y educadores.

Tabla 4. *Emisores del discurso de acuerdo con la revisión documental*

DATO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
COM	13	30%
EDU	23	58%
FILO	1	3%
ANT	1	3%
COMUNI-EDUCA	2	5%
Total	40	

Fuente: elaboración propia



Figura 2. Representación gráfica de los emisores del discurso de acuerdo con la revisión documental

Fuente: elaboración propia

En relación con esta información, se puede destacar una ruptura en correlación a las investigaciones anteriores como la de Herrán, (1999), en la que se había identificado una mayor preocupación por parte de los comunicadores, para abordar los temas que relacionan la comunicación- educación; sin embargo, este muestreo denota que existe una dinamización por parte de los educadores que contribuye a robustecer el análisis de las relaciones que se tejen entre los campos de lo comunicativo y lo educativo.

Lo anterior puede ser producto de una suerte de factores, como el nacimiento de nuevas facultades de educación en diversas universidades privadas e incluso la inauguración de

programas posgraduales de maestría en comunicación-educación, como el que ofrece la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; igualmente, es probable que los educadores estén tomando una mayor conciencia de las transformaciones comunicativas y como están ligadas inherentemente con lo educativo. Cabe mencionar que los planos discursivos desde los cuales se emiten los discursos son la comunicación (COM), educación (EDU), comunicación-educación (COM-EDU), antropología -educación (ANT -EDU) y psicología (PSI). Como se expone en a continuación:

Tabla 5. Planos discursivos que emiten los documentos

DATO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
COM	8	20%
EDU	21	50%
COM-EDU	9	10%
ANT-EDU	1	3%
PSI	1	3%
Total	40	

Fuente: elaboración propia

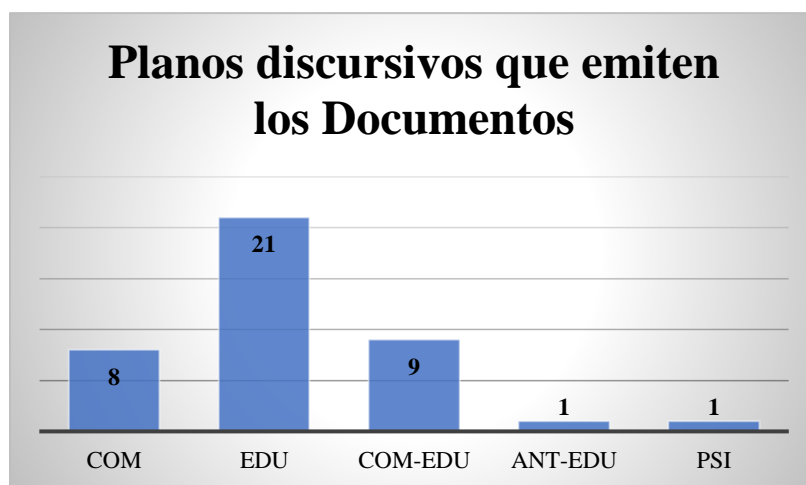


Figura 3. Representación gráfica de los planos discursivos que emiten los documentos

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en las figuras, los hilos discursivos preferentes son: la educación y la comunicación, pero estos hilos están enmarañados con otros fragmentos discursivos que refuerzan la idea del discurso de la comunicación-educación, para esto los autores se valen principalmente de la psicología, antropología y marginalmente filosofía. Este enmarañamiento pone de manifiesto que, a pesar de la aparente homogeneidad del discurso educativo, este se encuentra relacionado con otros temas que le permiten reforzar el discurso, igualmente se denota una de las características epistemologías propias del campo de la comunicación-educación, que consiste en el trabajo interdisciplinario, sin perder el foco de su especificidad.

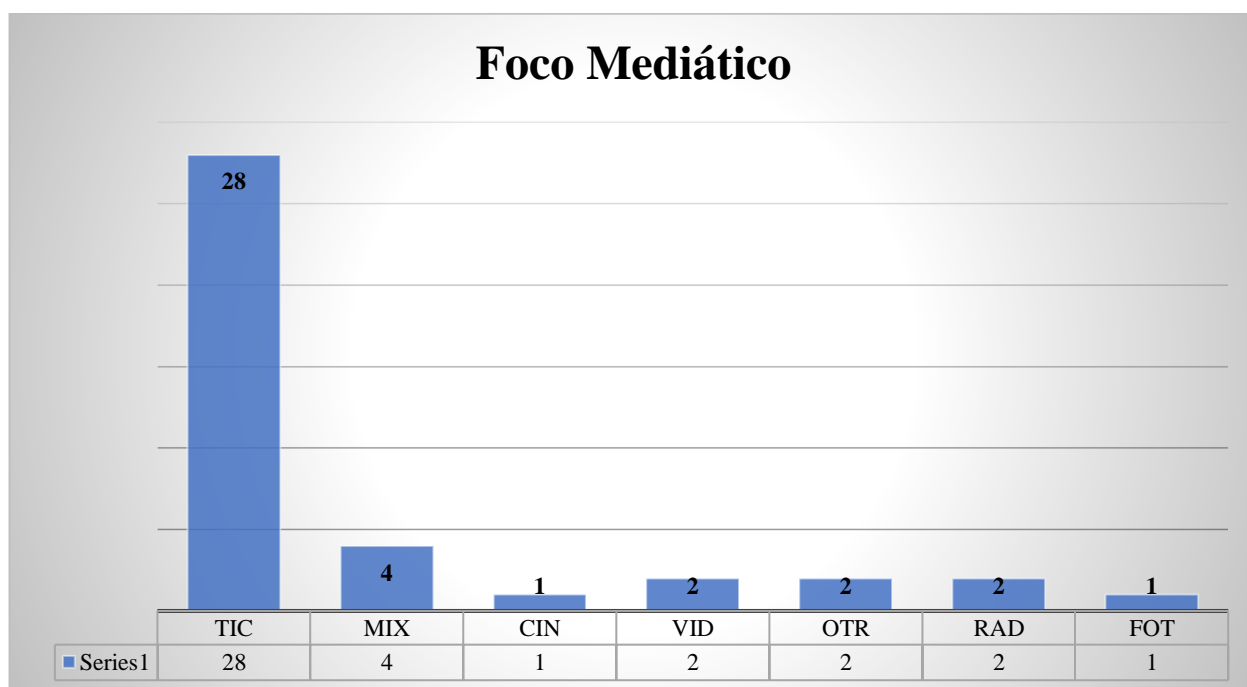
También es relevante mencionar que implícita o explícitamente, los discursos están dirigidos, en su mayoría, a los educadores, puesto que a pesar de que en los diversos documentos se considera que estos están desarticulados de las nuevas transformaciones comunicativas y sociales en general, se les sigue considerando relevantes para poner en dialogo la comunicación y la educación y reapropiar las apuestas comunicativas en la escuela.

Por último, en este esbozo se puede encontrar la clasificación de los documentos por ámbito mediático y se localizan los siguientes aspectos: TIC, en este se aglutinan aquellas herramientas informáticas y comunicativas que contribuyen en el almacenamiento, procesamiento y transmisión de la información, entre estas herramientas están: de manera preferente, el internet, y secundariamente celulares, *tablets*, computadores etc. Este criterio se asemeja al que se denominó como mixto, no obstante, se localizó de manera diferenciada, dado que los autores hablaban manifiestamente de TIC. Otros ámbitos mediáticos que, en algunos casos, hacen parte de estas, pero se abordan por separado y de manera enfática en los documentos: cine (CIN), video (VID), radio (RAD) y fotografía (FOT). Los resultados son los siguientes:

Tabla 6. Clasificación de documentos por ámbito mediático

DATO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TIC	28	55%
MIX	4	10%
CIN	1	3%
VID	2	5%
OTR	2	5%
RAD	2	5%
FOT	1	3%
Total	40	

Fuente: elaboración propia

**Figura 4.** Representación gráfica de la clasificación de documentos por ámbito mediático

Fuente: elaboración propia

Se hace evidente que los documentos tratados se enfocan, especialmente, en las TIC y el internet, lo cual denota un desplazamiento en el foco de análisis mediático en relación con

Valderrama (2011), quien había localizado la televisión como ámbito mediático predominante en las reflexiones realizadas entre 1980 y el 2008. Según el autor, este ámbito fue predominante, a pesar de que otros medios como la radio tenían papeles igualmente importantes, pero esta desproporción era producto del valor sociocultural y sociopolítico que le dieron los investigadores y otros profesionales a la televisión.

Así pues, las causas de este desplazamiento pueden ser: primero, el internet se ha convertido en el medio de medios, es decir, recopila otros medios, en este se ven películas, programas de televisión, se escucha música, emisoras radiales, etc. Internet pasó de ser un medio de comunicación a un mediador de transformaciones profundas en las formas de actuar, pensar e interactuar. Segundo, el consumo de internet se ha acrecentado significativamente en la última década, aumentando el número de usuarios en un 10 % y manifestando una tendencia de crecimiento sostenido, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 7. *Consumo de internet 2000 – 2017*

Internet Growth and Population Statistics:

YEAR	Population	Internet Users	% Pen.	GNI p.c.	Usage Source
2000	42,819,600	878,000	2.1 %	\$ 2,080	ITU
2005	41,242,948	4,739,000	11.5 %	\$ 2,000	CRT
2006	42,504,835	6,705,000	15.8 %	\$ 2,290	CRT
2007	44,379,598	10,097,000	22.8 %	\$ 2,740	CRT
2008	45,013,674	17,478,505	38.8 %	\$ 3,250	CRT
2009	44,977,758	21,529,415	48.7 %	\$ 5,087	SIUST
2011	46,044,601	25,000,000	54.3 %	\$ 5,510	IWS
2016	48,593,405	28,475,560	58.6 %	\$ 7,780	IWS
2017	49,067,981	28,528,124	58.1 %	\$ 7,130	IWS

Note: GNI is Gross National Income per capita, and corresponds to World Bank data, in US dollars.

Fuente:

Con respecto a ello, Gallo (2015) consideró lo siguiente:

Varios estudios sociales al respecto asumen que un nuevo modelo cultural emergía del uso de Internet que cambiaría los patrones de relación social, la identidad de uno mismo y de la comunidad. Algunos investigadores también pensaron que Internet traería una nueva forma de práctica política y el intercambio económico; por lo tanto, Internet fue vista como una nueva tecnología que afectaría a todas las esferas de nuestra vida. (p.98)

En consecuencia, la incursión del internet no implica solo un análisis técnico, sino también una reflexión sociológica, antropológica, económica e interdisciplinar.

10 Análisis por ejes temáticos

10.1 Eje de mediación tecnológica

El presente eje aglutina aquellos documentos que no tienen como foco de estudio a los emisores o receptores, sino al uso de las tecnologías como mediación de los procesos comunicativos y educativos, sin desconocer que estas mediaciones tecnológicas están construidas y son apropiadas o resignificadas por sujetos que activamente las constituyen y las transforman. Según De Oliveira (2000), esta área es difícil de explorar debido a las transformaciones constantes por las que pasa lo tecnológico y su entrada progresiva en el campo educativo, lo cual hace que el análisis y la producción e incursión tecnológica se muevan, en ocasiones, de maneras asincrónicas.

De tal modo, uno de los antecedentes sobre este eje temático se presenta en Muñoz (2016), quien rastreó por medio de un análisis de contenido, los estudios desarrollados alrededor de la reflexión sobre las transformaciones pedagógicas que se dan en los escenarios educativos, por medio de las mediaciones tecnológicas. La delimitación temporal de este estudio fue el período que va de 2009 al 2013 y el autor halló lo siguiente: los trabajos sobre mediaciones tecnológicas son escasos y sus resultados son difusos, poco aclaratorios para el campo académico, pero en general denotan que en la actualidad, sujetos heterogéneos en sus edades, etnias, culturas, géneros, etc., usan redes como blogs, chats, Facebook, entre otros, que son consultadas constantemente a través de diversos dispositivos; estas interacciones con los nuevos ecosistemas comunicativos han traído como condición *sine qua non* replanteamientos en la escuela, en sus espacios, temporalidades, en la emergencia de otros espacios educativos formales, no formales e informales; lo cual ha generado nuevos desafíos para docentes y estudiantes.

Igualmente, se encontró que la mediación tecnológica era abordada de cuatro formas: la primera es aquella en la que las TIC se utilizaban como simples herramientas, sin transformar las estructuras pedagógicas que han caracterizado la educación tradicional. La segunda es la que remitía el uso de medios digitales para la creación de materiales, valiéndose de hipertextos, hipervínculos, creaciones unilaterales, que faciliten la apropiación del aprendizaje en el estudiante. La tercera hace alusión al uso de herramientas digitales para mejorar las funciones de la educación, postura funcionalista. La cuarta, en la cual se incorporan las TIC para modificar estructuras pedagógicas, pero también aplicándolas como herramientas que facilitan el aprendizaje.

Empero, los hallazgos de la presente investigación difieren significativamente de lo encontrado por el autor anterior. Principalmente, los autores no enfatizan en los usos sino en las transformaciones generadas por la mediación tecnológica, por ello, en el presente eje temático se encontraron cuatro formas de entender las mediaciones tecnológicas: primero, mediaciones tecnológicas como elementos de transformación educativa y social; segundo, desde sus precariedades y la pertinencia de lo educativo; tercero, mediaciones como procesos de formación; cuarto, como construcción de identidades. No obstante, las cuatro formas de entender las mediaciones no son excluyentes entre sí y algunas veces, los documentos pueden figurar análogamente en una o varias formas.

10.1.1 Las mediaciones tecnológicas como elementos de transformación social y educativa

En esta instancia, se debe mencionar que la primera forma de entender las mediaciones es relacionándolas con aspectos diagramáticos de las sociedades que contribuyen a la transformación educativa y social. Documentos como los de Hug (2015), Mejía (2015), Rowsell & Wals (2015), Muñoz (2017), Blancas & Rodríguez (2014), Castro (2017), Armella & Grinberg

(2012), Muñoz (2016) y Colangelo (2016) coinciden en decir que la mediación tecnológica ha generado rupturas o transformaciones en las sociedades y la educación actual. Estos cambios han creado una suerte de desafíos para las sociedades en general y para los educadores en particular. Este es el eje más privilegiado por los autores y de la misma manera, dentro del eje de mediación tecnológica; este es el aspecto de análisis con mayor predominancia en los documentos.

En relación con lo anterior, se puede destacar que los autores mencionados coinciden en advertir que las sociedades pasan por un período de transformación, en el cual, de acuerdo con Hug (2015), manifiestan una ruptura con relación a las ideas modernas de linealidad, progreso, unicidad y racionalidad; esto les ha dado paso a los posmodernos, quienes según Mejía (2015) ven en la implosión de lo comunicativo el dato concreto de la crisis de la modernidad centrada en la razón. Esta transición de modernidad a posmodernidad también está ligada al auge neoliberal y a la discursividad globalizada.

Debido a este contexto, los autores plantearon que ha surgido una suerte de transformaciones en los diversos espacios sociales y educativos, en todo el sentido de su palabra. Para comenzar, la sociedad se ha trasmutado a causa de una suerte de desplazamientos en la economía, la política y lo cultural²; en los tres aspectos está latente el rol de las tecnologías como elemento constitutivo de las transformaciones, mas no determinante, que contribuyó y contribuye a las transformaciones de los imaginarios, formas de entendimiento y lenguajes preferentes de los sujetos. De igual modo, Mejía (2015) aseguró que el cambio fundamental que se está dando es producto de una reorganización en el lenguaje y el conocimiento, los cuales hacen concurrir tecnología, comunicación y educación, creando nuevas realidades, que reclaman otras teorías de la cultura capaces de integrar estos nuevos fenómenos.

² Desplazamientos previamente aclarados en el problema de esta investigación

El mismo autor aseveró que lo tecnológico ha generado una reorganización de las relaciones sociales, en la cual se pasa de vinculaciones sociales perdurables y geográficamente delimitadas a otras en las que los sujetos trabajan en redes, de manera efímera, pero interconectadas personas de distintas latitudes y características. También, afirmó que los medios han transformado la manera de comunicarse, anteriormente el desarrollo de cartas era una comunicación asincrónica que no permitía la interactividad a los sujetos y ahora los contextos comunicativos les permiten a las personas una comunicación sincrónica, en tiempo real, con personas de zonas distanciadas.

Ahora bien, los diferentes autores convergen al establecer que las sociedades actuales están pasando por un proceso de apertura en sus narrativas, lo cual ha devenido en la incursión de otras no textuales que interpelan las maneras “convencionales” de construir, sistematizar y transmitir el conocimiento. Por ende, las sociedades actuales, que hacen uso de narrativas orales, iconográficas, audiovisuales, entre otras, están descentralizando las maneras de construir, acceder y socializar el conocimiento; en consecuencia, las transformaciones en las narrativas han coadyuvado en una descentralización epistemológica.

Sin embargo, los autores advierten que esta descentralización no es solo de este orden, sino que se da en la mayoría de los aspectos, autores como Muñoz (2017) establecieron que hay una descentralización de todo tipo, de las formas en que se entiende la educación, la comunicación e incluso la cultura, una descentralización de los lugares en los que se agencian estos aspectos sociales y de las relaciones de poder que se generan en ellas. Por ejemplo, la educación ya no se circunscribe estrictamente a lo educativo formal, es decir, a la escuela. En la actualidad, existen distintos espacios formales, no formales e informales que contribuyen en el agenciamiento de aprendizajes en los sujetos. De igual manera, lo comunicativo, que durante mucho tiempo se ha asociado a lo mediático, ha empezado una incipiente apertura en la cual se

tienen en cuenta otros aspectos comunicativos como la pintura, la música, el grafiti y toda una gama de expresiones que también manifiestan mensajes, suscitan interacciones y entran en pugna por las construcciones de sentido. Por último, lo educativo y lo comunicativo acaecen en el plano de lo cultural, aspecto que también pasa por ciertas tensiones y se descentraliza; en concordancia con lo dicho por Muñoz (2017):

Estamos pasando de una noción de la cultura concebida como un estatus, ligada a identidades más o menos definidas, a una concepción de lo cultural como un proceso de interacción, confrontación y negociación entre sistemas diversos, donde las nociones de orden social y de una identidad normalizada, disciplinada, ya no parecen explicar lo social en su totalidad. (p.72)

Esta descentralización se manifiesta también en lo político, donde los agenciamientos de los ciudadanos no se remiten al partidismo sino a apuestas realizadas desde otros espacios, en ocasiones virtuales, que como aseguró Castro (2017), se transforman en el nuevo ágora, desestructuran las relaciones sociales tradicionales y colocan en entredicho a las instituciones sociales que predominaron durante mucho tiempo, rompen también las construcciones de las ciudadanías y su participación política.

No obstante, la mayoría de los autores de este eje hicieron hincapié en la descentralización educativa y tangencialmente en la cultural, pero mantienen una mirada comunicacional centrada en lo mediático, con excepción de ciertos autores³, como Muñoz (2017) quien estableció lo siguiente:

[...] hoy entendemos que, si la educación ha dejado de ser exclusivamente un asunto de la escuela y la comunicación un asunto solamente de los medios masivos, es necesario

³ Aspecto que se aclarará posteriormente en las conclusiones.

comprender y reinventar la relación entre comunicación y educación en el mundo contemporáneo. (p.69)

Otras transformaciones sociales, citadas por los autores, son agenciadas por la sociedad del espectáculo que contribuye a transformar la vida privada en pública, a extrapolar los sentires de los sujetos en su apariencia y a generar una estetización del mundo social, la cual se ha cristalizado en subculturas e identidades disimiles, etéreas y efímeras, que demandan una interpelación, con el propósito de comprender las dinámicas emergentes que viven los jóvenes.

En consonancia con estas transformaciones sociales, también se han desarrollado cambios en el escenario de lo educativo que están ligados a las transformaciones históricas, económicas, políticas, culturales y sociales que acaecen en la actualidad. Las tendencias identificadas con relación a las transformaciones educativas son las siguientes:

Primero, como se indicaba, los medios construyen nuevas narrativas que anudan diferentes lenguajes y transforman las relaciones entre los sujetos, sus relaciones de poder con el conocimiento, con los regímenes de verdad, con sus maneras de relacionarse y con los abordajes educativos. Esta apertura a otras narrativas, según Hug (2015), se materializan y anudan en narrativas digitales, las cuales comparten con las convencionales, el abordaje de temas específicos desde un punto de vista determinado; empero, el *plus* de las digitales consiste en reunir gráficas, textos, oralidad, audios, música, videos y todo tipo de elementos para presentar temas específicos. Así pues, la multimodalidad les permite a los estudiantes aprender desde diferentes lenguajes; lo que implicaría recontextualizar las estrategias metodológicas de enseñanza, para que estas correspondan a las nuevas dinámicas.

Así mismo, la mayoría de los autores coincidieron al decir que estas narrativas representan un desafío epistemológico en el que según Hug (2015), se ponen en tensión a los antiguos

detentores de verdad; como resultado de nuevas formas de representación, esquematización y explicación del conocimiento, que han determinado que se replanteen las consideraciones epistemológicas de las ciencias, las cuales han privilegiado el lenguaje escrito como base para la construcción del conocimiento, relegando así a lo pictórico y mediático a un segundo plano. En relación con ello, Mejía (2015) aseveró que los medios modifican los aspectos epistemológicos de la educación, instándola a reinterpretar las maneras de aprendizaje y significación del conocimiento en la actualidad y también, reevalúa sus paradigmas educativos, pues revela sus limitaciones metodológicas en relación con las nuevas dinámicas.

Por otro lado, autores como Armella & Grinberg (2012) afirmaron que estas transformaciones se han dado a manera de palimpsesto, pues en la escuela se rescriben nuevas prácticas, sin que se borren del todo las antiguas, incluso perviven en un mismo espacio una mixtura entre dichas prácticas, los autores citaron a Barbero al expresar lo siguiente:

[...] estamos frente a identidades más precarias y flexibles, de temporalidades más cortas y con la capacidad de conjugar mundos culturales distantes y heterogéneos, atravesadas por discontinuidades en las que confluyen gestos atávicos con reflejos modernos.

Identidades que pueden hacer confluír las formas más tradicionales de la cultura escolar (el pizarrón, la explicación, la evaluación y las calificaciones) con los más actuales signos del presente (celulares, *netbooks* y ruido constante y penetrante). Y, en esa mixtura, en esa compleja convivencia, se va configurando la vida cotidiana de las escuelas, no sin tensiones [...]. (p.118)

Ahora bien, volviendo a la importancia de la emergencia de estas nuevas narrativas, la mayoría de los autores coincidieron en decir que estas no pueden ser tratadas meramente como herramientas técnicas o didácticas, aspecto recurrentemente ubicado en los documentos, donde

se afirma que los docentes han tendido a supeditar lo multimodal a un abordaje tecnicista y limitado. Del mismo modo, los autores concordaron en afirmar que el trabajo con tecnologías en el aula puede contener un potencial educativo significativo; sin embargo, en la educación formal se han limitado a realizar un abordaje técnico y operativista de las mismas, obviando la importancia de poner en dialogo lo técnico, lo pedagógico y lo disciplinar.

Con respecto a ello, autores como Mejía (2015) identificaron dichas relaciones, sin dejar de lado alguno de estos aspectos y comprendiendo que no se puede supeditar uno a otro en una relación de poder, sino que requieren de una relación sinérgica que le permita a los educadores reapropiar correctamente el nuevo contexto educocomunicativo; por ende, lo técnico por sí solo, sin contenido pedagógico, se convierte en un instrumentalismo estéril, carente de propósito y trasfondo, pero también lo pedagógico, sin tener en cuenta los avances técnicos, estaría alejado de las nuevas dinámicas sociales. Asimismo, Mejía (2015) citó a Walsh & Simpson (2010), quienes consideraron:

[Que] necesitamos distinguir entre las habilidades técnicas de utilizar tecnologías digitales y los procesos cognitivos de interpretar y comunicar sentidos. Para compensar un exceso de énfasis en las habilidades técnicas, los educadores y los investigadores necesitan enfocarse en dos cosas: el uso de las tecnologías y la metacomprensión de la tecnología. (p.148)

En síntesis, la tecnología no se remite a lo técnico, pero en las prácticas discursivas, recurrentemente los docentes tienden a remitir lo tecnológico al desarrollo de habilidades técnicas para el manejo de herramientas, lo cual deriva en una instrumentalización carente de interpelación y diálogo con lo pedagógico. Esto lo ratificaron diferentes autores, quienes sostuvieron que los docentes aún mantienen prácticas reduccionistas e instrumentalistas de las

tecnologías en el aula; empero, este instrumentalismo no solo se manifiesta en las prácticas discursivas de los docentes, sino también algunos de los discursos acá recopilados, a pesar de este instrumentalismo marginal, documentos como el de Orcasitas (2011) trataron el uso de las TIC como herramientas que permiten captar la atención de los estudiantes, motivar su participación e ilustrar los contenidos educativos.

Adicional a ello, varios autores advirtieron que las nuevas tecnologías han modificado las relaciones de poder que se tejían en el contexto educativo. La educación tradicional tenía impregnadas relaciones asimétricas de poder entre estudiantes y docentes, debido a que el primero era concebido como un receptor pasivo, desprovisto de conocimiento; mientras el segundo era visto como emisor, detentor de la verdad y el conocimiento. En tanto, con la llegada de las TIC, los estudiantes acceden al conocimiento, sin el apoyo de sus docentes⁴, lo cual pone en entredicho la labor del docente como dueño exclusivo de este. Al respecto, Mejía (2015) consideró que los estudiantes contemporáneos no tienen un solo modelo de referencia, como antes en la escuela tradicional, sus modelos son múltiples y descentralizados, pues no acude a las instituciones tradicionales tales como el Estado, la iglesia, la familia o la escuela, sino que se remite a sitios web, documentales, etc.; que de manera descentralizada le brindan información sobre diversos temas.

Por tanto, según Rowsell & Wals (2015), se ha transformado la concepción de una pedagogía como mera trasmisión de contenidos académicos y científicos por parte de expertos que «enseñan» a alumnos “vacíos” y ahora se pone el acento en el «aprendizaje» en el ámbito de la experiencia por parte de co-investigadores que se encuentran con muy diversos «sabedores» en espacios estratégicos de la vida social del país para rescatar acumulados de saber que se pierden

⁴ Este aspecto que mencionan los autores se pondrá en cuestión más adelante.

o se deslegitiman por efecto de la discriminación y que son comunicados mediante prácticas no académicas. Por consiguiente, las nuevas dinámicas no solo han contribuido a desestructurar sustancialmente las relaciones de poder en el aula, sino que también han visibilizado a los sujetos, académicos o no, como agentes de saber que merecen un lugar de enunciación en la interacción comunicativa y educativa.

Por último, los autores confluyeron en manifestar que el contexto actual de la educación pasa por un proceso de desordenamientos, concepto usado por Barbero (1996), quien aseveró que el sistema educativo moderno, tal como se le conocía, con reglas, lenguajes preferentes, espacios determinados, etc., ha entrado en tensión por las nuevas dinámicas que ponen entre dicho las maneras de educar, acceder y construir el conocimiento.

En este sentido, autores como Armella & Grinberg (2012) afirmaron que se ha dado una transformación que hace que la educación pase de formas lineales y unívocas del lenguaje a hipertextos no secuenciales; de tiempos rígidos a otros fragmentados y múltiples; de lugares cerrados y delimitados que aglutinaban a otros donde los estudiantes aprenden individualizadamente; de instituciones centralizadas que contaban con el monopolio de la educación a una multiplicidad educativa que amplía el horizonte de los lugares en los que se da la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Mejía (2015) consideró que cada vez más, los límites entre lo formal, informal y no formal son más difusos e impensados.

Como consecuencia, las relaciones de los sujetos en la educación se empiezan a difuminar, se enriquecen, pero análogamente se complejizan, dado que ya no se desarrollan desde un solo lugar, ni los procesos de interacción son unidireccionales; lo que hace que los sujetos yuxtapongan dinámicas de la cibercultura en la escuela. Sobre ello, Armella & Grinberg (2012) establecieron:

[Que] ciertos rasgos de la cibercultura (Piscitelli, 1995), de la lógica hipertextual y del zapping se están permeando en las dinámicas escolares, lo hipertextual que no tiene un orden determinado o una secuencialidad y mezcla diversidad de textos, el *zapping* como un cambio fluido de temas de acciones, sin un hilo conductor, así como lo hacemos con nuestros televisores o celulares. (p. 122)

Igualmente, prácticas como el *multitasking* se caracterizan por el desarrollo de varias tareas análogamente y se aplican en los sistemas operativos, yuxtaponiendo sus dinámicas al mundo social y de la escuela, donde los sujetos están con una atención flotante, realizando múltiples actividades; no obstante, la práctica del *multitasking*, la apertura de ventanas de atención hipertextuales o el paso de un contexto a otro para la valoración global de los procesos tienden a deformar las modalidades secuenciales de la elaboración mental. [...] “Los individuos no están en condiciones de elaborar conscientemente la inmensa y creciente masa de información que entra en sus computadoras, en sus celulares, en las pantallas de sus televisores, en sus agendas electrónicas y en sus cabezas” (Armella y Grinberg, 2012, p. 122).

Asimismo, la escuela se ha visto interpelada por los medios, pues estos generan narrativas fragmentadas, opiniones difuminadas, que se basan en argumentos poco estructurados tomados de programas televisivos, páginas de internet, etc. Los estudiantes se interesan más por opinar sobre temas coyunturales de corta duración, que por estudiar temas amplios y de alta complejidad. En contraste, Armella y Grinberg (2012) aseguraron que “no se trata de evitar la discusión sobre los hechos de actualidad, sino de problematizar la capacidad que tiene la escuela de transformar esos momentos en espacios de reflexión, de conceptualización y de pensamiento” (p. 117).

Empero, esta problematización que sugirieron Armella y Grinberg (2012), en relación con la incorporación de las tecnologías en el aula y de la yuxtaposición de las dinámicas tecnológicas a las dinámicas escolares, es apenas marginal entre los autores, puesto que varios se enfocan en analizar las transformaciones que se dan en el marco del nuevo contexto, pero obvian la problematización y el cuestionamiento sobre estas transformaciones; este aspecto se retoma más adelante.

De la misma forma, la mayoría de los autores estuvieron de acuerdo en que la escuela pasa por un momento de transformación, consciente o inconsciente, aunque no todos ellos reflexionaron sobre la heterogeneidad de esta, dado que existen brechas materiales y culturales que generan nuevas formas de segregación.

Por último, muchos de los documentos tienen en cuenta las transformaciones agenciadas con la mediación tecnológica más allá de los maniqueísmos, es decir, las relaciones entre comunicación-educación, como se ha mencionado, han estado signadas por reduccionismos analíticos, uno de estas es la polarización interpretativa que remite el análisis sobre lo tecnológico a la tecnofobia o la tecnofilia; la primera se entiende como algo lesivo, de lo cual se debe alejar a los estudiantes, pues le aducen la culpabilidad de sus déficit académicos y lectores; la segunda ha supra valorado lo tecnológico otorgándole *per se* una autonomía total para transformar y mejorar mecánicamente cualquier contexto.

Al respecto, Colangelo (2016) determinó que la manera de asimilar las transformaciones sociales que se suscitan al crear, interactuar y apropiar las tecnologías, han sido polarizadas; el debate se ha signado por un encuentro entre los deterministas tecnológicos y los que descreen en este determinismo y en ocasiones toman posiciones tecno fóbicas. Aunque es importante aclarar que el debate debe ser más profundo de lo que se suscita en esta interacción maniquea.

Siguiendo con el mismo autor, no basta con un pesimismo *a priori*, ni con el optimismo acrítico, es preciso un análisis matizado que permita visibilizar las limitaciones y oportunidades que suscitan las tecnologías; por tanto, es pertinente reconocer que las tecnologías cumplen un rol fundamental en la creación actual de la cultura global y son la manifestación que cristaliza los cambios sociales de la contemporaneidad, los cuales modifican las relaciones como comunidad y problematizan y complejizan el mundo de la vida. No se puede olvidar que la interpelación de estas transformaciones deben estar al orden del día, puesto que la incursión de la tecnología también genera mutaciones en la ética y la estética de los sujetos, por lo cual se puede ver desde una óptica reflexiva que nos permita, dilucidar los trasfondos de estas tecnologías, los intereses en difundirlas, desnaturalizar la noción aséptica sobre las mismas, pues el interés de promoverlas obedece ineludiblemente a una intencionalidad política determinada.

Por consiguiente, la mediación tecnológica demanda que el análisis sobre la misma transgreda el enfrentamiento entre tecnófilos y tecnófobos e incursione, analíticamente, sobre el papel que desempeñan las tecnologías en las sociedades actuales y que permita dilucidar cómo los sujetos contribuyen a la construcción de la tecnología y análogamente, cómo esta aporta a la construcción de subjetividades, formas de interactuar y en los distintos terrenos del conocimiento humano, por lo cual es necesario develar los roles de agenciamiento y de reproducción de lo que ellos crearon.

De acuerdo con lo anterior, en el rastreo realizado en este eje se denota que las visiones “polarizantes” son mínimas, gran parte de los autores hablaron de las implicaciones de la incursión progresiva y masiva de las tecnologías en el mundo social; por ende, entendieron la mediación desde sus potencialidades y contradicciones, y no estrictamente desde las nociones de lo “positivo” o lo “negativo” que estas acarreen.

10.1.2 Las mediaciones tecnológicas, sus precariedades y la pertinencia de lo educativo

Algunos documentos de este eje entienden las mediaciones tecnológicas como una variedad de herramientas que contribuyen a los cambios de interacción social y que inciden en la construcción de sentido e identidades de los sujetos; aunque ponen en tensión los límites de dicha mediación y cuestionan las posturas emitidas en la denominada sociedad de la información actual, donde existe un “prejuicio (imaginario), que se sustenta en la idea de que los jóvenes son más competentes que los adultos en el uso de la tecnología informática” (Barrios, 2009, p. 265). Así mismo, presuponen que los jóvenes son “nativos digitales” y *per se*, saben lo que hacen con los medios y, por consiguiente, todo uso que hagan de estos va en aras de su enriquecimiento cognitivo.

Sin embargo, es preciso aclarar que es marginal la cantidad de documentos que problematizan las mediaciones tecnológicas y que analizan sus limitaciones, en este eje se rastrearon dos que tienen en cuenta lo anterior, coinciden en ser producto de investigaciones etnográficas previamente desarrolladas por un comunicador y dos educadoras, respectivamente, Barrios (2009) y Garay & Acuña (2015).

Mientras tanto, Barrios (2009) aplicó un estudio de caso a los estudiantes de los programas de Comunicación Social y Tecnología en Producción Radial, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, durante el segundo semestre del 2006; con el objetivo de escudriñar sobre sus usos y consumos de las TIC, esta investigación se valió de entrevistas y encuestas a 274 estudiantes que fueron analizadas cuantitativa y cualitativamente.

Este autor planteó que los medios tienen una labor educativa y afirmó que “hoy en día se tiene la posibilidad de educarnos enfrente de diversas pantallas desde las que se envía, transmite, recibe y procesa información para producir conocimiento y estar en permanente proceso de

aprendizaje” (Barrios, 2009, p. 267). En consecuencia, el autor mencionó que la educación formal se ha descentralizado y ahora se realiza desde otros espacios; además, consideró que las relaciones de poder que se daban en la educación tradicional pasan por un proceso de ruptura, donde se modifican las maneras de acceder al conocimiento.

Por otra parte, el autor puso en tensión el tema al decir que los jóvenes no se desempeñan cabalmente en estos nuevos espacios descentralizados de aprendizaje, pues sus usos son diversos; aunque, se prefigura como tendencia la utilización para chatear, algo similar a los que había encontrado (Dussel, 2012)⁵, quien había hallado en una investigación en los colegios de la Argentina, que los estudiantes usaban los medios digitales principalmente para tomar fotografías y compartirlas en Facebook. Del mismo modo, Garay y Acuña (2015) encontraron lo siguiente en su investigación etnográfica, realizada con estudiantes del ciclo 5 (grados décimo y undécimo) de la jornada tarde del Colegio SaludCoop:

[...] los alumnos del ciclo 5 utilizan las redes sociales y la Internet de manera indiscriminada y. Es importante que la escuela ejerza un papel mediador entre los estudiantes, internet y redes sociales. En consecuencia, se planteó la necesidad de hacer de las clases espacios verdaderamente comunicativos para los estudiantes, haciendo uso pedagógico de herramientas TIC utilizadas en su vida cotidiana. (Garay & Acuña, 2015, p. 40)

En efecto, muchos de los estudiantes actualmente se mueven en ecosistemas comunicativos enmarcados por la interacción mediática, pero se denota una tendencia de un uso poco consciente de los medios digitales, en la cual los jóvenes se les dificulta seleccionar información, clasificarla, jerarquizarla, cuestionarla en términos de los cánones estéticos que estos promueven,

⁵ Cabe aclarar que esta entrevista de Dussel no se tiene en cuenta dentro del muestreo documental.

las posturas éticas predominantes y los lugares desde los que nos están hablando, es decir, una reflexión política.

Lo anterior, según Dussel, deja ver que hay acciones que los medios por sí solos no hacen y que en consecuencia es necesaria la mediación educativa para interpelar y enriquecer la mediación⁶ mediática, reflexión en la que confluyen Garay & Acuña (2015) y Barrios (2009); este último estableció que “los jóvenes no son conscientes del alcance de las TIC y por eso las tienen como un elemento lúdico y de entretenimiento y no las emplean como una herramienta para comunicar, investigar y analizar los fenómenos de nuestra sociedad” (p.265)

Las posibles causas de esta situación pueden ser, según los hallazgos de Barrios (2009), que los estudiantes no reciben a una formación suficiente, e incluso se halló que los conocimientos impartidos desde la educación formal en relación con el tema de las TIC bajan gradualmente a medida que se avanza académicamente, es decir, en la primaria tocaban con mayor incidencia los temas de TIC, pero en la secundaria disminuyó y en la universidad es tan solo algo tangencial. También, la postura mencionada, en la cual los educadores supeditan las alfabetizaciones digitales a una capacitación técnica, más no a una reflexión profunda sobre las transformaciones sociales que esta suscita.

Además, la naturalización del concepto de nativos digitales, en el cual se expone que los coetáneos de las nuevas generaciones, por el simple hecho de haber nacido en esta época, ya tienen una predisposición al manejo de las TIC, con respecto a las generaciones más adultas; esto

⁶ la mediación es aquello que transgrede las posiciones dicotómicas de la modernidad y se posiciona en lo que podemos llamar como una intersección que permite comprender las maneras en las que se significa y se transforma la realidad. La mediación también es un conjunto de dispositivos que parten de la cotidianidad del sujeto y que posibilitan la apropiación cultural; en el caso de los medios, las mediaciones son aquellas que contribuyen en la construcción del sentido y significado de los medios.

resulta ser un aspecto problemático, dado que suprime la responsabilidad de la escuela en la labor de formar a los sujetos en alfabetizaciones digitales, pues se supone que estos ya se saben manejar en los nuevos ecosistemas comunicativos y se desconoce que no todos los estudiantes saben qué hacer con los medios, ni tienen prácticas tan ricas con los mismos, debido a que la interacción está mediada por una suerte de capitales culturales, materiales y sociales (Dussel & Quevedo, 2010).

En conclusión, para los autores es importante que se den espacios de formación que permitan a los jóvenes un abordaje más elaborado, en comparación con el que tienen, sobre las TIC. Aunque, autores como Barrios (2009) agregaron que los comunicadores tampoco han logrado apropiarse plenamente los cambios que se han generado desde las TIC y siguen abordándolos de manera arcaica y descontextualizada, aspecto que también se presenta en los educadores.

10.1.3 Mediaciones tecnológicas, formación e identidad

Entre los documentos de este eje, se encontraron cuatro que se caracterizaron por entender la mediación tecnológica, en específico la mediación creada por las redes sociales y por las imágenes que circulan dentro y fuera de ellas, como aspectos constitutivos de la formación de los sujetos y de su construcción de identidades. Por ende, en estos documentos tanto la imagen como las redes sociales no se entienden como simple entretenimiento, ocio o consumo, sino como mediaciones tecnológicas de lenguajes diversos, los cuales constituyen y son constituidos en un proceso de interacción constante.

En ese orden de ideas, buena parte de la producción documental analizada converge con los autores de este eje en lo siguiente: se está transgrediendo directamente la idea logocéntrica y tradicional que ligaba el conocimiento a la producción escritural y que le negaba a la imagen su

valor epistemológico y educativo; se cuestiona la idea de trabajar con lo digital solo desde lo técnico y se pone evidencia la descentralización de la educación y la incursión de otros espacios de aprendizaje y significación del mundo. Por otra parte, autores como Garay & Acuña (2015), Olaya & Castaño (2014), Rueda & Giraldo (2016) y Gutiérrez (2015) desarrollan los siguientes aspectos:

Primero, hablaron de cómo las sociedades se han transformado y de qué manera esta transformación contribuye en la emergencia de nuevas dinámicas educativas, aspecto convergente en relación a otros, específicamente Gutiérrez (2015) arguyó que se está en un periodo de globalización, comprendida como “la intensificación de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales mundiales, impulsadas por la dinámica de los mercados, revolución tecnológica, redes internacionales productivas, sociedad de la información y el conocimiento y movilidad global de los factores productivos”(p. 210).

De igual forma, Garay & Acuña (2015) consideraron que se está ante sociedades líquidas, en las cuales las instituciones que antes determinaban cierto orden y cohesión entraron en un proceso de deslegitimación; por consiguiente, se ponen en cuestión a los sujetos que antes detentaban el poder en dichas sociedades y las instituciones que en ella pervivían, como la escuela. Por tanto, los sujetos han entrado a cuestionarlas, en el caso de la escuela, los estudiantes ahora se preguntan: ¿Para qué la educación? Vale señalar que para este interrogante no se ha dado una respuesta suficientemente argumentada por parte de los educadores, pues para los estudiantes, en las sociedades líquidas, las promesas de la escuela de educarse para mejorar su porvenir, su calidad de vida y sus ingresos. En tanto, para obtener mejores trabajos han

entrado en un franco descrédito, pues el desempleo pulula y además, la calidad laboral y salarial decrece sin importar su nivel de formación.

Este nuevo contexto, sin importar cómo se le denomine, se ha caracterizado por la incursión progresiva de elementos digitales que han transformado las sociedades y las maneras en las que estas agencian sus procesos de formación; por esto los autores mencionados se valen de dicho concepto que se puede diferenciar, según Runge & Garcés (2011), de la educación que se refiere a un proceso entre A y B, en el cual el primero le enseña al segundo, por lo que es una relación de enseñanza en la que se cuestiona por el cómo.

De otro lado, la formación denota un proceso de devenir constante y autorrealización del sujeto, donde no se necesitaría directamente de un agente externo y se cuestiona por el qué y para qué. Es decir, el término pone de manifiesto que el sujeto se forma, no solo en los lugares de educación formal como la escuela; también es trastocado por procesos autogestionados desde el interior del sujeto, sin desconocer lo exterior. En consecuencia, la formación surge en otros espacios extraescolares, el barrio, la familia, o desde su exploración e interacción con el mundo.

Para Garay & Acuña (2015), la formación es entendida como aquel aspecto humano en el que los sujetos autónomamente realizan un proceso abierto e inacabado, en el cual van dando forma a su identidad y a su ser, pues en los procesos de formación no se espera que exista un ser preconcebido, sino que este es una construcción dialógica de interacción en la cual se integra el ser, el hacer, los contextos y el otro.

En relación con esto, se puede afirmar que el mundo digital les permite a los sujetos emitir contenidos por medio de textos escritos, audios, videos e imágenes, que se comparten en foros, chats, redes sociales, etc.; las cuales representan las opiniones de los sujetos, sus deseos, sus formas de ver el mundo y cómo extrapolan un juego de reconocimiento en relación con los otros;

para que estos lean, compartan, le den me gusta, sigan los contenidos emanados desde una red diversificada de personas. Consecuentemente, lo que en la escuela se ha visto como un aspecto menor, las redes sociales y salas de chat, es un aspecto fundamental, en el cual se juegan el reconocimiento de los sujetos, sus deseos, creaciones y su identidad en sí misma.

Por otra parte, autores como Olaya & Castaño (2014) no remitieron la formación actual a lo digital, sino a un espectro más amplio de lo comunicativo, dado que analizan los procesos formativos que se constituyen desde las imágenes desarrolladas por una artista de Medellín que interviene el espacio público para retratar las marcas de la violencia en su ciudad, usando serigrafías, reproducciones y estenciles que se encuentran en lugares cotidianos, mostrando así que la imagen no solo es una manera de comunicar, sino que es una forma de racionalidad en la que se visibilizan maneras de entender, habitar y dar significado al mundo. Debido a ello, emite formas de conocer y contribuir a la construcción de sentidos, no es neutral, ni está escindida de su creador. Cuando se ve la imagen esta transfigura, interpela, genera una interrelación con ese otro que creó la imagen, por ende, la forma.

Un aspecto relevante de este trabajo es que no remite lo comunicativo a lo mediático, pues abre el campo de la imagen y cuestiona el lugar del arte simplemente como lenguaje comunicativo y la sitúa en una posición más amplia, algo que difiere de otros que tienden a caer en reduccionismos. Un texto convergente en este sentido es el de Gutiérrez (2015), quien analizó el nuevo contexto de la cultura visual y cómo incide la imagen en su configuración y la necesidad de abordarla en espacios escolares para humanizar la educación y contribuir en la subjetivación de los sujetos.

Igualmente, el autor explicó que se está revaluando el rol cognitivo de la imagen y la adscribe al campo de la construcción de las subjetividades, es decir, de las maneras de entender y actuar

en el mundo, lo cual, según el autor, permite humanizar la educación y pasar de una educación cognitivista a un enfoque más humanista, en el que se tiene en cuenta la sensibilidad y no solo la racionalidad; aspecto fundamental para el campo de la comunicación-educación, que lucha por romper con la tradición racionalista que separa al hombre de lo sensible y lo orienta estrictamente a su racionalidad.

En síntesis, este apartado denota una tendencia de análisis “transformacionista” que manifiesta las mutaciones que ha tenido la sociedad y la educación, como resultado de las transformaciones estructurales y culturales que se han agenciado en las últimas décadas, donde tanto lo mediático como lo comunicativo han tenido una alta injerencia; no obstante, se hace claridad en pocos textos que a pesar del rol significativo de la tecnología, la informática y las nuevas transformaciones mediáticas en general, manifiestan precariedades al igual que los sujetos que las usan.

De acuerdo con ello, se hace necesaria la medición intencionada de la educación, que a pesar de sus des tiempos, en relación con sus contextos más inmediatos, se mantiene como un lugar oportuno para enriquecer las prácticas comunicativas de los sujetos. De tal forma, cabe destacar que, en los documentos analizados a pesar de su limitada problematización, las posturas instrumentalistas y maniqueístas son mínimas en el primer caso e inexistentes en el segundo, un desplazamiento significativo con relación a los estados del arte anteriormente realizados.

Cabe resaltar que en los documentos analizados, en este y en otros ejes, se localiza una reincidencia teórica de los estudios culturales (EC), destacandosen así autores latinoamericanos como Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero o Guillermo Orozco; así mismo, otros escritores de los EC británicos como Raymond Williams y Edward P. Thompson. Es necesario señalar, que en los diversos documentos analizados se utilizaron referentes teóricos transversales

a los estudios culturales, entre ellos: Michel Foucault, Walter Benjamin, y Gilles Deleuze, principalmente.

Además, las posturas metodológicas más reiteradas son las de enfoque cualitativo de investigación no participante, aunque autores como Vásquez & Sánchez (2018) se valieron de la IAP para el desarrollo de sus trabajos. **No obstante, muchos** de los escritos aquí abordados, parten de posturas etnográficas y de herramientas como entrevistas o encuestas pero, no realizan un análisis sobre sus propias elecciones en tanto a los muestreos, las preguntas aplicadas en encuestas o entrevistas y la manera situada en la que los investigadores interpelan esta información.

11 Educación para la comunicación

En este eje se recopilan aquellos documentos que se caracterizan por realizar una reflexión sobre los actores del proceso educativo y comunicacional, o que analizan lo que hacen los sujetos con las mediaciones tecnológicas. De tal modo, acá se reúnen los documentos que se enfocan en desarrollar propuestas educativas que tienen como fin enriquecer las prácticas comunicativas en el aula e incluso fuera de ella, en espacios educativos descentralizados.

Así pues, las propuestas de educación para la comunicación han sido muy diversas según De Oliveira (2000), dado que algunas han optado por tomar posturas defensivas y moralistas en relación a las nuevas transformaciones comunicativas y tecnológicas; otras han optado por implementar procedimientos dirigidos a la apropiación de los medios, algunas se han enfocado en promover una reflexión crítica sobre los contenidos de los medios y recientemente, autores como Martín Barbero y Guillermo Orozco han apostado por un análisis de la recepción desde sus mediaciones, lo cual ha contribuido a enriquecer el análisis de los procesos de recepción.

Vale resaltar que este es el segundo eje más recurrente en términos de la masa documental analizada, el 25 % de los documentos se enfocan en estudiar la educación para la comunicación. En él se encuentran aportes como el de Sánchez (2009), Montoya & Zuluaga (2014), Gurun (2015), Moreno & Molina (2010), Martínez, Quimbayo & Bustamante, (2010), Saavedra & Herrera (2012), Valbuena, García, Vásquez & Monyoya (2016) y Gallo (2015). En términos generales, en los documentos no se denotan posturas tecnofóbicas que sugieran “dietas mediáticas” o que pretendan escindir lo educativo de lo mediático; de esa forma, los autores reconocen la importancia de las TIC en la sociedad actual y por ende, promueven su uso en la educación. Empero, los distintos autores se diferencian en la manera en la que se propusieron abordar las diversas tecnologías en la educación.

Con relación a lo anterior, se encuentran tres tipos de apuestas para abordar la educación para la comunicación; primero, enfocar esta al desarrollo de competencias, especialmente laborales, que le permitan a los jóvenes responder a los contextos globalizados y competitivos de las sociedades actuales; segundo, promover la educación para la comunicación, bajo el propósito de articular los contextos de los sujetos y sus comunidades con las nuevas dinámicas tecnológicas que se desarrollan en la actualidad; tercero, una postura reduccionista que la limita al desarrollo de posturas eficientistas e instrumentalizadas de la educación formal.

La primera tendencia se evidencia en los aportes de Villanueva & De la Luz (2010) y Gurun (2015). El primero habló de “habilidades requeridas por jóvenes y futuros profesionales que les permiten responder a las exigencias de un entorno competitivo en un mundo global” (Villanueva y De la Luz, 2010, p. 124). Entonces, valiéndose de diversas entidades multilaterales como la OEA, OIT y OCDE, los autores hicieron hincapié en que la educación es importante, en tanto que posibilita la apropiación de competencias tecnológicas; sin embargo, la educación queda supeditada como medio para apropiarse un fin, es decir, queda subordinada a convertirse en herramienta para desarrollar competencias comunicativas que se aplican en el mundo laboral.

No obstante, converge con los demás al afirmar que los medios le plantean ciertos retos a la educación: superar la transmisión de conocimientos e incurrir en la operatividad de los mismos para la resolución de problemas, flexibilizar enseñanzas y las maneras en las que se concibe el aprendizaje y también en advertir lo siguiente.

[...] la presencia de soportes tecnológicos que permiten el envío rápido y expedito de información, con una capacidad exponencial de reproducción de ésta, no es garantía de que se produzca el aprendizaje y, mucho menos, que se genere nuevo conocimiento (Moguillansky, 2006). Para ello, es necesario trabajar en el diseño explícito de

actividades que promuevan el desarrollo de e-competencias [...]. (Villanueva & De la Luz, 2010, p. 124)

Este autor mencionó las brechas digitales pero omitió que estas no corresponden mecánicamente a las condiciones diferenciadas de la edad, sino también al acceso, la capacitación, la mediación, etc. Del mismo modo, enuncia las virtudes del autoaprendizaje, aunque invisibiliza sus limitaciones. Lo anterior no es exclusivo de este, claramente, como se indicaba, existe una tendencia de análisis transformacionista con una marcada acriticidad.

Al igual que Villanueva & De la Luz (2010), Gurun (2015) aseguró que la educación tradicional es obsoleta para preparar a los sujetos a las nuevas condiciones de una sociedad de la información y una economía informacional; en consecuencia, consideró necesaria una renovada visión que le permita construir nuevos sentidos contextualizados a las necesidades actuales. Empero, este autor no centró su atención exclusivamente en las competencias laborales actuales y agregó que es necesario repensarse las interrelaciones que se dan en la actualidad entre tecnología, educación, contenidos y sociedad, por medio de un análisis renovado de la pedagogía que implique revisar la vigencia de las pedagogías tradicionales en los contextos evolutivos de la sociedad del conocimiento. De esta manera, Gurun (2015) propuso una pedagogía emergente:

[Que] involucra re-pensar pedagogías dentro de los contextos pedagógicos evolutivos: explorar y examina las pedagogías tradicionales buscando su significado en los contextos de las sociedades de conocimiento en línea, de la economía del conocimiento, la diversidad orientada a la democracia y las alfabetizaciones (críticas) digitales. (Gurun, 2015, p. 279)

De la misma forma, en estas pedagogías, tanto el sujeto estudiante como el docente no son entendidos como consumidores y replicadores del conocimiento, sino creadores de este. Al igual que el autor anterior, Gurun (2015) supeditó la educación para la comunicación a un análisis renovado de la pedagogía que sea útil a los nuevos intereses de las dinámicas económicas, políticas y culturales, pero su nivel de problematización sobre estas es escaso.

Como contraparte, aquellos que buscan promover la educación para la comunicación con el fin de articular los contextos de los sujetos y sus comunidades con las nuevas dinámicas tecnológicas que se desarrollan en la actualidad, aguzaron sus posturas problematizadoras y no entendieron los cambios sociales desde la singularidad, sino desde una pluralidad dialéctica y dialógica entre contextos culturalmente diversos. En esta línea se encuentran trabajos como los de Valbuena, García y Vásquez (2016) o el de Martínez, Quimbayo y Bustamante (2010); estos dos coinciden en abordar la educación para la comunicación desde la interculturalidad. En ese sentido, Martínez, Quimbayo y Bustamante (2010) empezaron por rastrear las relaciones inherentes que se dan entre comunicación educación y concluyeron lo que se expone a continuación:

Habitualmente, el acto educativo es, por excelencia, un acto eminentemente comunicativo, en donde el intercambio subjetivo, con toda la carga de afectividad, es primordial no solamente frente a una consideración de transferencia de conocimiento sino en la “construcción colectiva” de estos conocimientos, en donde la conjunción de lenguajes configura el espectro de la comprensión. (Martínez, Quimbayo, & Bustamante, 2010, p. 73)

Desde esta indisoluble relación, los autores propusieron ponerlas en diálogo, pero hicieron claridad sobre la importancia de promover proyectos educativos que transgredan la multiculturalidad e incursionen en la interculturalidad; al respecto, indicaron:

[Que] la multiculturalidad es un término descriptivo que encuentra sus raíces en los países occidentales y en las bases del Estado liberal, y en su afán de tolerancia e igualdad hace referencia a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Pero además de obviar la dimensión relacional, oculta la permanencia de las desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros. (Martínez, Quimbayo & Bustamante, 2010, p. 65)

En contraste, la interculturalidad posibilita una lectura de “las condiciones desiguales de apropiación del fenómeno tecnológico, ya sea por desconocimiento del mismo o por la imposibilidad a su acceso debido a difíciles ubicaciones geográficas o insuficiencia de recursos económicos” (Martínez, Quimbayo & Bustamante, 2010, p. 64). En este caso, la interculturalidad implicaría la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio que comparte contenidos y acciones comunicativas comunes, lo cual genera ciertos virajes, entrelazamientos, rupturas, resistencias, etc., en sus construcciones de sentido. En esta línea se desarrolló el aporte de Valbuena, García & Vásquez (2016), en el cual se preguntaron por la forma de desarrollar un modelo de educación intercultural multilingüe Makuna, apoyado en TIC, de modo que este fortalezca la cultura Makuna desde una metodología participativa basada en la construcción colectiva y el diálogo de saberes.

En concordancia con lo anterior, en este trabajo etnográfico la comunidad detectó que los valores y los ejemplos de la cotidianidad han transformado las relaciones entre los sujetos y que los valores exógenos riñen con los locales, lo cual hace que el niño indígena viva en dos contextos diferentes: uno que esta adecuado con su vida en la selva y otro con la educación en la escuela; el problema es que ninguna es suficiente para apropiar los cambios y el tránsito entre el mundo moderno y la vida indígena. En consecuencia, fue necesario que los nuevos modelos les permitieran a los sujetos trabajar en relación dialógica y que las posibilidades que brindan las TIC les permitieran enriquecer sus prácticas culturales.

Es de resaltar que lo sucedido con el pueblo Makuna también lo detectaron otros autores en los colegios urbanos, una incongruencia entre el mundo de la vida y aquello que se ve en la escuela. Por ende, la comunidad consideró necesarios algunos aspectos; primero educar para aprender a vivir; y segundo, vincular las TIC, pero poner en tensión la noción que se tiene de las mismas; por esto se propuso:

[...] ampliar el horizonte de comprensión meramente técnico-occidental, y entender que, por ejemplo, las lenguas nativas y la tradición oral son el desarrollo más sofisticado del fenómeno técnico comunicacional entre las personas de las comunidades amazónicas; pero, igualmente, los rituales de curación o de negociación con los seres dueños del territorio (Ayawa), así como sus componentes físicos de intercambio (el tabaco y la coca) y los significados culturales asociados a estos, son, sin duda, tecnologías que permiten la comunicación y el intercambio de información. (Valbuena, García & Vásquez, 2016, p. 58)

En consonancia con esta idea crearon el PEC (Proyecto Educativo Comunitario) para contrarrestar la hegemonía simbólica y material de la Iglesia católica y el Estado colombiano, y proporcionar un lugar para el empoderamiento comunitario y su visibilidad. Este proyecto se viabilizó desde contextos híbridos que recopilaron la cotidianidad de los sujetos y articularon lo digital con las costumbres propias de las comunidades.

En suma, estas propuestas de educación para la comunicación se basaron en la interacción entre culturas diferentes, lo que generó transformaciones en sus abordajes sobre la educación en su comunidad, la cual apostó por una postura renovada que mantuviera las relaciones horizontales de comunicación de su pueblo, pero vinculando ahora una lectura del contexto externo y una articulación de los nuevos aportes de las TIC.

Entonces, lo que visibilizan estos aportes es que las transformaciones que se dan en las nuevas sociedades no han sido homogéneas y que las maneras de apropiar estas dinámicas tecnológicas vertiginosas tampoco son idénticas. Aspecto que ha sido parcialmente obviado por la mayoría de los autores que partieron de la idea de una transformación social que implica una crisis de la época moderna, de todo lo que ello conlleva, sus instituciones, sus figuras de autoridad, sus relaciones de poder, sus lenguajes preferentes, etc. Mas no hacen claridad sobre las maneras diversa en que estas transformaciones han calado en los diferentes contextos; tampoco en las formas en las cuales los sujetos y los grupos sociales apropian estas transformaciones, muchas veces adaptándose a ellas, otras resistiendo, en el sentido de intentar mantenerse al margen de las mismas y otras resistiendo y proponiendo nuevas alternativas.

Lo anterior sin desconocer sus relaciones globales y locales, como lo hacen en estas apuestas, donde los sujetos no se amoldan al contexto, ni se quedan en una resistencia que se apega con

añoranza a las tradiciones, sino que ponen en diálogo los contextos, proponen alternativas y agencian otros saberes, distintas maneras de entender lo educativo y lo comunicativo.

Otro aporte destacado de estas apuestas es que se evidencian cierta congruencia entre sus discursos y sus prácticas discursivas, aspecto que no se manifiesta en los demás discursos, pues a pesar de la existencia de varias propuestas que propenden por deconstruir las relaciones de poder de la escuela, por abrir los canales de comunicación y propender posturas educativas más autoestructurantes; en la práctica se mantiene una relación vertical de comunicación y una visión eficientista e instrumental de las tecnologías, como se localizó en aportes como el de Gallo (2015), partiendo de la idea de que “la globalización permite mayor eficiencia y competencia en el mercado, mejora la cooperación internacional, mejora el aprovechamiento y la explotación de los recursos, así como el desarrollo científicotécnico, entre otros” (p. 96).

De acuerdo con esto, se planteó romper con las metodologías tradicionalistas de enseñanza-aprendizaje en la Institución Educativa Ricaurte de Soacha; además de explorar nuevas maneras de la educación que correspondieran a los retos de la sociedad colombiana. Con ese fin, Gallo (2015) trabajó con estudiantes y docentes, quienes debían enfrentarse a formas de trabajo desarrolladas desde distintas herramientas comunicativas digitales como el chat, las conferencias en línea y las videollamadas, etc.

Así, algunos docentes de la institución empatizaron con la propuesta, debido a que presuponían que no es precisamente la lectura la que cansa y aburre a los estudiantes, sino el medio en el cual están escritos los textos. Sin embargo, es una postura instrumentalizada de la educación para la comunicación en la cual los estudiantes trabajaban con lo multimodal, pero persisten las relaciones verticales de comunicación; lo que cambia es que actualmente los estudiantes dejaron de concentrar su atención en un tablero y la localizaron en diversas pantallas,

dejaron de entender al docente como único detentor del saber y pasaron a localizar un nuevo conocimiento en las plataformas virtuales; aunque su empoderamiento como sujetos de saber, su interacción con los medios y con sus docentes siguió siendo exigua. Por su parte, los docentes:

[...] tuvieron la posibilidad de crear sus clases de manera interactiva, innovadora y fácil, pues podían utilizar juegos, videos y música. Así mismo, la evaluación fue mucho más simple para el docente, pues también podían crear sus evaluaciones en línea y la misma plataforma se encargaba de sacar resultados, tabular, hacer estadísticas, entre otras.

(Gallo, 2015, p. 93)

En otras palabras, el proyecto tenía la ambición de romper con las prácticas pedagógicas tradicionales y presupuso que al vincular las nuevas herramientas digitales y capacitar a docentes/estudiantes en su uso técnico, lograría transformarse pedagógicamente, pero los resultados evidencian que a pesar de que hubo una apertura al lenguaje digital, las relaciones y prácticas estructurales de la escuela, permanecieron intactas; por tanto, no existe tal congruencia que se mencionaba entre discurso y prácticas discursivas.

Para terminar este eje, autores como Sánchez (2009) coincidieron con aquellos que proponen una educación para la comunicación que se vincule con el contexto de los sujetos; adicionalmente, rescataron la importancia de que esta educación se haga desde el manejo del factor emocional como aspecto clave para enriquecer las prácticas comunicativas, debido a que actualmente los niños interactúan con los medios, pero requieren de cierta alfabetización que les permita desarrollar las competencias necesarias para expresarse audiovisualmente y develar lo que pide cada producción e identificar sus emociones. Así, la autora propuso esta educación,

dado que los productores apelan a las emociones para mejorar su nivel de audiencias y para difundir sus productos y servicios.

De acuerdo con esto, manifiesta que se está pasando de una educación de contenidos a una de tipo práctico y vivencial; de un enfoque racionalista a una apertura hacia las sensibilidades de los sujetos. De esa manera, surge la pregunta: ¿Cómo orientar a los niños para que mejoren su interacción con los medios? En este sentido, Sánchez (2009) postuló que se requiere desarrollar en ellos: habilidades técnicas y semánticas; reflexiones éticas y estéticas de “prosumidores” (ser consumidores y productores); es decir, una educación más holística que transgreda el racionalismo y las posturas tecnicistas.

Esta postura que resalta la relevancia de la sensibilidad y no solo de la racionalidad es recurrente en los diversos documentos. Para la autora es claro que los niños actualmente discernen y tiene posiciones más críticas de lo que ven, de su emotividad; el autor en mención cita una entrevista a José Antonio, de 10 años.

[...] él se preguntaba si los juguetes eran agrandados para salir en la tele: “Es que primero hacen un juguete más grande de lo normal y después las versiones que venden son más pequeñas”, le respondieron sus compañeros. Otros consideraban que seguramente existía algún efecto de cámara o recurso como el zoom para agrandar o empequeñecer los productos. (Sánchez, 2009, p. 146)

Entrevistas como esta muestran niños más conscientes de la emotividad que quiere mover la televisión y los comerciales en general; sin embargo, hoy la densidad mediática es más amplia y por ello, los autores postulan la necesidad de alfabetizaciones mediáticas que se den desde la

escuela y que pongan en diálogo los contextos de los sujetos con lo que viven en nuevos ecosistemas comunicativos.

En conclusión, los aportes de los documentos ubicados en este eje son heterogéneos, no se encuentra una tendencia demarcada y las apuestas de la educación para la comunicación van desde aquellas que supeditan lo educativo al rol de interfaz en relación a los cambios económicos del mundo laboral actual, o aquellas que, a pesar de velar por educar para los medios, con el objetivo de transformar la educación tradicional, en su práctica reinciden en un uso eficientista de las tecnologías. Para terminar, algunos autores realizaron aportes de educación para la comunicación desde la interculturalidad, lo que implica relecturas de contexto, reapropiaciones de lo tecnológico y un diálogo de saberes.

12 Reflexión epistemológica

Este apartado pretende asociar los documentos que realizan una reflexión epistemológica del campo de la comunicación – educación, entendiendo epistemología como una rama de la filosofía que “se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo Watzlawick (1998)” citado por (Jaramillo, 2003, p. 3). Igualmente, se entiende epistemología como una reflexión sobre el devenir de un tipo de conocimiento científico que tiene una génesis, estructura y condiciones contextuales que posibilitan que este alcance el estatus de científicidad y el aval de una comunidad científica. Del mismo modo, la epistemología le permite a los investigadores reconocer el alcance, los límites y el impacto de transformación cultural causado por un área del conocimiento y, advertir que este es una forma de mirar la realidad percatándose que no se está fuera de ella, sino que el conocimiento contribuye a su construcción, por tanto, “no es un proceso de observación, sino una participación activa en el hecho o fenómeno estudiado” Ricci (1999) citado por (Jaramillo, 2003, p. 4)

Dicho esto, en el presente eje se localizaron aquellos documentos que se destacaron por desarrollar una reflexión sobre cómo se originó el campo de la comunicación educación, sus conceptos diagramáticos, aspectos metodológicos y teóricos en general; así como sus límites, alcances y efectos tanto en la sociedad como en los investigadores que emanaban **los discursos.**

No obstante, se deben aclarar dos aspectos: primero, el campo de la comunicación – educación está en un proceso de construcción; empero, muchos autores coincidieron en que este ha ido en un proceso de consolidación progresivo que ha posibilitado dilucidar de manera más profunda las relaciones que se dan entre la comunicación y la educación en el campo de lo cultural.

En segundo lugar, esta es una de las áreas que según De Oliveira (2000), componen al campo de la comunicación educación y lo reafirma como un campo con un valor epistemológico definido. Sin embargo, en esta indagación documental no se localizaron textos que reflexionen específicamente sobre cómo trabaja el campo de la comunicación-educación, sus orígenes, bases teóricas – metodológicas, los argumentos que usan para sustentar el campo, etc.

Aunque los diversos documentos abordados se relacionan con el campo en cuestión, pues tocan parcialmente algunos de sus conceptos, áreas de abordaje, avances, anquilosamientos, etc. Tan solo dos de ellos se relacionan tangencialmente con lo epistemológico, más exactamente con lo conceptual, Peña y Otálora (2018) y Narváz (2010). El primero reflexiona conceptualmente sobre la educación y la tecnología, inicialmente por separado y posteriormente, mancomunadamente, partiendo de la importancia de estas en el desarrollo individual y social. El segundo se cuestiona sobre los límites del conocimiento alfabético, de la cultura digital y de las nuevas apuestas por la construcción del conocimiento que se emiten desde el seno del capitalismo cultural.

Para empezar, Peña & Otálora (2018) adscribieron el campo de la comunicación en la cultura y la definieron como una construcción social, desde la cual se crean los simbolismos y significados que posibilitan nuestra interacción social. Así mismo, se dice que la cultura se ha abierto, por lo cual no se habla de la cultura sino de las culturas, debido a que estas son múltiples y se encuentran en transformación constante.

De igual forma, los autores argumentaron que hoy se ha constituido una cultura material – artificial, en la cual la práctica humana ha materializado artefactos que han generado sistemas culturales complejos dados por esta articulación. Así mismo, aclararon que esta nueva cultura tiene rasgos de artificialidad refiriéndose a que la tecnología es una elaboración humana, aspecto

que distingue de otras especies, pero que en la interacción con esta creación transforma la naturaleza del ser humano y genera otras formas de desarrollo.

Se podría decir que la tecnología es la materialización de la cultura, extendiendo el concepto de “materia” algo más allá de lo habitual, porque es evidente que la tecnología abarca muchos componentes no materiales, como la información o las organizaciones – además de los instrumentos [...]. (Peña y Otálora, 2018, p. 68)

En lo que concierne a la educación, se destaca que la escuela es la institución educativa por excelencia, debido a su bagaje histórico, su abordaje sistemático, su organización y su correlación con el Estado, la cultura y la formación. Por otro lado, aclararon que la educación es un proceso abierto y constante que compromete a todas las personas, los estamentos e instituciones; aspecto común con otros autores.

Mientras tanto, la educación se caracteriza por enfocarse en la enseñanza y en el aprendizaje de niños y jóvenes, pero se arguye que la educación formal generalmente ignora que entre enseñanza y aprendizaje no existe una relación mecánica, por lo cual no todo lo que se enseña se aprende; en este mismo sentido, lo educativo no puede centrarse estrictamente en la enseñanza, ni instrumentalizar el aprendizaje, o las tecnologías en sí mismas; aspecto estudiado recurrentemente en los diversos ejes. Por ello, se propone que es pertinente abrir el espectro de lo educativo y partir del entendimiento del otro (estudiante) como sujeto de saber que relabora y construye internamente su propio conocimiento. Además, la educación debe permitir iniciar a las personas en la cultura y promover la producción cultural.

Por consiguiente, educación y tecnología tienen una relación constante que complejiza lo educativo y las interacciones sociales en general, tanto en los espacios más formales como la escuela o en los más informales y cotidianos como el barrio. En ese orden, la tecnología y la

educación se crean, recrean y retroalimentan constantemente; lo que ha traído como consecuencia transformaciones en los comportamientos y maneras de pensar. El problema es que los educadores han manejado las tecnologías de maneras instrumentales y se han enfocado en los contenidos, mientras la formación desde la tecnología se ha descentralizado de esto y ha propendido por la autoformación en diversos sectores.

Posteriormente, afirman que educación y tecnología han sido fenómenos relevantes en la historia, pero que han sido vistos de manera aislada, por lo cual es necesario buscar la manera de compaginarlos. Cuando se ha hablado de educación y tecnología se ha caído en el error de entrar en reduccionismos, en los que remiten lo educativo y tecnológico a lo instrumental y técnico, asociando estos campos a el propósito del trabajo y la producción; en este caso, los autores se basaron en Llinás, quien aseveró que existen dos posturas de la filosofía de la tecnología, por un lado, una ingenieril que se centra en la explicación acerca de lo tecnológico y otra humanística, que desde la hermenéutica interpreta y esclarece los vínculos entre lo tecnológico y lo humano.

De acuerdo con ello, el propósito sería encontrar una síntesis que permita explicar y entender lo tecnológico, sin perder de vista lo humano y las transformaciones subjetivas y objetivas que se generan en la interacción con los medios. Es decir, encontrar lo humano en lo tecnológico y lo tecnológico en lo humano. Para este fin, la educación puede contribuir desde dos aspectos, a saber.

- Educación en tecnología: formar a las personas en la comprensión del hecho tecnológico y su complejidad económica y social, pues este incide en las transformaciones productivas y de interacción a nivel local y global, dado que están latentes en diferentes espacios cotidianos o formales; por lo cual, es pertinente comprender críticamente la interacción entre lo

tecnológico y lo educativo, lo que ayuda a desarrollar habilidades de comprensión y construcción.

- Educación con tecnología: en otras palabras, asumir la tecnología como medio y como mediación que se encuentra en los diversos espacios de la vida social y que permiten transformar las actividades humanas, las relaciones de interacción, la comunicación y el conocimiento.

Así pues, trabajar la educación en estos campos posibilitará deconstruir las formas de estructurar, elaborar y difundir el conocimiento, orientar cambios en la interacción comunicativa y en los lenguajes preferentes, confrontar las ideas de lo humano, las subjetividades e intersubjetividades, formular teorías prácticas contextualizadas sobre educación, didáctica y pedagogía. Lo anterior sin olvidar que los medios y las TIC tienen una connotación económica marcada y, por tanto, resulta pertinente una mirada crítica, actualizada y contextualizada de las mismas.

Para finalizar, cabe resaltar que en el ACD lo que se dice en el discurso, como lo que se omite o se atenúa, son elementos constitutivos del mismo, por ende, son aspectos susceptibles de ser analizados. Para Van Dijk (2003) aquellas estructuras del texto que no están plenamente concebidas dentro del mismo extrapolan, en ocasiones, mensajes más complejos de los que puede manifestar el discurso propiamente dicho. En este orden de ideas, lo implícito es aquella información que puede ser inferida de un texto, sin que este lo haya manifestado explícitamente; por ello, lo que los autores consideran relevante, o no, de tratar en sus escritos, pone de relieve los modelos mentales que tienen sobre el tema, es decir, evidencian su subjetividad, creencias e intereses de este.

En síntesis, estas omisiones no hablan directamente sobre los textos, en sí mismos, pero enuncian las particularidades de quienes lo realizaron. De ahí que, el no encontrar aportes discursivos que se enfoquen en la reflexión epistemológica del campo, puede indicar varias cosas sobre los autores. Primero, que han considerado más relevante hacer énfasis en el análisis de las mediaciones tecnológicas y su rol transformacionista en la educación, obviando la importancia de realizar una reflexión directa sobre el campo y su estructura. Asimismo, es posible que no exista un conocimiento cabal de las particularidades del campo y por ello, se elude abordar a profundidad sus particularidades, lo que a la postre implica el desarrollo de una gama de trabajos que se abordan desde la línea de la comunicación-educación, pero, que no la dominan, por consiguiente, esto genera una vaguedad epistemológica tanto en los autores como en los lectores del discurso.

Lo anterior se considera problemático, ya que, si se carece de una reflexión epistemológica del campo, el mismo puede entrar en un anquilosamiento en el cual sus conceptos, métodos, contenidos... no son interpelados por la crítica y la apelación propia de los discursos científicos y, se correría el riesgo endogámico y complaciente de replicar mecánicamente el conocimiento engendrado por otros pares. También, esta ausencia vela la comprensión sobre el trasegar que el campo ha experimentado, interna y externamente, además de sus alcances, límites y niveles de incidencia tanto en los otros como en el sujeto investigador.

A modo de conclusión, este eje es el menos explorado, específicamente no existe un solo texto que realice una reflexión epistemológica sobre el campo de la comunicación-educación, aunque en todos se tocan aspectos tangenciales de este. Esto es cuestionable debido a que no permite ampliar el conocimiento particular sobre el campo, sus aspectos fundamentales y diferenciales en relación con otros; por lo tanto, es pertinente que se ensanchen este tipo de

reflexiones, con el propósito de posibilitar un entendimiento mayor del campo que redunde en un enriquecimiento del análisis y las prácticas de las relaciones que se tejen entre comunicación-
educación.

13 Gestión de comunicación en el espacio educativo

Esta última área representa el 18 % del total de los textos y hace referencia a aquellos documentos que se dedican a la planeación y ejecución de proyectos que articulan cultura, comunicación y educación; además, propenden por desarrollar ecosistemas comunicativos, diagnosticando sus contextos y ejecutando o planeando procesos comunicacionales. De la misma manera, en esta área se tienen en cuenta documentos que analizan o proponen proyectos comunicativo-educativos que se gestan desde lo instituido o lo instituyente, sus limitaciones y oportunidades, convergencias y divergencias.

Asimismo, en este eje se pueden destacar documentos como los de Rueda & Franco (2018), Valbuena, García & Vásquez (2016), Almendra, Ulcué, Giraldo & Gómez, (2013), Villamayor (2014), Duarte & Rodríguez (2014) y Delgadillo (2015); la mayoría de los autores analizaron o agenciaron proyectos de comunicación-educación desarrollados desde lo instituyente, tan solo Rueda y Franco (2018) dedicaron un apartado a analizar las apuestas desarrolladas desde lo instituido y al respecto mencionaron que en Colombia y otros países de la región latinoamericana, los Estados se han comprometido a ejecutar políticas públicas que contribuyan a la implementación de las tecnologías de la información en los distintos espacios de la geografía nacional, con el propósito de promover la creación, consulta y difusión de la información.

Bajo este propósito, los Estados latinoamericanos han firmado pactos multilaterales en cumbres como la del 2003 (cumbre de la sociedad de la información de Ginebra). No obstante, a pesar de que discursivamente los gobiernos se han comprometido con la incorporación y alfabetización tecnológica, sus logros han sido exigüos en comparación de lo pactado.

Cabe señalar que el contexto latinoamericano de principios del siglo XXI se caracterizó por tomar una tendencia de viraje hacia la izquierda, lo cual reactivó la inversión pública y la

destinación de rubros a proyectos de implementación tecnológica; empero, algunos países como Colombia mantienen una política inminentemente capitalista y de derecha, pero al margen de la orilla política, se ha comprobado que el nivel de implementación tecnológica es aún incipiente.

De igual modo, algunos países se encuentran en su fase de emergencia inicial, es decir, hasta ahora empiezan a implementar algunos programas nacionales, otros en la fase de aplicación, la cual consiste en la realización de proyectos piloto, sin lograr una cobertura significativa y por último, algunos se encuentran en el momento de integración e incorporación de las TIC a los currículos. Sin importar la fase en la que se encuentren, ningún país ha logrado modificar notablemente el abordaje pedagógico de los medios.

Específicamente, en el caso de Colombia, en términos de sus políticas educativas, el país caracterizado por su impronta neoliberal. Para empezar, desde 1991, con el desarrollo de la nueva Constitución Política, Colombia tomó una postura esquizoide bajo la cual mostraba dos caras contradictorias; por un lado, un rostro incluyente que le permitió a diversos actores sociales participar en la construcción de esta carta magna y por otro, una faz neoliberal que se destacó por subordinar las políticas sociales a las exigencias del mercado. Como consecuencia, la educación entró en dicha lógica y quedó obtusamente en la dilación entre ser un derecho y análogamente un servicio público, lo que a la postre determinó la progresiva privatización educativa y la pauperización de esta. Sin embargo:

[...] para dar respuesta a la pobreza y a la exclusión social estructural ahora exacerbada por estas políticas económicas e incrementar la productividad, se acude a una retórica educativa de la democratización actualizada en el discurso del acceso a las TIC, para lo cual se adoptan medidas para entrenar las poblaciones en las habilidades y tecnologías recompensadas por el mercado laboral de las economías del conocimiento. De ahí que la

educación en tic se concibe como una solución frente a la exclusión social y como un mecanismo de inclusión socioeconómica. (Rueda & Franco, 2018, p. 14)

Debido a lo anterior, muchos tecnócratas mostraron un singular interés a la hora de aplicar políticas públicas favorables a la incursión de los medios, pues las TIC se convirtieron en el distractor de los problemas emanados por las políticas neoliberales; no obstante, para los tecnócratas, estas se convirtieron en la panacea que transformaría *per se* las problemáticas del país. Por ende, el ministerio de comunicaciones se transformó en uno más especializado para tratar los temas de las tecnologías, el MINTIC, y adicionalmente en la Ley 115 del 94, el área de tecnología e informática se transformó en obligatoria, pero su implementación estuvo inherentemente acompañada de problemas como los contrastes y abordajes entre conocimientos y tecnologías locales, un uso instrumentalizado y tecnicista que perdió de vista la creación y problematización.

De acuerdo con ello, los logros de los planes promovidos desde el Estado, instituciones multilaterales y privadas, consiguieron avances en términos de cobertura y conectividad, sin llegar al umbral propuesto, pero las transformaciones estructurales no se logran dilucidar. Es decir, prevalecen las metodologías tradicionales y las relaciones comunicacionales verticales y univocas; además, las promesas de la sociedad de la información que se supone mejorarían las condiciones laborales y la calidad de vida de los sujetos, no corresponden a las realidades de estos, y esto no se ve reflejado en la realidad colombiana, donde la tasa de desempleo ha crecido desmesuradamente llegando a ser el segundo país con más desempleo de América Latina (Rueda & Franco, 2018).

Finalmente, Rueda y Franco (2018) mencionaron algunas posibles causas de las deficiencias de las apuestas instituidas las cuales se dividen en tres: primero, un determinismo tecnológico

“salvacionista”, que le atribuye a la tecnología cierta autonomía externa; según esta, la implementación y cobertura tecnológica, por sí sola, traerá desarrollo y solucionará las problemáticas de instituciones y sectores en crisis, por ejemplo: la educación, la política y la economía. Segundo, una ilusoria idea de neutralidad, bajo la cual se piensa que la tecnología y sus conocimientos se encuentran escindidos de cualquier postura ideológica y económica. Tercero, la visión aproblemática que ha contemplado a los medios como ideales, buenos en sí mismos, sin encontrar el entramado de contradicciones y problemas que subyacen lo tecnológico y la incursión de esto al campo educativo.

Ante la deficiencia de las apuestas instituidas agenciadas por el Estado, entes multilaterales y privados, los sujetos, como agentes activos de su ciudadanía, han propendido por desarrollar apuestas alternas que permitan transgredir las limitaciones de los proyectos emanados por los grupos nombrados; con este fin, se han desarrollado propuestas en las cuales no se desliga lo tecnológico de lo social. Este aspecto es destacable en este apartado, puesto que el análisis y agenciamiento de propuestas instituyentes es mayor al de las propuestas instituidas, y estas se caracterizan porque muchas se desarrollan fuera de la escuela, por grupos subalternos que cristalizan sus acciones políticas en una serie de proyectos comunicativos – educativos que se realizaron desde comunidades indígenas, grupos barriales o instituciones no gubernamentales. Vale destacar a Almendra, Ulcué, Giraldo & Gómez (2013) citando a Lazzarato (2006), quien:

[...] retoma el concepto de biopoder de Foucault como un poder que se ejerce creativamente, que actúa ahora sobre las acciones y que interviene sobre las reglas de juego. Así, si el poder se torna creativo, la resistencia y las formas de acción política han de serlo también. Si el poder, antes disciplinario, deviene control sobre signos, lenguajes e imágenes, su oposición debe ser igualmente expresiva. (p. 120)

Por consiguiente, estas propuestas se destacan por su creatividad y su expresividad simbólica. Particularmente, Valbuena, García & Vásquez (2016) y Almendra, Ulcué, Giraldo & Gómez (2013) expusieron proyectos comunicativos creativos liderados por comunidades indígenas⁷. Así mismo, Duarte & Rodríguez (2014) y Delgadillo (2015) mostraron apuestas educativas formales y no formales de zonas urbanas periféricas; y por último, Villamayor (2014) permitió realizar una comparación diametral con otros proyectos desarrollados en la Argentina durante la posdictadura.

Para empezar, Almendra, Ulcué, Giraldo & Gómez (2013) trataron el tema de la experiencia del tejido de comunicación de la Asociación de Cabildos Indígenas de Norte del Cauca (ACIN); esta asociación está adscrita al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el cual organiza y aglutina resguardos y cabildos del Cauca y enfatiza en la importancia de resistir y luchar por unidad, territorio, cultura y autonomía. En esta asociación se han incorporado tecnologías digitales que han contribuido en la construcción del tejido comunicacional; sin embargo, lo particular de estos pueblos es que a pesar de sus tradiciones milenarias y de sus prácticas ancestrales, han aceptado el desafío de hacer gestión política y educativa en contextos globalizados con tecnologías deslocalizadas.

De tal modo, estos pueblos reafirmaron la posibilidad de realizar luchas locales con proyecciones globales, alternado así prácticas heredadas y emergentes. En esto se le asemeja al texto de Valbuena, García & Vásquez (2016).

⁷ Al respecto, cabe aclarar que el texto de Valbuena y Vásquez ya había sido citado en el eje de educación para la comunicación, sin embargo, se había mencionado que estos ejes temáticos no son excluyentes entre sí, sino relacionales. Por ende, debido a que el texto plantea propuestas para abordar la educación para la comunicación, pero análogamente manifiesta apuestas comunicativas de resistencia, desarrolladas por la población Makuna, este puede ser localizado ambivalentemente

Con este propósito, estos grupos indígenas utilizan formas organizativas de cada comunidad: talleres de producción de herramientas comunicativas (impresos, radio, audiovisuales, digitales), conferencias, videoconferencias, mingas comunitarias, dramatizados, juegos educativos, video foros, etc., que propenden por multiplicar la experiencia educativa del tejido de comunicación donde “se aprende mientras se hace y se hace para afectar/intervenir/problematizar políticamente el contexto local, regional y nacional” (Almendra, Ulcué, Giraldo & Gómez, 2013, p. 130).

De tal manera, el aporte de las comunidades mencionadas y de esta asociación en particular estiba en su relectura de contexto, lo cual les posibilita entender su rol como movimiento social. Según los autores, los movimientos sociales se han redefinido a la luz de los conceptos de poder y política; en este caso, se cita a Lazzarato, quien afirmó que las luchas colectivas de la actualidad no se supeditan a las condiciones de clase o a los paradigmas de la totalidad que habían utilizado en otros momentos los grupos marxistas, que reducían los movimientos sociales a las luchas de clase.

Además, de acuerdo con Castells (1999) los actores de la sociedad construyen una nueva identidad desde la multiplicidad y a la vez desde la singularidad, es decir, en el caso del movimiento indígena, sus demandas no se agotan en la reivindicación local por las tierras y la etnicidad, sino que se amplían a otras luchas que vinculan diversos grupos como campesinos, defensores ambientales y grupos subalternos en general, lo cual posibilita la participación de diversos actores y la ejecución de distintas acciones.

Por otra parte, Duarte & Rodríguez (2014) y Delgadillo (2015) mencionaron experiencias de contextos urbanos periféricos. Delgadillo, particularmente, explicó el desarrollo de un proyecto colectivo, realizado en espacios alternativos que transgreden las fronteras formales de la escuela, el cual se pensó como una apuesta comunicativa y educativa que le permitiera a los sujetos

transformar su contexto y promover la paz por medio de una apuesta llamada “casa de valores”, que cuenta con la participación de 40 niños y 20 jóvenes.

En concordancia con esto, la autora aseguró que la educación para la paz es posible desde un modelo educomunicativo coherente, que entienda “la educación como un proceso permanente, donde el sujeto se apropia de su conocimiento y va descubriendo y elaborando nuevas ideas y prácticas” (Delgadillo, 2015, p. 77). Además, un modelo que propendiera por una comunicación horizontal que diera voz a todos los actores del proyecto; esto se manifiesta en la entrevista a un niño participante, quien expresó lo siguiente:

Antes no me gustaba participar en las actividades porque me parecía muy aburrido, siempre hablaban y hablaban y no entendía qué decían y no hacían juegos ni nada. En cambio, ahora yo di una idea para hacer más juegos y actividades y ellos ahora hacen juegos y cosas más animadas, y tienen en cuenta las ideas y los profesores cambiaron de actitud. (Delgadillo, 2015, p. 83)

Vale aclarar que no pretende afirmar que los docentes hacían exclusivamente lo que decían los educandos, sino que en cuanto al rol de definir qué se enseña y qué no o de qué manera se hace, se encontró mayor participación de los educandos; lo que hizo que sus saberes fuesen más significativos y se mejoraran los niveles de comunicación, debido a que el proyecto no era parte de un conjunto de acciones mecánicas prefijadas, sino de construcciones colectivas en las que los diferentes sujetos hablaban desde sus voces y saberes.

Por otro lado, esta experiencia recuerda que los reduccionismos que se han identificado en los espacios de educación formal, también se manifiestan en otros espacios educativos extraescolares; en este caso, la autora relató que las personas que lideraron el proceso tenían:

Una concepción sesgada del aprendizaje, ya que, en este caso, su intención era hacerlos participar para así evaluar lo aprendido, haciendo uso de “recompensas” para lograr la atención de los niños. Así mismo, se evidencia que los estudiantes de la Salle (educadores) han seguido los patrones de educación que ellos han observado en el colegio, pues de igual forma, son personas que también están un proceso de formación, lo cual es relevante al evidenciar un crecimiento mutuo de las dos partes (educadores y educandos). (Delgadillo, 2015, p. 80)

De lo anterior se debe establecer que la pertinencia de una apuesta comunicativa-educativa no se da *per se* si se gesta desde lo formal, no formal o informal, sino que su pertinencia está orientada por los niveles de participación de los sujetos, por su apertura comunicativa, congruencia entre contexto y contenidos, etc.

Ahora bien, Duarte & Rodríguez (2014) relataron una experiencia de radio comunitaria en el municipio de Soacha, desarrollada por la fundación “escuela nueva”, los investigadores realizaron una lectura de su contexto y dilucidaron que la población de la propuesta era, en gran parte, compuesta por desplazados que residen en zonas precarias donde pulula la violencia y la desescolarización; del mismo modo, evidenciaron las carencias de infraestructura de la comunidad y la falta de personal para desarrollar cualquier propuesta educativa, con el propósito de contribuir al cambio de este contexto, se desarrolló una observación en la que se encontró como resultado que se necesitaba mayor apoyo para llegar a ser una apuesta comunico-educativa que fuese más vivencial. Para este propósito, se planteó seguir ciertas fases: observación y planteamiento del problema, ejecución del proyecto, y reflexión y entrega del informe.

Primeramente, en la observación se encontró que el proyecto no tenía inicialmente significancia para la mayoría de los niños, quienes afirmaban que ni siquiera lo conocían; por ello, se promovió una estrategia que fomentara el interés por el programa de parte de los niños, esto, mediante un rol más activo de los mismos como creadores, lo cual suscitaría el interés de estos, siendo un aspecto fundamental para el aprendizaje y punto común entre los textos de este eje.

Seguidamente, en la etapa de ejecución se implementaron propuestas como el correo de la amistad, en el cual los estudiantes enviaban saludos a otros compañeros o familiares, además un espacio para crear cuentos sobre valores como la responsabilidad, autoestima, tolerancia, comprensión, etc. Además, un proyecto de emisora escolar al cual se postularon 20 estudiantes que se prepararon, especialmente en cuestiones técnicas de lo comunicativo. Ellos empezaron a hacer reportes y entrevistas a sus padres, vecinos, etc., lo que repercutió en una mejora de la convivencia, el empoderamiento de los niños y adultos, la vinculación de la comunidad, la ruptura del aula como único lugar de aprendizaje y la vinculación de las TIC.

Esta es una postura de resistencia que contribuyó a romper con los estigmas de violencia que se tejen sobre las zonas periféricas. Los niños ampliaron sus visiones de futuro y sus proyectos de vida; también se evidenció que los aprendizajes no solo sucedían en espacios formales, del aula, sino en otros como la emisora, donde se produjeron aportes axiológicos y se contribuyó a que los niveles de violencia se redujeran significativamente.

Finalmente, Villamayor (2014) reafirmó que los sujetos no tienen papeles meramente reactivos ante sus contextos políticos, sino que tienen capacidad de agenciamiento y resistencia. En este caso, se encuentra una experiencia de otra latitud, en la que se expuso lo sucedido en Argentina durante la transición del tiempo de la dictadura hacia la posdictadura. El periodo

dictatorial argentino, formalmente, está temporizado entre 1976-1983, durante este periodo de tiempo, a nivel global, se desarrollaba la guerra fría y se catalizaban los cambios del capitalismo; emergiendo así nuevas dinámicas de mercado denominadas como neoliberalismo. Así mismo, crecía en Latinoamérica la influencia de gobiernos foráneos como los de Margaret Thatcher y Ronald Reagan; el segundo, especialmente, había financiado y orientado a juntas militares para propiciar golpes militares en diferentes países del cono sur.

De esta manera, la dictadura se apoyó en las burguesías y plutocracias locales, contó con el aval mediático de diarios como El Clarín o La Nación, de los más difundidos en la Argentina, incluso, en 1980 creó un decreto de ley para el sector audiovisual (Decreto 22.285), en el cual lo mediático entró en una lógica de negocio y monopolio que le permitió al gobierno de Videla tener una imagen mediática relativamente favorable, a pesar de sus políticas de barbarie, liberalismo irrestricto y represión constante. Así, según Jauretxem:

Mientras los totalitarios reprimen toda información y toda manifestación de la conciencia popular, los cabecillas de la plutocracia impiden, por el manejo organizado de los medios de formación de las ideas, que los pueblos tengan conciencia de sus propios problemas y los resuelvan en función de sus verdaderos intereses. (Villamayor, 2014, p. 280)

Paralelamente, la represión no logró coactar a toda la población y en 1977 emergieron grupos disidentes, especialmente de madres y abuelas que reclamaban el esclarecimiento de lo sucedido con sus hijos o nietos desaparecidos; así como otros movimientos sociales o sindicales que contribuyeran a que el mundo fijara su mirada en la argentina. Empero, con el objetivo de contrarrestar este descrédito internacional, la dictadura se arriesgó a promover el mundial de fútbol de 1978 y atraer turistas a su país, mostraron el eslogan “Los argentinos somos derechos y

humanos”. Pero su descrédito internacional, producto de las constantes denuncias de los movimientos sociales y su impopularidad local por perder la guerra de las Malvinas, determinó que la dictadura llegara a su fin.

En el contexto de posdictadura, Argentina era un país devastado por la revancha clasista de la dictadura y a pesar de encontrarse formalmente en “democracia”, aún los vestigios de la dictadura permanecían latentes en la sociedad, así como latentes seguían ciertos grupos oligárquicos que añoraban el regreso de la dictadura. En consecuencia, esta no se desarticuló súbitamente, sino que pervive en diversos espacios de la sociedad, lo que generó una postura dialéctica con las voces subalternas que, a pesar de los designios militares, lograron alzar su voz mostrando otras mirandas, haciendo evidentes los conflictos aún latentes y avivando la diversidad.

De otro lado, el plano de medios también fue (sigue siendo actualmente) un campo de disputas entre lo privado comercial, lo público-civil y aquellos que no estaban vinculados al Estado ni al mercado; estos últimos surgen ante las grietas de la dictadura y reafirmaron que a pesar de los restrictos controles del régimen, este tenía vacíos o fisuras en las cuales se percolaban acciones y procesos de resistencia; en este caso, desde los medios de comunicación. En el tiempo de la posdictadura había 3000 emisoras de baja potencia, sin una autorización legal, pero que contaban, según los autores, con legitimación social.

De tal forma, aún la comunicación es un campo abierto, dialéctico, en disputa y no se puede afirmar enfáticamente que todo vestigio de las dictaduras ha sido proscrito, debido a que aún hay grupos que añoran los tiempos de dictadura, en el caso argentino, especialmente grupos plutocráticos y las oligarquías en general. A pesar de los inconvenientes, los espacios democráticos fueron recuperándose parcialmente y con ellos la palabra se liberó, la

comunicación entró en una franca apertura y regresaron músicos, militantes y artistas que contribuyeron a que esta apertura posibilitara la participación de diversos actores comunicativos que pusieron en la centralidad el tema de lo acaecido durante la dictadura. Las propuestas de radio estuvieron influenciadas comunicacionalmente por apuestas colombianas como la de radio Sutatenza y en términos de sus apuestas de alfabetización, influidas por las apuestas brasileras de emisoras con un trasfondo freiriano.

Para terminar, los medios son un campo de disputa político en el cual se cristalizan posturas hegemónicas, de resistencia, proyecto, etc. Un campo dialéctico, de conflictividad social, que pone de manifiesto que los sistemas más monolíticos tienen en sí fisuras que les permiten a otros actores agenciar sus discursos. Consecuentemente, el campo de la comunicación se encuentra en devenir e inacabado, muestra de ello es el contexto argentino, el cual extrapola lo expuesto, que existe una relación directamente entre los niveles de represión y los de resistencia agenciada desde la comunicación, en este caso, desde las emisoras comunitarias y populares.

Esto pone de manifiesto que la comunicación es un derecho, como tal se debe exigir y además es un campo de disputas, inacabadas en las que los discursos que circulan son temporales, cambiantes, pero no monolíticos.

En conclusión, de manera general, los proyectos comunicativo – educativos que se exponen en este eje se caracterizan por sus dinámicas de resistencia, las cuales se destacan, según Rueda & Franco (2018), quienes a su vez se basan en Franco y Avellaneda, por tres aspectos: primero, son apuestas que deslocalizan, es decir, rompen con la centralidad política, económica y cultural construida históricamente y gracias a esta ruptura incluyen otras problemáticas, autores y conocimientos velados para la centralidad.

Segundo, tienen posiciones críticas y transformadoras con relación a sus contextos, por ello, las experiencias plasmadas cambian a la comunidad desde procesos y prácticas que no son trasplantadas acríticamente, sino que se reelaboran desde hibridaciones que rompen las dualidades entre global – local, urbano- rural, académico – cotidiano, etc. Por último, estas propuestas evidencian un rechazo a la abstracción e intentan develar qué hay detrás de las tecnologías, qué interés están en juego, a quién representan, las posturas impolutas sobre los medios son rechazadas en estos proyectos.

Igualmente, con base en Rueda & Franco (2018) citando a Giroux (2011), se puede decir que el común de estos documentos es el hecho de que relatan apuestas que se pueden denominar “proyectos de resistencia – transformación”:

Nos referimos a resistencia-transformación para distanciarnos de la idea de resistencia asociada a los actos de oposición que no necesariamente buscan transformación.

Siguiendo a Giroux (2011) comprendemos la resistencia-transformación como aquellas resistencias implícitas o explícitas, en las que se expresa una crítica/autorreflexión sobre dinámicas de poder dominante y que tienen un interés de transformación. (Rueda & Franco, 2018, p. 18)

De la misma forma, Almendra, Ulcué, Giraldo, y Gómez (2013), citan a Castells (199), quien:

[...] propone tres formas diferentes de identidad colectiva: a) identidad legitimadora: se trata de identidades moldeadas por las instituciones dominantes, con el fin de extender y racionalizar su control social a través de formas instrumentales de participación de la sociedad civil; b) identidad de resistencia: refiere a actores que se encuentran en posiciones devaluadas o estigmatizadas y construyen trincheras de resistencia y supervivencia, basándose en principios

opuestos a los que impregnan la sociedad dominante; c) identidad proyecto: alude a actores sociales con capacidad no solo de resistir, sino también de proponer transformaciones sociales estructurales y redefiniciones de su identidad que trascienden las imposiciones del programa institucional dominante. (Almendra, Ulcué, Giraldo, & Gómez, 2013, p. 123)

Lo anterior denota una tendencia en los proyectos de comunicación-educación del eje, los cuales tienden a trabajar más allá de la resistencia y se adscriben desde los trayectos, es decir, no son una anteposición contra lo establecido, sino una contrapropuesta para reformar sus estructuras. Las categorías empleadas por Castells se asemejan bastante a las de Giroux y las dos apuntan a promulgar una resistencia e identidad propia, autónoma y opuesta a lo establecido.

De tal manera, después de realizar una revisión general de los textos del eje, se puede concluir que los medios no generan una transformación automática de la educación, a pesar de su incursión a la educación, los modelos de enseñanza-aprendizaje y el andamiaje de la educación tradicional pueden permanecer inmaculados, apelando igualmente a modelos comunicacionales verticalistas que no reforman cualitativamente las relaciones educativas. Por tanto, la educación necesita reapropiar los medios y alternarlos con otras prácticas para que se pueda trabajar con ellos de manera contextualizada.

En lo que respecta a la educación, se puede concluir que esta es fundamental en la articulación entre los movimientos sociales y los usos de los repertorios tecnológicos, pero no se habla de una educación netamente formal sino en términos eclécticos, teniendo en cuenta los espacios de formación exógenos a la escuela; por esto, la dimensión educativa demanda aprendizajes escolares como inteligibilidad de categorías y conceptos abstractos, procesos de lecto-escritura, ejecución de tareas y evaluación de las mismas. Aunque, igualmente, demanda labores de

aprendizaje no escolares como el “cacharreo” utilizado en los proyectos indígenas, es decir, la labor de ensayo-error en la que no se trabaja linealmente y los sujetos obtienen por su experiencia y experimentación sus aprendizajes, también trabajan con coyunturas concretas y no solo con temas abstractos.

Es importante decir que en principio los pueblos indígenas fueron reacios a lo foráneo o a lo tecnológico y que este aspecto ha estado latente en varias de las diferentes experiencias acá documentadas; no obstante, en todas ellas los grupos que empiezan a tener contacto con repertorios tecnológicos y que los han reapropiado en sus contextos, les ha posibilitado el enriquecimiento de las prácticas, la vinculación con otros movimientos, visibilización de sus causas y gestación de proyectos; mas no los ha determinado, pues entre los repertorios y los sujetos hay una constante relación dialéctica, dialógica y de reapropiación.

Así pues, resulta relevante que los sujetos participantes en estos proyectos fueron considerados como sujetos de saber, no se intenta realizar una jerarquización entre generaciones, sino un relación horizontal entre ellas, por lo cual no se aplica la idea de un sujeto intelectual al estilo occidental, especialmente en los proyectos indígenas; contrario a ello, los sujetos son intelectuales de nuevo tipo, es decir, articulan saberes ilustrados, especializados y capacidades tecnológicas, pero compensándolo con la acción política que está impregnada en todos los procesos que se desarrollan, además de una habilidad para solucionar temas coyunturales concretos de su comunidad. En este sentido, los sujetos no solo conocen de coloquios, sino que sus saberes se vivifican en su cotidianidad. De tal forma, los sujetos articulan el saber ancestral con lo tecnológico.

Para terminar este eje, se puede decir que en él se identifica una tendencia metodológica etnográfica que se basan en la IAP y vincula a los investigadores como participantes directos de

los proyectos; de la misma manera, las herramientas de recolección de datos preferentes fueron la tabulación de encuestas, el análisis de los diarios de campo, entrevistas estructuradas y técnicas de observación participante en general.

14 Conclusiones

Después de realizar la lectura de los documentos postulados para este estado del arte y de interpelarlos teórica y metodológicamente con ayuda de los aportes del análisis del discurso, se puede concluir que el campo de la comunicación-educación, actualmente cuenta una cantidad significativa y heterogénea de aportes discursivos académicos que dilucidan el interés de diversos profesionales, especialmente de la educación, por comprender e interpelar las relaciones que se suscitan entre comunicación y educación.

Debido a la alta densidad documental del campo, este muestreo puede parecer quijotesco, pues tan solo logra tomar una parte del universo documental que se realiza actualmente. Empero, con este insumo se pueden esbozar algunas rupturas, tensiones o continuidades del campo en cuestión, que den luces sobre sus rasgos actuales.

Mientras tanto, la revisión de los anquilosamientos o desplazamientos del campo se realizó en relación con los estados del arte previamente desarrollados por Herrán (1998) y Valderrama (2011). En términos de las continuidades transversales entre la presente investigación y los estados del arte previamente citados, es posible indicar que en los tres se habla de una educación descentralizada en varios aspectos: primero, la educación formal ya no mantiene la exclusividad sobre la enseñanza y el aprendizaje; segundo, se ha descentralizado territorialmente, es decir, el proceso pedagógico ahora se genera desde cualquier lugar, no necesariamente acaece dentro del

aula y de forma presencial; tercero, existen otros lugares desde los cuales los sujetos adquieren, agencian y resignifican el conocimiento.

Del mismo modo, Valderrama y Herrán coinciden en advertir que los destiempos entre la vida de los estudiantes y la escuela hacen parte de las causas de dicha descentralización, aspecto que también se evidencia en la presente investigación, donde los documentos manifestaban que los estudiantes generalmente se mueven entre dos mundos que no son plenamente coincidentes, el de la escuela y el de la cotidianidad de su barrio, vereda o resguardo. Generalmente, aquello que se aprende en la escuela no está en consonancia con lo que requiere el joven para moverse en sus contextos más inmediatos, pues la escuela se ha caracterizado por promover saberes abstractos que no se significan en la vida diaria de los educandos; por ende, estos se remiten a otros lugares o sujetos que les contribuyan a tomar decisiones en contexto.

Sin embargo, un aspecto diferencial en relación con los niveles conclusivos de los anteriores estados del arte consiste en que al margen de la descentralización pedagógica y sus destiempos, los diversos documentos concuerdan en reconocer la pertinencia de la escuela como mediación para responder a los desafíos culturales de la actualidad, pues su bagaje histórico, epistemológico y teórico, le da herramientas para afrontar dichos cambios. Además, en ella aún se tratan diversidad de temas, sin importar su complejidad, se interrelacionan saberes que en la cotidianidad parecen fragmentados y se da lugar a reflexiones éticas y estéticas de aspectos que parecen normalizados. No obstante, para que esta mediación sea congruente, los autores manifiestan la necesidad de que la escuela esté dispuesta a un cambio pedagógico que le permita enfrentar lo cotidiano - abstracto de formas más creativas y relacionales, lo que implicaría deconstruir sus posturas netamente racionalistas, verticales y abrir espacios comunicativos con

distintas culturas, artefactos culturales y sujetos, donde los estudiantes sean reconocidos como interlocutores y poseedores de un saber.

Cabe indicar que, en los documentos aquí abordados, la descentralización mencionada, no es exclusivamente de tipo educativo, también la comunicación ha pasado por dicho proceso, abriéndose así incipientemente a nuevos ámbitos de análisis que transgreden los mass media y dan visibilidad a otras formas de expresión comunicativa. Del mismo modo, la acción comunicativa ligada al proceso de emisión y recepción de mensajes se ha pensado de maneras más complejas en las cuales se habla de un proceso de interacción, negociación y construcción de horizontes de sentido; por consiguiente, la comunicación no figura en los documentos como un instrumento, sino como una parte de la cultura que coadyuva a la construcción de identidades, imaginarios, lenguajes y subjetividades.

A pesar de ello, se debe señalar que esta apertura es embrionaria, especialmente en sus ámbitos de análisis, pues en las investigaciones de Herrán (1998) y Valderrama (2011), los resultados obtenidos evidenciaron que el foco comunicativo de análisis de los investigadores fue la televisión. En el presente estudio los ámbitos comunicativos preferentes fueron las TIC y el internet, lo cual denota la persistencia por analizar aquellos medios comunicativos hegemónicos que gozan de gran prestigio y difusión, e igualmente evidencia una subvaloración de otros como pintura, grafiti, música o prácticas propias de las comunidades como el “cacharreo”. Aportes comunicativos que también pueden contribuir en la construcción de ciudadanías, subjetividades e imaginarios.

Continuando con las permanencias que vinculan a los dos estados del arte citados y a este aporte investigativo, se puede decir que en los tres se halló una predilección de parte de la mayoría de los escritos por orientar su foco de análisis en los jóvenes y niños; al respecto,

Valderrama (2011) aseveró que esto puede ser producto del imaginario de que los estudiantes, debido a su edad y estado de madurez intelectual, son más proclives al engaño, la persuasión y distorsión. Aunque esta postura sería ciertamente problemática pues remite a los jóvenes a un rol reactivo y adicionalmente, olvida la importancia de alfabetizar mediáticamente a todas las generaciones, dado que la apropiación de los medios o su desconocimiento no es producto de un innatismo biológico correspondiente a la edad de los sujetos, sino que está mediado por una suerte de capitales globales y mediaciones que contribuyen, o no, a su apropiación.

Ahora bien, desde la investigación de Herrán (1998) se había localizado una mirada inicial de la comunicación más allá de lo instrumental, esta tendencia se amplió en Valderrama (2011), donde las investigaciones o aportes documentales de corte tecnicista e instrumental eran exiguos, aquí dichas posturas son mínimas, excepto en aportes como el de Orcasitas (2011), debido a que la mayoría de autores rompen con las posturas instrumentalistas que han relegado a los medios como herramientas eficientistas para la optimización de la educación o que los han visto mecánicamente como elementos modernizantes. Por ende, comprenden que la introducción de la tecnología al aula no altera mecánicamente las relaciones tradicionales de la educación ni transforman de manera autónoma las estructuras de lo pedagógico o lo comunicativo. De acuerdo con esto, Valbuena, García, Vásquez & Montoya (2016) establecieron lo siguiente:

[...] la innovación no se limita a suponer la incorporación de recursos tecnológicos, sino que significa una transformación cultural en la manera de gestionar y desarrollar el conocimiento, las estrategias de enseñanza, los ajustes institucionales nuevos, los roles de los actores, e, incluso, la manera creativa de pensar la educación y la tecnología. (p. 57)

Por tal motivo, la dotación de aulas con aparatos tecnológicos, pero careciendo de contenido y apropiación, se convierte en la sustitución de un modelo vertical por otro, es decir, una postura desde la cual se recrean prácticas arcaicas con herramientas modernas, pero sin modificar sustancialmente las relaciones pedagógicas que se han dado por siglos. En ese sentido, los autores abordados en esta investigación, empatizan en que la llegada de aparatos tecnológicos al aula debe estar acompañada de un trabajo en el que se integre tecnología, ciencia y pedagogía, sin relegar una de ellas y que la introducción de tecnologías no es una garantía de desarrollo o modernización, puesto que la infraestructura es necesaria, pero insuficiente si no se encuentra acompañada de una alfabetización digital ecléctica que les permita a los sujetos enriquecer su interacción con estas.

Con relación a lo anterior, se localizó una tendencia en esta revisión documental, en la cual los autores implícita o explícitamente reconocen que el ecosistema comunicativo - educativo se encuentra permeado por discursos, prácticas y manifestaciones discursivas vetustas y actuales, esto quiere decir que existe un contexto tipo palimpsesto donde pueden confluír:

[...] las formas más tradicionales de la cultura escolar (el pizarrón, la explicación, la evaluación y las calificaciones) con los más actuales signos del presente (celulares, netbooks y ruido constante y penetrante). Y, en esa mixtura, en esa compleja convivencia, se va configurando la vida cotidiana de las escuelas, no sin tensiones. (Armella & Grinberg, 2012, p. 114)

En consecuencia, los documentos aquí abordados concuerdan en que en muchas de las escuelas se está dando cabida a las innovaciones tecnológicas, pero se mantienen los modelos

hetero estructurantes⁸ y verticales que reproducen el ostracismo pedagógico. Es preciso subrayar en dos aspectos: primero, en esta investigación se denotó un contexto de palimpsesto deliberado, es decir, en algunas experiencias como la de la comunidad Makuna, analizada por Valbuena, García, Vásquez & Montoya (2016), se evidencia una mixtura de prácticas tradicionales como elaboración de utensilios artesanales, narración de historias locales, fiestas vernáculas, lenguas nativas, etc., que se entreveran con otras que son modernas y exógenas como el uso de la radio, el internet y toda una gama de repertorios tecnológicos.

No obstante, este contexto variado es intencionado, dado que las comunidades conciben como TIC tanto sus formas de comunicación e intercambio de saberes, como aquellas herramientas digitales que les permiten establecer un puente entre lo global y lo local. Así, “la construcción intercultural pasa por un proceso de hibridación, donde los atributos de uno y otro lado se conjugan para dar origen a un producto culturalmente diferenciado de sus componentes originarios” (Valbuena, García, Vásquez, y Montoya, 2016, p.71). Con relación a este aspecto, se debe subrayar que, aunque las perspectivas interculturales no son mayoritarias, sí están ganado espacio en el acervo documental.

En segundo lugar, según Dussel y Quevedo (2010): “Los historiadores señalan que cada vez que se incorpora una nueva tecnología, “hay un período de flexibilidad en la que distintos actores sociales se movilizan para construir el nuevo sentido de un artefacto tecnológico” (p.13). Es decir, la creación tecnológica, su apropiación y construcción de sentido sobre la misma, no se mueven de maneras sincrónicas; adicionalmente, es posible que los contextos globales de largo

⁸ Concepto empleado por Louis Not y referenciado por De Zubiria, para localizar aquellas corrientes pedagógicas verticalizadas y disciplinarias, que conciben el conocimiento como un producto extrínseco a la escuela que se apropia en los estudiantes por medio de la repetición pasiva.

aliento, por efecto de su difusión, repetición y normalización, se encuentren arraigados, por tanto, los sujetos pueden seguir usando tecnologías nuevas con lógicas viejas.

De la misma manera, se presentan permanencias entre esta investigación y la de Valderrama (2011), al advertir que la perspectiva analítica y teórica de los estudios culturales es predominante en los documentos analizados; aunado a ello, en esta investigación, existe una hegemonía de metodologías de corte cualitativo y etnográfico. Al respecto, se puede añadir que estas elecciones teórico – metodológicas están en consonancia al contexto global en el cual se desarrollan los discursos; en otras palabras, los documentos no se encuentran escindidos de sus condiciones históricas, culturas, políticas y económicas, por ello se privilegian los análisis micro sociales, en relación a las grandes explicaciones o metarrelatos, se da voz a los sujetos y se le atribuye valor a su saber, sin importar si este es o no académico; de tal forma, se visibilizan culturas no occidentales, experiencias y luchas particulares y se utilizan marcos temporales de análisis más cortos y espacialmente restringidos; esto hace parte de las dinámicas del contexto aclarado en los anteriores apartados.

Para finalizar con el tema de las continuidades o rupturas del campo, es posible indicar que las temáticas preferentes de este se han caracterizado por su heterogeneidad; pero a pesar de la diversidad, cada autor localizó ciertas tendencias. Herran (1998) encontró que los textos se enfocaban en el contenido pedagógico de los medios, sus mensajes y la pedagogización de los mismos; Valderrama (2011) halló que los autores se ocupaban de la comunicación para el desarrollo, educación para la recepción y el enfoque cultural; aquí el tema de la mediación tecnológica fue preeminente. Vale resaltar que en todos existe una clara preocupación de parte de comunicadores y educadores por entender cuál es el rol que están jugando los medios, las

transformaciones comunicativas en la educación y las formas de enriquecer los abordajes de los mismos.

Entre tanto, en los discursos acá analizados existen un conjunto de aspectos que se consideran problemáticos, pues manifiestan ciertos reduccionismos o limitaciones analíticas. Con respecto a ello, se puede entrever una recurrente postura “transformacionista” que se caracteriza por describir y analizar las mutaciones que acaecen en la sociedad y la educación, como producto de la incursión de las transformaciones comunicativas y mediáticas en particular. Así pues, en diversos documentos se menciona que la incursión de los nuevos repertorios tecnológicos ha contribuido a crear más difusión del conocimiento y de la imagen, a fomentar la capacidad de síntesis y de creación de macro proposiciones por parte de los estudiantes, y finalmente, a generar procesos de autoformación des territorializados.

Empero, no se problematiza en la mayoría de los documentos sobre las implicaciones de estas transformaciones; en principio, marginalmente se menciona que existen brechas digitales, en términos de cobertura, equipamiento y apropiación digital, lo cual implicaría que estos cambios no se den homogéneamente, sino de manera segmentada. Del mismo modo, cuando se habla de una mayor difusión del conocimiento, no se está interpelando cómo se están jerarquizando, organizando y seleccionando los tipos de conocimientos que circulan en los motores de búsqueda virtual, haciéndolos parecer imparciales y desprovistos de toda intencionalidad política o económica.

Igualmente, muchos obvian que los estudiantes saben manejar estas herramientas de búsqueda, pero no se preguntan sobre los criterios de uso, selección, clasificación y jerarquización que le dan los mismos a la información contenida en estos buscadores. Algunos consideran plausible la habilidad síntesis que promueven las redes sociales como Twitter, las

cuales remiten a los sujetos a decantar sus ideas en unos cuantos caracteres. ¿Qué tanto del pensamiento reflexivo, procesual, relacional y profundo se está teniendo en cuenta en estas nuevas dinámicas? Para culminar esta idea, algunos han considerado loable el hecho de que hoy se difundan más imágenes que antes:

Aunque las imágenes de los nuevos medios nos muestren el suceso -un referente-, su consumo y sobre flujo nos insensibiliza frente a él. Es decir, que con el sobre flujo y consumo de imágenes se produce en el individuo un efecto invertido: al volverse todo visible se deja al mismo tiempo de ver-como se sabe, mucha información produce desinformación-. (Runge , 2002, p. 115)

Lo anterior no implica volver sobre las prácticas inconoclastas que caracterizaron las propuestas de gran parte del siglo anterior, pero sí es un llamado a una apropiación más reflexiva de la imagen para que esta vuelva a sensibilizar y a interpelar.

En síntesis, según los hallazgos de esta investigación y los aportes del análisis del discurso, se puede decir que el campo de la comunicación-educación se caracteriza por tener una validez temporal, la cual corresponde a las condiciones de época y a sus pugnas de poder con otros discursos; por consiguiente, estos son constructores y resultados de contextos globales y locales que orientan el campo de lo decible o lo indecible en determinado momento. Particularmente, los documentos aquí analizados se caracterizan por las siguientes preponderancias:

Son emitidos, en su gran mayoría, por educadores, los cuales dirigen los discursos a sus homólogos y tienen como foco de análisis las transformaciones agenciadas por las mediaciones tecnológicas de las TIC, especialmente en espacios educativos descentralizados donde niños y jóvenes son los principales protagonistas. Asimismo, los documentos se destacan por sus

metodológicas cualitativas -etnográficas y por tener un énfasis teórico de los estudios culturales, en tanto se visibilizan otros lenguajes, saberes, sujetos y apuestas epistemológicas; pero abdican en la reflexión crítica sobre la intencionalidad y el lugar desde el cual se emiten los discursos y, de la problematización de las mutaciones sociales y educativas de la incursión mediática.

Cabe aclarar, que la predominancia teórica se inclina hacia la línea de los EC latinoamericanos en relación a los de corte europeo, lo que implica una elección política situada de parte de los autores que apuestan por una relectura contextual de los cambios culturales de la región. Al respecto se debe aclarar que la elección teórica regional o foránea tiene una incidencia directa en la coherencia epistémica del análisis, además de una relectura de las relaciones de poder y tensión entre las categorías, conceptos, metodologías, o clasificaciones de una u otra postura.

Ahora bien, esta elección teórica ha implicado, en principio, una relectura de la modernidad, en la cual se tienen en cuenta textos de distinta índole, no solo de corte narrativo-escrito, así como saberes académicos o no, que entran en diálogo con aquellos que habían sido velados, pasando así, aquellos que eran hegemónicos, por un proceso de desjerarquización. Igualmente, los EC, denotan una ruptura con las líneas de análisis desarrollista y funcionalista en los cuales se supeditaba la comunicación a los aparatos tecnológicos y se hablaba de emisor – receptor o estímulo- respuesta; por consiguiente, los estudios culturales abren el espectro de lo comunicativo, aunque la mayoría de los autores acá analizados se enfocan en las TIC, y reinterpretan el rol de las audiencias situándolas en un papel dinámico y activo.

Sin embargo, los EC también son foco de diversas críticas, según Fernández (2011)

[...] Entre las críticas que Saintout señala aparecen, por supuesto, el haber resultado funcionales a la producción y circulación de saberes en el neoliberalismo; el haber

considerado, en general, a las desigualdades sólo como diferencias desprendidas de todo anclaje histórico y haber tomado la dimensión del poder desdibujada de toda constricción material. Esto en cuanto a lo político. En cuanto a lo científico, aparece la acusación de que los EC son sólo una moda sin reflexión epistemológica; el uso de la etnografía para toda situación; la carencia de investigación empírica, etcétera. (p. 16)

Así mismo, se les critica por su mirada “post” donde se desiste de las apuestas estructuralistas, problematizadoras y “los subalternos se transforman en consumidores y la cultura popular se diluye en perspectivas que son utilizadas para pensar más en el consenso y la conciliación que los antagonismos y el conflicto” (Fernández, 2011, p.17). Por ende, en los textos analizados se evidencia una recurrencia en el uso de autores pos estructuralistas que reflexionan sobre los límites del pensamiento racionalista, occidental, binario y pro totalizador, pero se denota una mirada crítica y problematizadora apenas marginal que, además, no articula las lecturas de lo micro con lo **macro**.

Igualmente, los documentos seleccionados se distinguen por su variedad de hilos discursivos, anudando especialmente la comunicación - educación con la antropología, psicología y filosofía, reafirmando así el carácter interdisciplinar del campo. De la misma manera, los documentos refuerzan la idea de que los discursos no son monolíticos, pues existen posturas instituidas e instituyentes que se velan entre sí o se entretajan, generando mixturas; sin embargo, se privilegian las posturas instituyentes desarrolladas por grupos subalternos que promueven un pensamiento complejo y las apuestas de resistencia y transformación. Para terminar, las reflexiones epistemológicas son marginales, por lo cual no se aclara sobre el origen del campo en cuestión, sus bases teóricas, metodológicas, alcances y diferencias con relación a otros campos.

Para finalizar, se puede decir que los hallazgos obtenidos en esta investigación también son parte de un discurso y por lo tanto, están orientados por los márgenes de maniobra que posibilitan los contextos globales y locales del investigador, por lo cual este no está manifestando una visión poluta sobre los documentos que ha analizado, ni se encuentra escindido de un contexto de época. Por ello, al margen de que en un futuro se realicen nuevos estados de la cuestión sobre el campo de la comunicación-educación y si hipotéticamente los nuevos investigadores retomaran los mismos muestreos documentales, es posible que las conclusiones sean diversas, pues somos sujetos situados desde un tiempo presente desde el cual se enuncian las reflexiones sobre documentos pasados y el presente de esta investigación no será el mismo en el que se construirán los nuevos aportes. Lo que será perenne es la necesidad de seguir renovando las teorías, métodos y construcciones de sentido del campo, para que de esta forma, como lo estableció Alfaro (1999), se puedan entender y escudriñar más sobre sus potencialidades, incoherencias, descontextualizaciones y fragmentaciones.

15 Bibliografía

- Alfaro, R. (1999). Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos. *Signo y pensamiento*, 18(34), 9-18.
- Almendra, V., Ulcué, G., Giraldo, D., & Gómez, R. (2013). Resistir para salvar la vida: creatividad política y educación. El caso de la asociación de cabildos indígenas del Norte del Cauca. En R. Rueda, *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social* (págs. 115-134). Bogotá: UPN.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. s/e.
- Armella, J., & Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *signo y pensamiento*, 31(61), 108-124.
- Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nomadas*, 5, 3.
- Barbero, J. (2005). Visibilidad política de la violencia y visualidades estéticas de su cotidianidad., (pág. 32). Cambridge.
- Barbero, M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nomadas*, 1-13.
- Barbero, M. (2002). la educación desde la comunicación. En M. Barbero, *la educación desde la comunicación* (págs. 1-17). Bogotá: Norma.
- Barrios, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y pensamiento*, 54, 265-275.
- Bejarano, J. (1997). Guía de perplejos: una mirada a la historiografía colombiana. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 283-329.

- Blancas, J., & Rodríguez, D. (2014). Análisis de la incorporación de las tecnologías en el aula de ciencias: implicaciones para la formación docente. *Nodos y nudos*, 4(37), 35-42.
- Bourdieu, P., & Chamboredon, J. (2002). La construcción del objeto. En *El oficio del sociólogo* (págs. 27-51). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen II: El poder de la identidad*. México: siglo XXI editores .
- Castro, A. (2017). La comunicación: una apuesta por la construcción de una escuela reflexiva capaz de criticarse a sí misma. *Nodos y nudos*, 5(42), 39-49.
- Colangelo, P. (2016). Tecnologías de la comunicación: entre el determinismo y el deslumbramiento. *Comunicación*, 34, 11-22.
- D'Aloisio, F. (2009). APORTES DE LAS TEORÍAS HERMENÉUTICA Y SEMIÓTICA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE SENTIDOS SOCIALES . *Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología* (págs. 1-13). La Plata: Ciffyh.
- de Oliveira, I. (2000). La comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En C. Valderrama, *COMUNICACIÓN - EDUCACIÓN Coordinadas, abordajes y travesías* (págs. 27-47). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.
- de Oliveira, I. (2000). La comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En C. Valderrama, *Comunicación - educación coordinadas y abordajes* (págs. 22-47). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- De Oliveira, I. (2000). La comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En C. Valderrama, *Comunicación - Educación coordinadas, abordajes y travesías* (págs. 27-47). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Del sol, L. (2011). Las TIC en la escuela: entre ideales y realidades. *nodos y nudos* , 40-45.
- Delgadillo, N. (2015). La comunicación/educación y La educación para La paz fortaLecedoras de un espacio alternativo de educación en vaLores. *mediaciones*, 74-87.
- Duarte, G., & Rodríguez, R. (2014). La radio comunitaria como herramienta pedagógica en los círculos de aprendizaje de Soacha. En Z. Bautista, *Comunicación educación un campo de resistencias* (págs. 311-335). Bogotá: UPN.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos . *Nomadas* , 180-193.
- Dussel, I. (04 de Diciembre de 2012). Escuela y saberes en la cultura digital. Inés Dussel. (o. d. Americanos, Entrevistador)
- Dussel, I. (4 de Septiembre de 2013). ¿como será la escuela dentro de cinco años? Inés Dussel. (O. d. Iberoamericanos, Entrevistador)
- Dussel, I., & Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández, V. (2011). Balance de los estudios culturales en América Latina. La ruta de la comunicación en la definición de objeto . *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 1-22.
- Foucault, M. (1999). *LA ARQUEOLOGIA DEL SABER*. Mexico : Siglo XXI.
- Foucault, M. (2015). *Hitoria de la locura en la época clásica*. Ciudad de México : fondo de cultura economica .
- Gallo, A. (2015). Aventura Tecnológica. Experiencia de la Institución Educativa Ricaurte. *Nodos y nudos*, 95-102.

- Garay, L., & Acuña, L. (2015). Facebook y Youtube: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la clase de lengua castellana. *Nodos y nudos*, 4(39), 39-44.
- Gurun, B. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento. *Enunciación*, 20(2), <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a08>.
- Gutiérrez, F. (2015). La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela. *Enunciación*, 20(2), 207-221.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Herrán, M. (1998). *estados del arte en comunicación/ educación en el distrito especial de Bogotá*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Herrán, M. (1999). Pistas para el encuentro comunicación / educación. En M. Herrán, M. Barbero, & M. Zambrano, *palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación* (págs. 13-175). Bogotá: UPN.
- Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En C. Valderrama, *COMUNICACIÓN - EDUCACIÓN Coordinadas, abordajes y travesías* (págs. 3-25). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación y Educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La plata: de Periodismo y Comunicación.
- Hug, T. (2015). Consideraciones críticas sobre las narrativas digitales en los contextos educativos. *Comunicación*, 33, 45-59.

- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 61-100). Barcelona: Gedisa.
- Jäger, S. (2008). Entre las culturas: caminos fronterizos en el análisis del discurso. *Discurso y sociedad*, 2(3), 503-532.
- Jaramillo, L. (2003). ¿Que es epistemología? . *Cinta de moebio* , 1-7.
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez, & A. Torres, *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 27-42). Bogotá: UPN.
- Londoño, O., & Maldonado, L. (2017). *Colombia Aprende*. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf
- Lopez, M. (1999). procesos educativos y medios de comunicacion: entre deseos y oportunidades . *signo y pensamiento* , 77-88.
- Martínez, B., Quimbayo, A., & Bustamante, P. (2010). Educación virtual: sentidos, subjetividades y acción pedagógica en contextos multiculturales. *Mediaciones*, 63-80.
- Mejia, M. (2015). El resurgimiento de lo educocomunicativo. *Enunciación*, 20(1), 119-140.
- MINTIC. (5 de marzo de 2014). <http://www.mintic.gov.co>. Obtenido de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-1629.html>
- Montoya, N., & Zuluaga, L. (2014). Educar mientras se informa: una propuesta de resignificación de la prensa tradicional. , 30-44. *Signo y pensamiento*, 30-44.
- Moreno, E., & Molina, I. (2010). Observatorio de medios escolares en el Distrito Capital: miradas sobre el quehacer propio. *Mediaciones*, 29-45.

- Muñoz, G. (2017). Desafíos y nuevas comprensiones en el campo de la comunicación, educación y tecnología en Abya Yala . *Mediaciones* , 66-74.
- Muñoz, H. (2016). Mediaciones Tecnológicas: nuevos escenarios de la Práctica Pedagógica. *praxis & saber*, 7(13), 199-221.
- Narváez, A. (2010). Educación, capitalismo y desarrollo. Cultura alfabética y globalización anglosajona. *Signo y pensamiento* .
- Olaya, V., & Castaño, E. (2014). Imagen, violencia política y formación. *Pedagogía y saberes*, 41, 85-97.
- Orcasitas, L. (2011). El video digital. Conceptos, procesos y aplicaciones en el aula. *Comunicación*, 28, 109-114.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación* . Bogotá: Norma .
- Orozco, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo - comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*, 21, 120-127.
- Peña, F., & Otálora, P. (2018). Educación y tecnología: problemas y relaciones. *Pedagogía y saberes*, 48, 59-70.
- Ramonet, I. (2016). *Las 10 claves que explican el Nuevo Sistema Mundo* . Obtenido de <http://www.rebellion.org/noticias/2016/10/217558.pdf>
- Rowell, J., & Wals, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos. *Enunciación*, 20(1), 141-150.
- Rueda, R. (2013). Educación, nuevas formas de subjetividad. En V. Quiguanás, A. Fonseca, D. Giraldo, R. Gómez, G. Julián, A. Henao, . . . V. Unás, *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social* (págs. 9-23). Bogotá: UPN.

- Rueda, R., & Franco, A. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social*. *Pedagogía y saberes*, 48, 9-25.
- Rueda, R., & Giraldo, D. (2016). La imagen de perfil en Facebook: identidad y representación en esta red social. *Folios*, 43, 119-135.
- Runge, A. (2002). Formación post - humana en los tiempos de los nuevos medios y de las nuevas tecnologías, algunas reflexiones antropológico - pedagógicas. *Educación y pedagogía*, 33, 107 - 120.
- Runge, P., & Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Sánchez, J. (2009). Pequeños televidentes / Pequeños productores De cómo los niños participan en la ciudadanía comunicativa. *Palabra clave*, 12(1), 139-151.
- Savedra, A., & Herrera, C. (2012). La formación de lectores de literatura capaces de alcanzar el efecto estético por medio de la intertextualidad. *Nodos y nudos*, 4(33), 38-48.
- Sociologandoabc. (23 de Marzo de 2013). *Los posmodernos. La muerte de los grandes relatos da paso a la idea de la posmodernidad (archivo de video)*. Recuperado el 1 de Noviembre de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=ABo77MhHQrI>
- Valbuena, W., Garcia, M., & Vásquez, O. (2016). Intersticios intangibles: educación intercultural apoyada en las TIC, para el reconocimiento y visibilidad de la cultura makuna. *Nodos y nudos*, 4(40), 55-76.
- Valbuena, W., García, M., Vásquez, O., & Montoya, A. (2016). Intersticios intangibles: educación intercultural apoyada en las TIC, para el reconocimiento y visibilidad de la cultura makuna. *Nodos y nudos*, 4(40), 55-76.

- Valderrama, C. (2000). Comunicación - educación, un nuevo escenario. *nodos y nudos*, 2(8), 2-10.
- Valderrama, C. (2011). *Medios de comunicación en Colombia, treinta años de investigación y reflexión*. Bogotá: Universidad Central.
- Valderrama, C., & Espitia, U. (2009). Hacia una apertura política del campo comunicación-educación. *Nomadas*, 30, 164-179.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer, *Metodos de analisis crítico del discurso* (págs. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, A., & Sánchez, L. (2018). Los espacios digitales en permanente definición y construcción. Un análisis desde los elementos formativos. *Pedagogia y saberes*, 71-81.
- Velez, O., & Restrepo, M. (2002). *Investigación cualitativa Estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Villamayor, C. (2014). La grieta para la rebelión. Comunicación popular y radios comunitarias en Argentina. En Z. Bautista, *Comunicación educación un campo de resistencias* (págs. 271-307). Bogotá: UPN.
- Villanueva, G., & De la Luz, M. (2010). e-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación del conocimiento. *Signo y pensamiento*, 29(56), 124-138.