

La Educomunicación como práctica y como objeto teórico

Documento presentado como requisito para aspirar al título de PhD en Educación

Por:

Elssy Yamile Moreno Pérez

Director de Tesis:

Dr. Ancizar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional

Doctorado Interinstitucional en Educación

Bogotá, Colombia

2018

*La creatividad teórica suele proceder de quienes
piensan los objetos de una ciencia desde el punto
de vista de otra.*

Manuel Martín Serrano (1988)

Dedicatoria

*A mi familia,
Isabella, Miranda y Yezid.*

Agradecimientos

A mi familia por su apoyo, compañía y sacrificios (de tiempo y espacio) en este largo proceso.

A Ancizar Narváez, quien me acompañó como tutor de tesis y decidió sumarse a esta aventura de construir un documento de reflexión más teórica que empírica, pese a mi experiencia en proyectos de investigación más participativa que de otro tipo.

Al Doctorado agradezco la multiplicidad de perspectivas teóricas sobre lo educativo y lo pedagógico; sobre lo metodológico e incluso sobre la vida misma. Me llevo los mejores aprendizajes especialmente de dos profesores, Alexander Ruiz. su seminario fue el único que “me tocó” tomar, por trámites administrativos, pero el que más disfruté durante el Doctorado.

Al profesor Guillermo Bustamante y a su grupo porque sus aportes contribuyeron a este trabajo. A ambos, gracias por compartir la experiencia, por el respeto y por los aprendizajes construidos

Gracias a la vida por permitirme cerrar un largo capítulo, pero de mucho aprendizaje.

Justificación

Esta investigación surge de la reflexión sobre el lugar de la comunicación en los procesos educativos, reflexión que hizo parte de mi práctica comunicacional tanto en escuela como en proyectos de investigación participativa en los que estuve vinculada entre el año 2000 y el 2012. Algunos de ellos son: a) *Observatorio de Medios Escolares en el Distrito Capital*, apoyado por Colciencias (2009 – 2010) y por Uniminuto (2009-2012), en el que se buscaba identificar y analizar las prácticas de dichos medios en los contextos escolares; b) *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* (financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2011) en el que trabajamos con cerca de 33 instituciones educativas en Bogotá sobre la gestión comunicativa de conflictos escolares; c) *Sonidos de convivencia* (financiado por la Asociación Mundial para la Comunicación Cristiana-WACC- 2003), que se realizó en el departamento del Huila con 9 municipios, en algunos de ellos se realizó un trabajo de articulación entre las instituciones educativas de educación media y las emisoras comunitarias.

En todos los casos el énfasis estuvo en el fortalecimiento de los participantes en términos de las posibilidades que brinda la comunicación (desde la producción mediática y desde la generación de espacios de diálogo y negociación de intereses) para la transformación de las realidades; sin embargo, siempre tuvimos dificultades para encontrar un cuerpo teórico que sustentara la relación entre comunicación y educación. Es decir, siempre fue una dificultad acceder a un cuerpo de teorías que planteara la relación más allá de las apuestas ético– políticas que los procesos de IAP tenían. Así que acudíamos a la sociología, la antropología, a las ciencias políticas o los estudios culturales. Allí surgió el interés en hacer una búsqueda sobre la relación epistemológica entre comunicación y educación.

Si bien existe un buen número de documentos en Colombia y el mundo sobre la relación en mención, no son claros los lugares de encuentro ni de desencuentro respecto a la Educomunicación, y, por tanto, puede haber aproximaciones, pero no consolidación del campo desde la perspectiva

epistemológica. Así que esta investigación se propone contribuir a la discusión sobre una “Educomunicología posible”, como dice Galindo Cáceres, para la comprensión de la Educomunicación como objeto relevante en las ciencias de la comunicación y la educación. Para lograrlo se propone la revisión de algunos documentos escritos al respecto en los últimos años, así como una lectura de los mismos partiendo de una comprensión de la comunicación y la cultura en perspectiva semiótica. Es un documento que encuadra la discusión epistemológica en el asunto de los campos y la teórica en los códigos.


Es de aclarar que no busca deslegitimar las construcciones relacionadas con las prácticas emancipatorias inscritas en la relación educación-comunicación, puesto que son diversas y necesarias en un contexto como el actual, sino que se centra en el campo de la gramática (como pragmática), es decir, en el acercamiento a los objetos de estudio, como parte de los procesos de formalización del saber. Es decir, ambas apuestas son necesarias, pero corresponden a campos distintos, y cada una implica construcciones y comprensiones de diferente naturaleza. Así, se espera contribuir al doctorado y a las discusiones epistémicas en la construcción del campo académico de la educación – comunicación, a la que llamaré “Educomunicología”.

Introducción

Este trabajo se presenta como requisito final para optar por el título de PhD en Educación. Como ejercicio de investigación doctoral inició en el año 2012 y tiene como propósito inicial comprender cómo se ha trabajado el objeto denominado educación – comunicación en Colombia, en Iberoamérica e incluso qué elementos se encuentran en la literatura en inglés sobre esta relación. Dado que el enfoque elegido para desarrollar el proceso fue el hermenéutico, esta revisión y comprensión persigue un propósito mayor, y si se quiere un tanto atrevido, puesto que le apunta a la construcción de una propuesta con las bases teóricas de una posible *Educomunicología*.

El documento se estructura en seis capítulos: El primero, constituye la presentación de la propuesta de investigación; el segundo, las aproximaciones epistemológicas y teóricas que la soportan. Del tercero al quinto dan cuenta del abordaje del objeto denominado educación–comunicación en el formato de estados del arte, y el sexto corresponde a las reflexiones finales y a la propuesta sobre una posible *Educomunicología*.

Para ubicar al lector, se parte de una perspectiva culturalista de la comunicación y de la teoría de los campos, lo que permite ubicar a la relación entre educación y comunicación (*Educomunicología*) como campo de reflexión académica.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Pedagogical</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 11	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Doctorado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La educomunicación como práctica y como objeto teórico
Autor(es)	Moreno Pérez, Elssy Yamile
Director	Narvárez Montoya, Ancizar
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 157 p.
Unidad Patrocinante	Colciencias; Universidad Santo Tomás; Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCOMUNICACIÓN; EDUCOMUNICOLOGÍA; COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN; TEORÍA DE LOS CÓDIGOS; TEORÍA DE LOS CAMPOS.

2. Descripción
<p>Tesis de grado para obtener el título de Doctor en Educación y tiene como propósito inicial comprender cómo se ha trabajado el objeto denominado educación – comunicación en Colombia, en Iberoamérica e incluso qué elementos se encuentran en la literatura en inglés sobre esta relación. El enfoque elegido para desarrollar el proceso fue el hermenéutico. Esta revisión y comprensión persigue un propósito mayor, y si se quiere un tanto atrevido, puesto que le apunta a la construcción de una propuesta con las bases teóricas de una posible <i>Educomunicología</i>.</p>

3. Fuentes
<p>ABBAGNANO, N. (2004). Diccionario de Filosofía. México: Fondo de cultura económica. 1.103 páginas.</p> <p>ALEXANDER R. (2009). Towards a comparative pedagogy. University of Cambridge, Cowen, R. and Kazamias, A.M. (ed). International Handbook of Comparative Education, Springer. Páginas 923-942.</p> <p>ALFARO, R. (1999). Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos. Signo y pensamiento 34. Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación. Páginas 9 – 18.</p> <p>ALONSO, C. j., (2001). Historia básica de la ciencia. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra. Páginas. 233-435.</p>

- ÁLVAREZ, E. (2009). Estilos DE Conocimiento en los estudios de la comunicación mediática en Colombia, años 1962 a 1990. Cuca, Colombia: Rudecolombia. 415 páginas.
- ANGELL R. (1941). The Integration of American Society. USA: Mc-Graw-Hill. Páginas. 25-27
- APARICI, R. (Coord.); (2010). Educomunicación: Más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa. 318 páginas.
- ARMENTA, V. (1997). La Comunicación Educativa como una Experiencia de Vida. En: Razón y palabra. Edición especial. Julio. Artículo en línea, recuperado el 10 de abril de 2017, disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/mcluhan/venus.html>
- ARSUAGA, J. y MARTÍNEZ, I. (2001). La especie elegida. La larga marcha de la evolución. Madrid: Booket. 342 páginas.
- ÁVILA P., R. (2010). Reseña de: "La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales", de José Darío Herrera Gonzáles. Bogotá: CINDE 2009. En: Pedagogía y Saberes. Número 32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Páginas. 125 – 132.
- BARTHES, R. (1999). Mitologías. Décimo segunda edición en español. México: Siglo XXI Editores. 160 páginas.
- BATESON, G., (1965). Información y comunicación. En: RUESCH, J. y BATESON, G. Comunicación. La matriz social de la psiquiatría. Buenos Aires: Paidós. Páginas. 142-175.
- BEALS, R. y HOIJER, H. (2000). Religión. En: BOTERO, F. y ENDARA, L. (Compiladores) Mito, rito, símbolo. Lecturas Antropológicas. Quito: Instituto de Antropología Aplicada. 217 páginas.
- BELL, C. (1992). Ritual theory, ritual practice. New York: Oxford University Press. 270 Pages.
- BENAVIDES, J. E. (1999). Grupo de Familia: Comunicación y educación, anfitriones y convidados para un compromiso que se construye. Signo y pensamiento 34. Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación. Páginas 19 – 26.
- BERNSTEIN, B. (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Editores Mario Díaz y Nelson López. Bogotá: Colección seminario Magisterio, cooperativa Editorial Magisterio. Páginas 29-59
- BIESTA, G. (1996). Education/Communication: The two faces of communicative pedagogy. Urbana-Champaign, IL: A. Neiman Editor. Páginas 185-194.
- BOSCO, J. (1995). Escolarización y Aprendizaje en una Sociedad de la Información. Congreso de los EE.UU. Oficina de Evaluación de Tecnología y Educación. Visiones Futuras, OTA-BP-EHR-169. Washington, DC: Imprenta del Gobierno de EE.UU.
- BOURDIEU, P. (1984). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México: Siglo XXI Editores. 372 páginas.
- BOURDIEU, P. (2001). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Editorial Anagrama. 212 páginas.
- BRAUNSTEIN, N., (2008). Psiquiatría, teoría del sujeto y psicoanálisis. México: Siglo XXI Editores.
- BRIER, S. (2013). Traducción de: "Cybersemiotics, A neu foundation for transdisciplinary theory of information, cognition, meaningful communication and the interaction between nature and culture. En: VIZER, E. y VIDALES C. (coord.) (2017). Comunicación, campo(s) teorías y problemas. Una perspectiva internacional. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. 353 páginas.
- BRONCKART J.P. et. al. (2004). Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 218 páginas.
- BRUNER, J. (1988) "Dos modalidades de pensamiento", en Realidad Mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa. Páginas 23-53.
- BUCKINGHAM, D. (2003). Media education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge, MA: Polity Press. 232 páginas.
- BUCKINGHAM, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. In: Research in Comparative and International Education, Volume 2, Number 1. Pages 43-55.
- BUSTAMANTE B., B. (2006). Educación para la comunicación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 112 páginas.

- BUSTAMANTE, G., (2012). De una ambigüedad (productiva) en el concepto de 'campo'. En: Cátedra Doctoral, Sesión 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BUSTAMANTE, G., RODRÍGUEZ, C., DÍAZ, C., CARVAJAL, G., MORENO, S., FLÓREZ, R., DOMÍNGUEZ, J., (2013). Informe de Investigación. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Inédito.
- CAMPBELL, J. (1988). El poder del mito con Bill Moyer. New York: Random House. 304 páginas.
- CASSIRER, E. (1967). Antropología Filosófica. México: Fondo de Cultura Económica. 336 páginas.
- CASSIRER, E. (1968). El mito del Estado. Traducción de Eduardo Nicol. México: Fondo de Cultura Económica. 363 páginas.
- CASTELLANOS, A. (2005). ¿Qué dicen y piensan los actores escolares sobre la comunicación?: Una versión de los discursos en la escuela. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, número 14. Páginas 1-10.
- CASTRO, P.; CHAPMAN, R.; SURINACH, S.; LULL, V.; MICÓ, R. RIHUETE, C.; RISH, R. y SANAHUJA, E. (1996). "Teoría de las prácticas sociales". En: Complutum Extra, 6 (II), páginas 35-48.
- CATT, I.E. (2003). Gregory Bateson's 'new science' in the context of communicology. The American Journal of Semiotics, 19 (1/4), pages 153-172.
- CATT, I. E., & EICHER-CATT, D. (Eds.). (2010). Communicology: The new science of embodied discourse. Fairleigh Dickinson Univ Press. 242 pages.
- CEBALLOS S. C. y MARÍN O. B., (2003). Comunicación, educación y ciudad. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Comunicación. 119 páginas.
- CHEN, D.-T., & WU, J. (2011). New media literacy in the 21th century society: Key findings, gaps and recommendations. Paper presented at the National Association for Media Literacy Education, Philadelphia, Pennsylvania, USA.
- CHOMSKY, Noam (1994). El conocimiento del lenguaje. Barcelona: Altaya. 325 Páginas.
- CICERO, M. S. (1876). De Oratore (J. S. Watson, Trans.). London: George Bell and Sons. 176 pages.
- COLLINS, A. (1981). Schemata for understanding television. New Directions for Child and Adolescent Development, 13, pages 31-45.
- COMENIUS (1986). Didáctica magna. Madrid, España: Ediciones Akal. 328 páginas.
- Comunicar. Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación (2001), No 17. Andalucía: Grupo Comunicar, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 214 páginas.
- Comunicar. Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación (2003), No 20. Andalucía: Grupo Comunicar, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 254 páginas.
- Comunicar. Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación (2013), No 40. Andalucía: Grupo Comunicar, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 244 páginas.
- COOKS, L. (2010). The (critical) pedagogy of communication and the (critical) communication of pedagogy. The SAGE handbook of communication and instruction, pages 293-314.
- Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena. (2002). Tejiendo para la Vida Marco Teórico de la Comunicación y la Educación Ambiental. Ed Corporación autónoma Regional del Valle del Cauca. Cali.
- COSERIU, E. (1999). Lecciones de lingüística general. 2ª Ed. España: Gredos. 355 páginas.
- CRAIG, R. T. (1999). Communication theory as a field. Communication Theory, 9 (2), pages 119-161.
- CRAIG, R. T. (2008). Communication as a field and discipline. En W. Donsbach (ed.), The international encyclopedia of communication. Londres: Blackwell Publishing. Pages 675-688.
- CROVI, D., (coord.) et. Al. (2001). Comunicación y educación. Perspectiva latinoamericana. México: Editorial ILCE, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 475 páginas.
- CUBIDES, H. (1998). Otra mirada a la relación comunicación – educativa. III Encuentro de Investigación Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: un balance internacional. Bogotá: Instituto para la Investigación Educación y Desarrollo Pedagógico (IDEP). Páginas 417-423.

- CUBIDES, H. y VALDERRAMA, C. (1996). Comunicación-educación: algunas propuestas investigativas. Revista Nómadas N° 5. Bogotá: IESCO. Universidad Central.
- CUCURELLA, L. (editora); et. Al. (1999). Comunicación Educativa. Quito, Ecuador: Ediciones Abya – Yala. 159 páginas.
- DALE, E. (1969). Audiovisual methods in teaching. (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston. 719 pages.
- DE SOUSA S. B. (2009) Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO. Páginas 160- 209.
- DUNCAN, B. (2005). Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millennium. Association for Media Literacy, Ontario, Orbit, vol. 35, no. 2. Páginas 31-34.
- ECO, U. (1976). Signo. Barcelona: Ed. Labor. 216 páginas.
- ECO, U., et. al. (1996). La búsqueda de la lengua perfecta. Barcelona: Grijalbo-Mondadori. 318 páginas.
- ECO, U. (2000). Tratado de Semiótica General. Quinta edición. Barcelona: Lumen. 461 páginas.
- ECO, U., et. al. (2001). Apocalípticos e integrados (4ª Ed.). Barcelona: TusQuets. 432 páginas.
- ELSTER, Jon (1996). El Cambio Tecnológico. Barcelona: Gedisa. 209 páginas
- FASSETT & WARREN (2007). Critical communication pedagogy. Sage Publications. 216 pages.
- FASSETT & WARREN (2010). In: Cooks, L. (2010). The (critical) pedagogy of communication and the (critical) communication of pedagogy. The SAGE handbook of communication and instruction, pages 283-292.
- FERNÁNDEZ A. (2002). Comunicación Educativa. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- FERNÁNDEZ G. A., DURÁN G. A. y ÁLVAREZ E. M. (1999). Comunicación Educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 46 páginas.
- FERNÁNDEZ M. J., ARELLANO E., NOBOA A., HERRERA C. L. (1999). Reflexiones de la comunicación mediada. Entrevista con el Dr. José Luis Piñuel. En: Razón y palabra. Número 13, Año 4, Enero – Marzo.
- FERRÉS, J. y PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. En: Comunicar, N° 38, v. XIX, Revista Científica de Educomunicación, España. Páginas. 75-82
- FINOL, J. (2006). Globalización, espacio y ritualización: De la plaza pública al mall. En: Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología. Vol. 15. Números 1 y 2 (enero-junio). Páginas 455 – 470.
- FIRTH, S. (2000). Entertainment. En: Curran, James and Gurevitch, Michael. Mass Media and Society. London; New York: Arnold; New York: Oxford University Press, 408 pages.
- FRAGOSO F., D. (1999). La comunicación en el salón de clases. En: Razón y palabra, Núm. 13, Año 4, enero-marzo 1999. Artículo en línea, recuperado el 15 de mayo de 2017, disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html>
- FOUCAULT, M. (1988). El sujeto y el poder. En: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), páginas 3-20.
- FUENTES N., R. (2003). Modelos y prácticas de educación: una perspectiva sociocultural. Revista Colombiana de Educación N° 46. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Páginas 26 – 39.
- GADAMER, H. G. (1992) Verdad y Método II. Salamanca: Sígueme. 379 páginas.
- GADAMER, H.G. (1996). Arte y verdad de la palabra. Barcelona: Paidós. 157 páginas.
- GADAMER, H.G. (1998). El Giro Hermenéutico. Colección Teorema Serie Mayor. Traducción de Arturo Parada. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. Título original de la obra: Hermeneutik im Rückblick. 238 páginas.
- GADAMER, H.G., (2000). La cultura y la palabra. En: Elogio de la Teoría. Barcelona: Península. 157 páginas.
- GALINDO, J. (2004). Apuntes de historia de una comunicología posible. Hipótesis de configuración y trayectoria. En: Revista Escribanía N° 12. Manizales: Universidad de Manizales. Págs. 5-14.
- GALINDO, J., y RIZO, G. M. (coords.), (2008) Historia de la comunicología posible. Las fuentes de un pensamiento científico en construcción, UIA León y UIA Puebla, León (México).

- GAMBOA, M.; FANGER E.; RAMÍREZ P. (2010). Comunicación y educación. Perspectiva latinoamericana. México: Universidad Autónoma Metropolitana. 256 páginas.
- GARCÍA, M., (2006). Semiótica de la descripción en publicidad, cine y cómic. Murcia: Universidad de Murcia EDITUM. 271 páginas.
- GEERTZ, C. (1973). The interpretation of cultures. New York: Basic Books, Inc., Publishers. 470 páginas.
- GEERTZ, C. (1980). Negara. The Theatre State in Nineteenth-Century Bali. New Jersey: Princeton University Press. 295 páginas.
- GHISO, A. (1999). Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. Signo y pensamiento 34. Bogotá: Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación. Páginas 45 – 58.
- GLUCKMAN, M. (1962). Essays on the Ritual of Social Relations. Manchester: Manchester University Press. 190 pages.
- GUIRAUD, P. (2004). La semiología (traducción). Vigésimoctava edición. México: Siglo XXI Editores. 133 páginas.
- GIROUX, H., (1992). Literacy, pedagogy, and the politics of difference. College Literature. Vol. 19 Issue 1, pages 1 – 11.
- GIROUX, H. (1997) Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Ed. Paidós. Páginas 45-54 y 121-132.
- GÓMEZ V., M., GALEANO, H.C. y JARAMILLO M., D. A. (julio-diciembre, 2015). El estado del arte: una metodología de investigación. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6(2). Páginas 423-442.
- GÓMEZ DE SILVA, G., (1998). Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española, 2ª Edición. México: Fondo de Cultura Económica. 736 páginas.
- GÓMEZ, P. (1999). Educación y comunicación: una relación conflictiva. En: Moreno y Villegas. Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 181 páginas.
- GOMEZ P. y CAMPOS C., (1998). Comunicación y educación en la era digital. México: Grupo Editorial Diana S.A., 322 Páginas.
- GONZÁLEZ L., SAIZ Z. Á. (1999). Comunicación Educativa. Quito, Ecuador: Ediciones Abya – Yala. 159 páginas.
- GRAVIS, A. (1999). Educación para los medios. Signo y pensamiento 34. Bogotá: Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación. Páginas. 59 – 64.
- GUTIÉRREZ F. y PRIETO C., D. (1999). La mediación Pedagógica, apuntes para una Educación a Distancia Alternativa. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ciccus-La Crujía. 179 páginas
- GUTIÉRREZ, A. (2003). Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas. Barcelona: Gedisa. 256 páginas.
- GUTIÉRREZ, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. En: Revista Comunicar, vol. XIX, núm. 38. Grupo Comunicar. Huelva, España. Páginas 31-39.
- GUTIÉRREZ, F. (1995). Pedagogía de la comunicación en la educación popular. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 157 páginas
- HABERMAS, J. (1992). Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid: Taurus Ediciones. 619 páginas.
- HABERMAS, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- HAMILTON D. (2009) Blurred in translation: reflections on pedagogy in public education, *Pedagogy, Culture & Society*, 17:1, 5-16, DOI: 10.1080/14681360902742829 <http://dx.doi.org/10.1080/14681360902742829>
- HERRÁN, M.T.; MARTÍN-BARBERO, J. y ZAMBRANO, M. (1999). Palimpsestos y recorridos de la educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colegio Académico de Comunicación y Educación. 291 páginas.
- HONDERICH, T. (Editor) (1995). Enciclopedia Oxford de Filosofía. Traducción 2001. 1.252 páginas.

- HUERGO, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En: APARICI, R. (Coordinador). Educomunicación más allá del 2.0. 1a ed. Editorial Gedisa. 320 páginas.
- HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, B. y (1999). Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 320 páginas.
- HUXLEY, J. (1966). A Discussion on Ritualization of Behavior in Animals and Man. London: Philosophical Transactions of the Royal Society, series B, 2,51. Páginas 249-71.
- JAEGER, W., (2001). Paideia: Los ideales de la cultura griega. 15ed., México: Fondo de Cultura Económica. 370 páginas.
- KANT, I., (2004). Crítica de la razón pura, Doctrina del método, Cap. III. Prefacio. Citado por: Abbagnano, Nicola (2004). Diccionario de Filosofía. México: Fondo de cultura económica. 159 páginas.
- KAZEPIDES, T. (2012) Education as Dialogue, Educational Philosophy and Theory, 44:9. Páginas 913-925.
- KLOTEHKOV, V. (2001). Sobre el concepto de la ritualización: entre coordenadas de la nominación secundaria y la función sociocultural. Un intento de acercarse a la filosofía del lenguaje, con vistas puestas en el español y en el ruso. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Eslavística Complutense, N° 1. Páginas 381-399.
- KLUCKHOHN, C. (1949). Mirror for man: the relation of anthropology to modern life. University of Arizona Press. 313 Páginas.
- LANIGAN, R. (1988). Phenomenology of Communication: Merleau-Ponty's Thematics in Communicology and Semiology. Pittsburgh: Duquesne University Press. 805 pages.
- LANIGAN, R., (1992). The Human Science of Communicology. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press. 273 pages.
- LANIGAN, R., (1995). Time Binding: The Conjunction of Semiotics and Communicology. *Cruzeiro Semiótico* 22-25 (1995b). Pages 325-336.
- LANIGAN, R., (2007). Culture. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, No.8. Pages 211-216
- LANIGAN, R., (2008) Communicology. In: *International Encyclopedia of Communication* (12 Vols.), ed. Wolfgang Donsbach. Oxford, UK and Malden, MA: Wiley-Blackwell Publishing Co.; International Communication Association, Vol. 3, pages 855-857.
- LANIGAN, R., (2010). The Verbal and Nonverbal Codes of Communicology: The Foundation of Interpersonal Agency and Efficacy. *Communicology: The New Science of Embodied Discourse*, ed. Isaac E. Catt and Deborah Eicher-Catt. Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press. Pag.es 102-128
- LEROI-GOURHAN, A. (1971). El gesto y la palabra. Traducción. Caracas: Universidad Central de Venezuela. 393 páginas
- LEVI-STAUSS, C. (1955) *Antropología Estructural*. París: Librairie Plon. Traducción (1968). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires-EUDEBA.
- LEVI-STAUSS, C. (1981). *Las estructuras elementales del parentesco*. España: Grupo Editorial Planeta. 576 páginas.
- LILLYWHITE, H. (1952). *Communication in Education*. Phi Delta Kappan. Pages 67-68.
- LIN, T.-B., LI, J.-Y., DENG, F., & LEE, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 16 (4), pages 160–170.
- LIVINGSTONE, S., VAN COUVERING, E., & THUMMIN, N. (2004). *Adult media literacy. A review of the research literature on behalf of OFCOM*. London, UK: Office of Communications. 90 pages.
- LÓPEZ DE LA ROCHE, M. (1999). *Procesos educativos y medios de comunicación: entre los deseos y las oportunidades. Signo y pensamiento*. Bogotá: Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación. Páginas. 77 - 88.
- LÓPEZ S., A., (1990). *Los videos pedagógicos: usos y eficacias*. Tesis. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 147 páginas.

- LOUGHRAN, J. (2013). *Pedagogy: Making Sense of the Complex Relationship Between Teaching and Learning*. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Curriculum Inquiry 43 Published by Wiley Periodicals, Inc., 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA, and 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK, pages. 118-141.
- LUCIO, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. En: Revista de la Universidad de La Salle, Año XI, No. 17, julio de 1989. Bogotá: Universidad de La Salle. Página 35
- MARTIN S., M. (2004). "Presentación de la Teoría Social de la Comunicación", En: La producción social de comunicación. Madrid: Alianza (3ª edición revisada; 1ª edición 1986 y 2ª edición revisada 1993), páginas 11-34. Recuperado el 15 de septiembre de 2014 de: <http://eprints.ucm.es/13237/>
- MARTÍN-BARBERO, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Bogotá: Revista Nómadas N° 5. Universidad Central.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003a). La educación desde la comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 136 páginas.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003b). El oficio del cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Bogotá: FCE. 483 páginas.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2009). Culturas y comunicación globalizada. En: Revista Científica de Información y Comunicación. N° 6, páginas 175-192.
- MARTIN SERRANO, M. (1985). Mediación cognitiva y estructural. Extraído de: La mediación de los medios de comunicación, en: MORAGAS, M. (ed.). Sociología de la comunicación de masas. I. Escuelas y autores. Barcelona: Gustavo Gili, p. 141-162
- Mc CARTHY, T. (1987). La Teoría Crítica de Jürgen Habermas. Madrid: Editorial Tecnos. 480 páginas.
- MCLUHAN, M., & FIORE, Q. (1967). The medium is the message: An inventory of effects. Corte Madera, CA: Gingko Press. 159 pages.
- MEAD, M. (1971) "Cultura y Compromiso". Buenos Aires: Editorial Granica. 134 páginas.
- MORENO A. M. (1999). El aprendizaje, motor para la tríada más poderosa del XXI. Información, comunicación y tecnología. Signo y pensamiento 34. Bogotá: Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación. Páginas 89 – 104.
- MORENO, A. (2008), "¿Son las ciencias de la comunicación esencialmente incompletas?". En La Flecha. Tu diario de ciencia y tecnología. Recuperado el 7 de febrero de 2008 de <http://www.monografias.com/trabajos48/ciencias-comunicacion/ciencias-comunicacion2.html>
- MORENO, J. M., (1999). Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América latina. En: Razón y palabra, Núm. 13, Año 4, enero-marzo. Artículo en línea, recuperado el 9 de febrero de 2017, disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n13/freirem13.html>
- MORREALE S., BACKLUND P., & SPARKS L. (2014) Communication. Education and Instructional Communication: Genesis and Evolution as Fields of Inquiry, *Communication Education*, 63:4, pages 344-354. To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2014.944926>
- MORTIMORE, P. & Watkins C., 1999, *Understanding Pedagogy: And It's Impact on Learning*. Ed. SAGE, 236 pages.
- MOTTET, G. (1983). La Tecnología Educativa. Paris: Revue Française.
- MUÑOZ, G. (1996). El sujeto de la educación. Revista Nómadas N°5. Bogotá: Universidad Central.
- MUÑOZ, G.; MORA, A. et. al. (2016). Comunicación-educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. 280 páginas.
- NARVÁEZ, A. (2004). Cultura mediática y educación formal: un punto de vista comunicacional. Bogotá: Revista Colombiana de Educación. Páginas 80- 115.
- NARVÁEZ, A. (2012). La modernización de la cultura alfabética en Colombia. En: Curso Magistral en Educación, capitalismo y modernización cultural en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- NARVÁEZ, A. (2013). Educomunicación: de objeto socio-mediático a objeto teórico. Ponencia. Universidad Tecnológica de Pereira.

- NARVÁEZ, A. (2014). Ciencias sociales y "giro culturalista": Promesa pendiente. En: Revista Nómadas. Bogotá: Universidad Central. Páginas 97-113.
- NUN, J. (2001) Marginalidad y exclusión social. Prólogo. Buenos Aires: FCE. 321 páginas.
- SIEGEL, H. & PHILLIPS, D. C. (1995). Philosophy of Education. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society. NIEMAN (Ed). Pages 185-194
- OHLEER, J., (2009). New-Media Literacies. Academe, 01902946, May/Jun, Vol. 95, Issue 3. Consulted in: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=8ebb8754-6eb0-448b-b8f0-fb29a69d205e%40sessionmgr110&vid=0&hid=115&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a2h&AN=41232461> Recuperado el 20 de septiembre de 2014.
- OROZCO G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: Hacia una pedagogía crítica de la representación. En: Nómadas, N° 6. Bogotá: Universidad Central.
- OROZCO G. (2003). Los estudios de recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 9, julio / diciembre. Pages 1-13.
- OSORIO, M. (1990). ¡Murió la pedagogía, Viva la pedagogía! En: Pedagogía. La ciencia del Educador. Livraria Unijuí Editora. Brasil. Traducción: Ricardo Leuro. Páginas 31-18.
- PARRA G. (2000). Bases conceptuales de la educomunicación: Definiciones y perspectivas de su desarrollo. Quito-Ecuador: Editorial ABYA_YALA. 209 páginas.
- PASQUI, G. (2005). Progetto, governo, società. Ripensare le politiche urbane. Milano, Italia: Franco Angeli.
- PEÑA, F. (1998). La comunicación como un acto pedagógico. Revista Intervisiones. Páginas 35-37.
- PÉREZ, J. (2000). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 254 páginas.
- PETRILLI, S. & PONZIO A. (2005). Semiotics Unbounded: Interpretive Routes through the Open Network of Signs. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press. 670 pages.
- PLATÓN (1995). Teeteto Traducción de Juan B. Bergua. Madrid: Ediciones Ibéricas. 712 páginas.
- POSTMAN, N. (1970). What is media ecology? In: "The Reformed English Curriculum." in A.C. Eurich, ed., High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education. Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.media-ecology.org/media_ecology/#What%20is%20Media%20Ecology?%20%28Neil%20Postman%29
- POTTER, W. J. (2004). Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. The American Behavioral Scientist; 48, 2. Pages 266-272.
- PRIETO, D. (1996). Comunicación y Educación. México: Editorial Coyoacán. 89 páginas.
- PRIGOGINE, I. (1998) La Novela del Tiempo. Entrevista. por Christiane Raczynski. La Nación. Santiago de Chile, recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/suples/cultura/980128/c-01.htm>
- RAMÍREZ, J. E. (2005). ¿Agotamiento de la pedagogía? En: Módulo de pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Maestría en Desarrollo Educativo y Social.
- RICŒUR, P. (1996). Sí Mismo como Otro. México: Siglo XXI editores. 415 páginas.
- RICŒUR, P. (1997). Hermenéutica y semiótica. En: Cuaderno Gris. Época III, 2 (1997). Monográfico: Horizontes del relato: lecturas y conversaciones con Paul Ricœur / Gabriel Aranzueque (coord. y traductor). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Páginas 91-103.
- RIZO, M. (2009). La comunicación, ¿Ciencia u objeto de estudio? Apuntes para un debate. En: XIII encuentro latinoamericano de facultades de comunicación social. La Habana, Cuba.
- ROBIN, A. (2001). Border Crossings: Toward a Comparative Pedagogy." Comparative Education 37, pages 507-523.
- RODRÍGUEZ, H. (2001). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos. Pedagogías críticas: poder, cultura y diversidad. Medellín: Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Fundación Confiar y Corporación ecológica y cultural Penca de Sábila. Páginas 71-97.
- RODRÍGUEZ, J. (2004). Comunicación y Escuela: Orientaciones para la Incorporación, Usos y Apropiación de los Medios de Comunicación en las Instituciones Educativas de Bogotá. Bogotá: Ediciones Universidad Nacional de Colombia-Programa de Fortalecimiento de la Capacidad CIE. 124 páginas

ROIG, A. (1997). La filosofía latinoamericana en sus orígenes. Lenguaje y dialéctica en los escritos fundacionales del Alberdi y Sarmiento, Costa Rica, Praxis N° 50. Páginas 313-328.

RUBIN, A. y WINDAHL, S. (1986) The uses and dependency model of mass media”, Critical Studies in Mass Communication Journal. Volume 3. Pages 84-99.

RUEDA, R. y QUINTANA, A. (2004). Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, DC, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. 244 páginas

RYAN, M., & HEALY, A. (2009). It's not all about school: Ways of disrupting pre-service teachers' perceptions of pedagogy and communication. Teaching and Teacher Education, 25(3), pages 424-429.

SALOMON, G. (1981). Communication and education: Social and psychological interactions. People & Communication. 258 pages.

SANDLIN, J. A.; O'MALLEY, M. P., & BURDICK, J. 2011, Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894–2010. Review of Educational Research, # 81. 173 pages.

SCOLARI, C. (2015). Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces. En: Palabra Clave, vol. 18, núm. 4. Bogotá, Colombia: Universidad de La Sabana. Páginas 1025-1056.

SHARKOV, F., (2014) Communicology. In: Communicology # 2. Ed. "Optima Project", Moscow, Russia. <http://en.communicology.us/2014/01/introductory-article-communicology-2.html>

SHRUM L. J. (2006). Perception. En BRYANT, J. & VORDERER, P. (Eds.), Psychology of Entertainment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pages 55- 70.

SIERRA G., L.I. (2016). La paradójica centralidad de las teorías de la comunicación: debates y prospectivas. En: Palabra Clave, 19(1), 15-56. DOI: 10.5294/pacla. 2016.19.1.2

SIERRA, F. (2000), Introducción a la teoría de la comunicación educativa. España: Editorial Mad, SL. 270 páginas.

SIERRA, F. (2002). Comunicación, educación y desarrollo. Apuntes para una historia de la comunicación educativa. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. 246 páginas.

SOARES, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. Revista Nómadas. Universidad Central. Colombia. Páginas 194-207.

SOARES, I. (s.f.) “La Educomunicación como desafío para nuestras organizaciones”. Revista Aradü, No. 41. Quito, Ecuador: Humanitas.

SPRAGUE, J. (1993). Retrieving the research agenda for communication education: Askin the pedagogical questions that are ‘embarrassments to theory? In: Communication, Volume 42, April, pages 106-122.

THIESSEN, D., CAMPBELL, E., GAZTAMBIDE-F. R., Niyozov S., Anwaruddin S., Cooke C. and Gladstone L. (2013) Perspectives on Pedagogy. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada. Pages 1-14.

TYNER, K. (1998). Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. New jersey: Lawrence Erlbaum and Associates. 304 pages.

UNESCO, (2012). Media and Information Literacy. En: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>

UNESCO, (2003–2012). Statement for the United Nations Literacy Decade.

URIBE C., Á. y HEDERICH M. Ch. (2007). El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase. Bogotá: Folios, Segunda época, N° 26. Páginas 3-12.

VALDERRAMA, C. (2000). Comunicación - Educación. Coordenadas, abordajes y travesías. Fundación Universidad Central. Ed. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, Colombia. 426 páginas.

VALDERRAMA, C. (2004). Discursos y dinámicas escolares. Revista Colombiana de educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

VALDERRAMA, C. y ROJAS, S. (2009). La investigación sobre medios y educación en Colombia. Cuadernos de Psicopedagogía N° 6. Páginas 9 - 24.

VARELA, F.; FERNÁNDEZ, A; ROMERO, Y.; ARCE, A. (2010). Mirando cómo miramos: Una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas. Cali: Ed. Universidad Santiago de Cali.

- VARGAS G. y RUEDA R. (1996). La pedagogía ante la tecnología como estructura del mundo de la vida. Revista Nómadas N° 5. Bogotá: Universidad Central.
- VAVRUS, F. & BARTLETT L., (2012). Comparative Pedagogies and Epistemological Diversity: Social and Materials Contexts of Teaching in Tanzania. Ed. The Comparative and International Education Society. P.634 – 658
- VIDALES, C. (2010). Semiótica y teoría de la comunicación. Tomo I. Monterrey, México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica –CAEIP–. 135 páginas.
- VIDALES, C. (2017a). Semiótica, cultura y comunicación. Las bases teóricas de algunas confusiones conceptuales entre la semiótica y los estudios de la comunicación. En: Razón y palabra. Número 66. México: ITESM Campus Estado de México.
- VIDALES, C. (2017b). Hacia una teoría cibersemiótica de la comunicación: fundamentos epistemológicos. En: VIZER, E. y VIDALES C. (coord.) (2017). Comunicación, campo(s) teorías y problemas. Una perspectiva internacional. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. 353 páginas.
- VIGOSTKI, L.S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Ciencia y Técnica.
- VIRNO, P. (2005). Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana. Madrid: Creative Commons-Traficantes de sueños.
- VIZE, E. (2017). Notas para una ontología de la comunicación. En: VIZER, E. y VIDALES C. (coord.) (2017). Comunicación, campo(s) teorías y problemas. Una perspectiva internacional. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. 353 páginas.
- WALLERSTEIN, I. (2007). Abrir las ciencias sociales. Décima Edición. Madrid: Siglo XXI Editores. 114 páginas.
- WICKS, R. H. (2006). Media Information Processing. En: BRYANT, J. & VORDERER, P. (Eds.), Psychology of Entertainment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pages 50-102
- ZULUAGA, O. y ECHEVERRI, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Pedagogía y epistemología. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio y Grupo Historia de la práctica pedagógica. Páginas 73-109

4. Contenidos

El objetivo central de la investigación es proponer las bases teóricas de una posible *Educomunicología*. Para lograrlo se plantean tres objetivos específicos, a saber: a) Identificar, desde la teoría de los campos, el lugar y las características de un campo de conocimiento científico, como la Educomunicología; b) Explorar qué tratamiento se le ha dado al objeto denominado educación-comunicación, poniendo en diálogo los aportes colombianos e iberoamericanos con otras tradiciones, sobre consideraciones afines a la misma relación conceptual y c) Identificar desde una perspectiva culturalista, el objeto interdisciplinar de la Educomunicología.

El documento se estructura en seis capítulos: El primero, constituye la presentación de la propuesta de investigación; el segundo, las aproximaciones epistemológicas y teóricas que la soportan. Del tercero al quinto dan cuenta del abordaje del objeto denominado educación-comunicación en el formato de estados del arte, y el sexto corresponde a las reflexiones finales y a la propuesta sobre una posible *Educomunicología*.

5. Metodología

El enfoque bajo el que se realiza esta investigación es cualitativo, tipo semiótico-hermenéutico. El desarrollo de la investigación se plantea en tres fases, una exploratoria, una analítica y una

propositiva. Se emplearon matrices de recolección de información y matrices de análisis de información.

Total documentos revisados: 108 documentos

Criterios de selección:

- Tipos de documentos: libros, capítulos de libros y revistas académicas.
- Conceptos explícitos en ellos: educomunicación, educación/comunicación, comunicación educativa, alfabetización mediática, comunicología y pedagogía (en relación).
- En español, inglés y portugués.

6. Conclusiones

Obstáculos identificados:

1. Permanecen los reduccionismos: modelos difusionista y funcionalista (medios) y del modelo instruccionalista (escuela).
2. Falta de rigurosidad en la definición conceptual de la relación entre educación y comunicación.
3. Confusión entre el campo ético – político, el profesional, el estético y el teórico.
4. La sistematización del saber ha tenido menor desarrollo que la sistematización de las prácticas.
5. La educomunicación es entendida como herramienta sociopolítica de emancipación.
6. Se asume a la técnica (medio) como productora de la cultura.
7. Se desconoce al sujeto como mediado por la cultura.

Tensiones identificadas:

1. Entre Educomunicación como gramática y como pragmática.
2. Entre cultura icónico – narrativa y cultura alfabético – paradigmática.
3. Entre acción pedagógica y acción comunicativa.
4. Entre procesos de recodificación y procesos de recontextualización.

Elaborado por:	Moreno Pérez, Elssy Yamile
Revisado por:	Narváez Montoya, Ancizar

Fecha de elaboración del Resumen:	7	12	2018
--	---	----	------

LA EDUCOMUNICACIÓN COMO PRÁCTICA Y COMO OBJETO TEÓRICO

Tabla de Contenido

CAPÍTULO I.....	21
Lugares de partida.....	21
1. Presentación.....	21
2. Planteamiento de la tesis.....	22
3. Objetivos.....	26
3.1. Objetivo general:.....	26
3.2. Objetivos específicos:.....	26
4. Metodología.....	27
4.1. Fases y articulación con los objetivos.....	30
CAPÍTULO II.....	32
Aproximaciones epistemológicas y teóricas.....	32
1. Aproximaciones epistemológicas.....	32
1.1. El lugar de la ciencia.....	32
1.2. El lugar de la disciplina.....	36
1.3. La teoría de los campos.....	37
1.3.1. La Comunicación como campo.....	44
1.3.2. La Pedagogía como campo.....	48
2. Aproximaciones teóricas.....	54
2.1. La cultura.....	54
2.2. La teoría de los códigos.....	56
2.3. La Educación Comunicación.....	61
2.3.1. Comunicación educativa.....	61
2.3.2. Educación mediática.....	62
2.3.3. Educación comunicación en perspectiva política.....	63
CAPÍTULO III.....	68
La Educación Comunicación en Colombia.....	68
1. Enfoques teórico – conceptuales.....	68
2. Temas y problemas.....	74

3. Categorías	78
3.1. La cultura: entre la cultura escolar y la cultura mediática	78
3.2. Técnica y Cultura	81
3.3. Lenguaje y códigos	83
3.4. El sujeto y las instituciones	85
Capítulo IV.	88
La Educación Comunicación en Ibero América.....	88
1. Enfoques teóricos y conceptuales.....	88
2. Temas y problemas	95
3. Categorías	98
3.1. La cultura	98
3.2. Cultura escolar y cultura mediática	101
3.3. Lenguaje y códigos	103
3.4. La técnica y las tecnologías de la información y la comunicación	106
3.5. El sujeto y las instituciones	108
Capítulo V. Otras perspectivas sobre educomunicación en el mundo	112
1. Reflexiones en torno a la definición de comunicología	115
2. Educación, comunicación y pedagogía.	122
1.1. Alfabetización mediática (media literacy).....	126
Capítulo VI.....	132
Reflexiones finales y propuesta: la posibilidad de una Educomunicología	132
1. Reflexiones generales	132
2. La Educomunicología como posibilidad	137
3. Bases teóricas.....	138
3.1. La Cultura	138
3.2. El sujeto	140
3.3. La “transmisión” semántica de la cultura: Mitificación.....	142
3.4. La “transmisión” sintáctica de la cultura: Lingüistización.....	146
4. Tensiones	154
Bibliografía.....	158
Anexos.....	167

CAPÍTULO I.

Lugares de partida

1. Presentación

Es usual que pedagogos, comunicadores e incluso el ciudadano común consideren que hablar de comunicación y educación es lo mismo que hablar de medios en la escuela, sin preguntarse por el sentido de esta relación, por las implicaciones de la inserción de los medios en los procesos escolares o por las lecturas o relatos que los medios hacen de la escuela y de lo escolar. Por el contrario, la pregunta por la escuela en el espacio mediático es planteada con menor frecuencia.

En este sentido, la mirada clásica, tal vez con la pretensión de buscar explicaciones causales (Elster, J. 1996) enunciaría la pregunta central así: ¿cuál es la influencia o cuáles los impactos de los medios en la escuela?, pregunta bastante trabajada desde diversas disciplinas. Sin embargo, ese no es el propósito de esta investigación. Otros, con una orientación más funcionalista (Elster, J. 1996) plantearían preguntas del orden de la didáctica, es decir ¿cuál es el papel de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Desde otros campos existen intereses centrados en la búsqueda de explicaciones intencionales (Elster, J. 1996), en tanto no se reconoce al medio como extensión de los órdenes de regulación de la escuela, sino como escenario en el que aparece la narración que el escolar hace de sí mismo. Surgen entonces preguntas tales como: ¿Cómo ver los medios no como una didáctica sino como un espacio en donde transitan los discursos del joven? ¿Cómo son los relatos sobre la escuela y el joven en los medios? ¿Cómo la escuela produce discursos mediáticos? ¿Cómo los actores escolares producen discursos mediáticos?

Sin embargo, la anterior enunciación de interrogantes no permite comprender la relación entre comunicación y educación más allá de las instituciones (escuela y medios), el discurso o el lugar del sujeto educativo; es decir, aunque los análisis y experiencias de estos órdenes son importantes, resulta difícil identificar la fundamentación epistemológica bajo la que se inscriben tales miradas.

En últimas, estas maneras de preguntar ubican la discusión sobre la educación-comunicación en la relación escuela-medios, como instituciones y como hechos sociales, pero no desde los vínculos entre disciplinas, entre campos de conocimiento, y mucho menos como formas de codificación que responden a gramáticas distintas. En consecuencia, la pregunta central de investigación es: *¿Cómo se configura actualmente el campo llamado educomunicación y cuáles serían las posibles líneas de una reformulación epistemológica?*

Como constitutivas de dicha pregunta, aparecen las siguientes:

- a) ¿Cuál es el estatuto epistemológico del campo de la Educación- Comunicación?
- b) ¿Qué es y cómo se ha construido el campo de conocimiento surgido a partir de la relación existente entre pedagogía y comunicología?
- c) ¿Cómo delimitar la intersección Pedagogía/Comunicología como campo de conocimiento autónomo? ¿Cuál sería su base categorial?
- d) ¿Cómo unificar su estudio en términos de una educomunicación como objeto de la educocomunicología?

Estas preguntas obedecen a un abordaje epistemológico de la relación existente entre Educación y Comunicación; es decir, el interés disciplinar está fijado en sus objetos de conocimiento, su condición de campo disciplinar y las categorías en que se sustenta, y al mismo tiempo en un abordaje teórico comunicológico basado en una teoría de los códigos.

2. Planteamiento de la tesis

Me gusta mucho la frase de Schopenhauer: “La tarea no es tanto la de ver las cosas que nadie ve, como la de pensar algo nuevo sobre las cosas que todos han visto, pero no de esa manera”. Por ejemplo, todos han experimentado el tiempo. Sin embargo, la física lo ignoraba. Era una ciencia en la que se hablaba de un universo idealizado, muy ajeno a las experiencias humanas (Prigogine, 1998).

Las discusiones sobre lo epistemológico o disciplinar han sido una constante, pero en el caso de la ‘comunicación’ se plantean al menos cuatro dificultades: a) los debates son escasos; b) es más reciente que las demás ciencias humanas y sociales; c) los interesados son pocos y, adicionalmente; d) plantea la dificultad en torno a su origen, puesto que no surge con un aparato categorial propio, sino que aparece como lo que podría denominarse una interdisciplina, dado que se alimenta de disciplinas como la sociología, la antropología, la lingüística, la psicología, la cibernética y la economía política (Galindo, J. 2004, p.7).

Su carácter disciplinar ha sido objeto de discusión de algunos teóricos, especialmente mexicanos, brasileños, españoles y algunos anglosajones. En el panorama latinoamericano el debate gira principalmente alrededor de ideas en pugna en las que se enuncian relaciones de oposición: la idea de campo científico o ciencia, la de comunicación o comunicología. Desde este lugar, esta investigación se ubica en el terreno de las ciencias de la educación, en relación con los estudios de la comunicación, en adelante, comunicología, como los denominó el autor hispano-mexicano Eulalio Ferrer (Galindo, 2004); o lo que autores como el argentino Jorge Huergo o los colombianos Carlos Valderrama y Humberto Cubides han denominado el campo intelectual de la Educación/Comunicación.

La construcción del campo académico no se va a denominar aquí desde la relación entre comunicación y educación, lo que se propone entonces es hacerlo desde los estudios de una y otra, es decir, desde la Pedagogía y la Comunicología. Por ello es necesario plantear los ámbitos por los que transita la discusión y que implican también la definición de categorías concretas. Estos, teniendo en cuenta su uso profesional, lo teórico – disciplinar y lo epistemológico, son:

- a) Educación y comunicación
- b) Escuela y medios
- c) Cultura alfabética (en relación con lo escolar) y cultura oral-icónica (en relación con lo mediático)
- d) Pedagogía y Comunicología

Sobre el primer ámbito, puede decirse que los dos son fenómenos sociales, antropológicos y sociológicos; sin embargo, en el lenguaje común se habla de educación y comunicación como si fuesen disciplinas, lo que redundaría en una confusión entre las disciplinas y sus objetos de estudio. Lucio menciona que: “La educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad

facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión de hombre (de su crecer)” (Lucio, 1989, p.35). Así, puede decirse que es un saber de orden fundamentalmente práctico, no teórico, como suele considerársele.

En cuanto a la comunicación, la Real Academia Española enuncia en su primera acepción que comunicación se refiere a "Hacer a otro partícipe de lo que uno tiene". Etimológicamente viene del latín *communicare*, que significa intercambiar, compartir, poner en común; a su vez viene del latín antiguo *comoinis* y éste del indoeuropeo *ko-moin-i* "común, público" que deriva de *ko-* "juntamente" + *moi-n* " intercambio de servicios" (Gómez de Silva, 1998). Como es evidente, alude también a una acción concreta, a un proceso social. Es decir, el fenómeno de la comunicación sería el objeto de estudio de la comunicología, por lo tanto, denominar el campo como educación y comunicación ciertamente sería inexacto, excepto como práctica.

El segundo ámbito tiene que ver con otro reduccionismo, que consiste en considerar que educación es igual a escuela y comunicación al medio de difusión de información. Este planteamiento limita las posibilidades de discusión, dado que estas instituciones (modernas por demás) se convierten en el centro del debate, como si los fenómenos se agotaran allí; sin embargo, no puede desconocerse que pedagogía y comunicología surgen de esas instituciones, pero medios de comunicación y escuela son antes que nada objetos de la sociología en tanto inciden en las formas de organización social; objetos de la economía en lo que tiene que ver con los procesos productivos y, finalmente, los medios son objeto de las ingenierías en tanto técnica.

Así mismo, la existencia de las dos instituciones¹ está estrechamente ligada con la relación que se enuncia en el tercer ámbito, puesto que la escuela como institución social surge a consecuencia de

¹ En este documento, los medios de comunicación son entendidos como instituciones, en la medida que la sociedad misma les ha dado posiciones de status y funciones referidas al comportamiento social; así mismo, están orientados hacia la producción, distribución y consumo de bienes económicos y culturales. Sociólogos como Angell, Bernard y Park definen la institución en términos tanto de estructura cultural como de relaciones interactivas. Dice Angell: "Las instituciones son sistemas de relaciones sociales que cuentan con la lealtad popular en razón de que el pueblo estima que incorporan los valores- últimos que dicho pueblo comparte en comunidad. Son, por lo tanto, expresión de comunidad moral. Las instituciones de la sociedad (...) manifiestan una orientación tan ampliamente compartida que se constituyen en los focos en torno a los cuales gira la vida social". (ANGELL R., 1941, 25). Así mismo, desde una perspectiva comunicativa, dice Martín Serrano: "La información destinada al conjunto de la comunidad es un fenómeno de producción social a partir del momento en el que se institucionaliza el tratamiento y el uso de la comunicación pública. Esa institucionalización se logra creando una organización más o menos compleja especializada en esa tarea, a la que se le asignan recursos materiales y humanos". (MARTIN S., 2004, p. 11)

la alfabetización "El desarrollo de las escuelas como lugares alejados de los procesos productivos primarios de la sociedad está estrechamente conectado con el desarrollo de la escritura" (Bosco, 1995, p. 31) y obviamente, no es posible hablar de cultura mediática previa a los medios de comunicación. En este caso, los estudios corresponden a la lingüística y a la semiótica.

Cultura escolar y cultura mediática son también fácilmente relacionables con las dos modalidades de pensamiento de que habla Bruner desde la psicología cognitivista: "Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento" (Bruner 1988, p.10): la primera es denominada por el autor como paradigmática o lógico científica y la segunda es la narrativa; o como lo menciona Narváez (2012): cultura alfabética y cultura oral-icónica. La construcción del campo pasa por la comprensión de las relaciones existentes entre una cultura y otra, sus códigos, sus gramáticas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el cuarto ámbito es el más amplio de todos; aquí se afirma que la interdisciplina se construye realmente a través de la relación entre los dos saberes disciplinares: la pedagogía y la comunicología. Sobre la pedagogía dice Lucio: "Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el 'saber educar' implícito se convierte en un 'saber sobre la educación' (sobre sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde)" (Lucio, 1989, p.36). Y sobre la comunicología afirmaba Craig: "Parece inevitable la conclusión que la teoría de la comunicación no es todavía un campo coherente de estudio" (1999, 120); sin embargo, si es académicamente aceptado que es quizá una manera de agrupar los estudios sobre la comunicación y considerarlos como cuerpo teórico que sustente el campo académico. Continúa Craig:

"La teoría de la comunicación aún no ha emergido como un campo de estudio coherente porque los teóricos de la comunicación aún no han encontrado una manera más allá de deshabilitar las prácticas disciplinares que los separan. Sin embargo, el potencial de la teoría de la comunicación como campo se puede comprender mejor, no en una teoría unificada de la comunicación, sino en una matriz disciplinaria dialógico-dialéctica, que reúna un conjunto de supuestos comúnmente comprendidos (aunque siempre discutibles) que permitiría una argumentación productiva acerca de las diversas tradiciones de las teorías de la comunicación" (Craig, 1999, 120)

Tras la revisión anterior, no aparece un objeto propio de la Educación-Comunicación, sino objetos de diferentes disciplinas como la psicología, la lingüística, la semiótica y la sociología; es decir, no hay una construcción epistémica propia. En el tercer ámbito se plantea la constitución de un campo independiente, pero que no ha tenido desarrollo como nuevo campo disciplinar.

De lo que se trata entonces es de reconocer el sistema de categorías que le da sustento a ese campo de convergencia existente entre Comunicología y Pedagogía, que se propone denominar: *Educomunicología* y se accede a éste desde la perspectiva de la cultura, puesto que los dos fenómenos estudiados (comunicación y educación) tienen su lugar allí. Así, esta investigación parte del planteamiento de la siguiente tesis:

La *Educomunicación* no es la intersección entre dos códigos, dos instituciones, dos culturas, sino la “transmisión” total de una cultura en sus componentes sintáctico-semánticos. En consecuencia, el estudio de dicho fenómeno como totalidad debería configurar un campo provisional de Educomunicología, que estudie las maneras de transmisión sintáctica y semántica de cada cultura en particular.

Es preciso aclarar que se usa el término “transmisión”, en ausencia de otro mejor, puesto que en sentido estricto no es posible transmitir la cultura.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general:

Proponer las bases teóricas de una posible *Educomunicología*.

3.2. Objetivos específicos:

- a) Identificar, desde la teoría de los campos, el lugar y las características de un campo de conocimiento científico, como la educomunicología.

- b) Explorar qué tratamiento se le ha dado al objeto denominado educación-comunicación, poniendo en diálogo los aportes colombianos e iberoamericanos con otras tradiciones, sobre consideraciones afines a la misma relación conceptual.
- c) Identificar desde una perspectiva culturalista, el objeto interdisciplinar de la Educomunicología.

4. Metodología

El enfoque bajo el que se realiza esta investigación es semiótico-hermenéutico, puesto que desde la teoría epistemológica nos enfrentamos a los textos en los que reposan los discursos académicos sobre la relación entre comunicación y educación y pedagogía y comunicología. Para Ricœur:

“Hermenéutica y semiótica textual no son dos disciplinas rivales que se enfrenten en el mismo nivel metodológico. La segunda sólo es una ciencia del texto, que trata legítimamente de someterse a una axiomática precisa que la inscribe en una teoría general de los sistemas de signos. La hermenéutica es una disciplina filosófica, que surge de la pregunta «¿qué es comprender?, ¿qué es interpretar?», en relación con la explicación científica. La hermenéutica invade la semiótica, en la medida en que implica, como su segmento crítico, una reflexión sobre los supuestos que se consideran obvios en la metodología de las ciencias humanas en general y en la semiótica en particular. Hablo de «segmento crítico». Por «crítica» entiendo, en sentido kantiano, una reflexión sobre las condiciones de posibilidad de la objetividad de un saber, por un lado, y, por otro, sobre los límites de las pretensiones que tiene este saber de agotar su objeto.” (Ricœur, 1997, p.91)

Esto implica dos componentes en la manera en que se estructura este documento: el semiótico, que habla de la forma en que los textos están codificados como relación entre expresión y contenido y el hermenéutico, que se refiere a la forma como van a ser interpretados desde nuestro marco teórico en sus dos bases centrales: la teoría de los campos y la teoría de los códigos. Afirma Ricœur:

“(…) el problema es comprender la inserción de la actividad lingüística en los modos de ser-en-el-mundo: en esto consiste el problema hermenéutico. Vamos a ver cómo

dicho problema invade –y dónde invade— la metodología y la ciencia semióticas; cómo nuestro ser-en-el-mundo, siempre previo, se transforma, transfigura y aumenta en virtud de los sistemas simbólicos, los sistemas semióticos, que expresan la actividad lingüística. Desde una perspectiva hermenéutica, todos los sistemas semióticos han de considerarse mediaciones en el corazón de una experiencia, en el sentido fuerte y pleno de la palabra. Al poner así el acento en el papel de mediación de los sistemas semióticos, la filosofía hermenéutica postheideggeriana (...) se opone a todas las filosofías de lo inmediato, de lo no-mediatizado, ya sea en la tradición del cogito cartesiano o de la intuición husserliana, con el objeto de afirmar el carácter originariamente lingüístico de la experiencia humana y, en consecuencia, el hecho de que toda experiencia humana está mediatizada por signos.” (Ricœur, 1997, p.92)

Gadamer, al igual que Ricœur, considera que la interpretación, la hermenéutica no se reduce al texto impreso, sino a la experiencia lingüística:

“Todas las estructuras de sentido concebidas como textos [...] hasta 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, [...] Ningún marco interpretativo es arbitrario ni, menos aún, «objetivo». [...] la reflexión hermenéutica demuestra que hay en él unos presupuestos ocultos que son decisivos.” (Gadamer, 1992, p.372)

Lo que se plantea entonces en el desarrollo de esta investigación es un acercamiento a la manera en que se ha abordado el objeto educación-comunicación desde la hermenéutica como, como práctica mediadora de diferencias. Dice Ávila:

“El trabajo específico de la hermenéutica consiste en su carácter de práctica mediadora de diferencias, o entre diferencias. En el espacio, media la relación entre diferentes etnias, o entre diferentes culturas –práctica intercultural– o entre diferentes lenguas –o idiomas–; entre géneros, generaciones, colectivos, etc. En el tiempo porque una traducción media entre el pasado y el presente, recordemos aquí el papel de los traductores del legado griego, hebreo y árabe al latín en ‘El nombre de la rosa’.

¿Qué significa trans-ducir? Significa trans-poner, trans-portar, trans-ladar. *Translation* en inglés, y *trans-positio* en latín tienen la misma construcción semántica. Y, aunque parezca sorprendente, lo mismo sucede con *metha-phorein* en griego, de donde viene metáfora, e *uber-setzung* en alemán, dos idiomas tan disímiles. E igual estructura semántica encontramos en *tra-duction* en francés y *tra-dução* en portugués.

Pero, podemos preguntarnos, ¿qué transportan la metáfora y la traducción? Transportan sentido, trans-ponen sentido, trans-ladan sentido. Dicho de otra manera, construyen puentes, y no muros, entre lo lejano y lo próximo, entre lo extraño y lo familiar, entre el afuera y el adentro, entre el pasado y el presente. ¿Para qué? Para hacer posible la comunicación. No para marcar las diferencias sino para hacerlas porosas. Insistamos: no para construir muros sino puentes entre ellas. Por eso no debe extrañarnos que Geertz haya apelado a la analogía del texto, y sostenga que lo propio del trabajo antropológico es la traducción de las culturas.” (2010, p. 126)

Ahora, en cuanto a la perspectiva bajo la que se orienta, es comunicacional, es decir, se entiende que el problema comunicativo tiene que ver con la incorporación de la cultura como conjunto de códigos y no con la incorporación de técnicas. Es decir, se hace una aproximación semiótica a la cultura.

En cuanto al tipo de investigación, se selecciona el **estado del arte**. Según Gómez:

“Esta estrategia denominada estado del arte se ha definido de diversas formas, y se han identificado tres tendencias, ellas son: recuperar para describir; comprender; y recuperar para trascender (...) [en cuanto a la tercera forma] Su interés primario es lograr la comprensión, y para ello se apoya en sus fases iniciales en inventarios y análisis bibliométricos. Evidencia el conocimiento y la información que se tiene de un fenómeno hasta el momento con sus autores, coyunturas y finalidades, describiendo la producción documental y las lógicas encontradas. Une herramientas cualitativas y cuantitativas al servicio de la comprensión y alcanza mucho más rigor al momento de proponer o aportar a los marcos teóricos. Desde esta definición, se ha concebido al estado del arte como aquella metodología que pretende recuperar reflexivamente la producción, permitiendo cuestionar, criticar y construir, dando sentido a la información obtenida, la cual posee diversas finalidades y niveles, pasando por el rastreo, registro, sistematización e interpretación (Vélez, Peláez y Gómez, 2003; Franco, 2007; López, 2009; Zapata, 2009).” (Citado por Gómez, 2015, p. 427)

Como se evidencia, el estado del arte corresponde con los propósitos y enfoque planteados, para el logro de los objetivos propuestos.

4.1. Fases y articulación con los objetivos

El desarrollo de esta investigación se divide en tres fases que se detallan a continuación. Se precisa también la descripción de cada una de ellas y las herramientas básicas que se emplearían en las mismas.

Fase	Descripción	Herramientas
Exploratoria	Diseño de instrumentos: la primera fase corresponde a la construcción de las herramientas a emplear. Recolección de la información: Diligenciamiento de matrices de recolección de información.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Matrices de recolección de información. • Matrices de análisis
Analítica	Fase de análisis de resultados en las que se retoman las informaciones sistematizadas en las matrices de recolección de información y se cruzan con el marco teórico propuesto.	
Propositiva		

OBJETIVO	FUENTES	INSTRUMENTOS
Identificar, desde la teoría de los campos, el lugar y las características de un campo de conocimiento científico como la educocomunicología.	Documentos teóricos de la tradición epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Matrices de recolección y análisis de información.
Explorar qué tratamiento se le ha dado al objeto denominado educación-comunicación, poniendo en diálogo los aportes colombianos e iberoamericanos con otras posturas (publicadas en inglés), sobre consideraciones	Documentos colombianos, iberoamericanos y de otras tradiciones teóricas que versan sobre la relación entre comunicación y educación.	

afines a la misma relación conceptual.		
Identificar desde una perspectiva culturalista, el objeto interdisciplinar de la Educomunicología.	Análisis de las revisiones realizadas y construcción de la propuesta.	Diseño de una propuesta de una estructura categorial.
Proponer las bases teóricas de una posible <i>Educomunicología</i> .		

CAPÍTULO II.

Aproximaciones epistemológicas y teóricas

1. Aproximaciones epistemológicas

Es necesario hacer algunas precisiones epistemológicas en tanto permiten ubicar las discusiones sobre conceptos como ciencia, disciplina, campo científico e interdisciplina, con el objeto de establecer con mayor claridad en cuál de estos lugares se sitúa la relación entre pedagogía y comunicología, más bien que entre educación y comunicación.

1.1. El lugar de la ciencia

“Aspirando a algo más profundo, algunos iniciales pensadores comenzaron la laboriosa obra de construir paso a paso el conocimiento, esta vez sin atender a los detalles, pero con un creciente nivel de precisión y rigor. Fueron filósofos porque prefirieron las palabras a las cosas, la especulación a la experiencia, los principios a la regla práctica de medición o recuento, y no se preocuparon cuando sus ideas entraban en conflicto con tradiciones y fenómenos de la especie más obvia. Fueron también reformadores sociales y religiosos; ridiculizaron costumbres y creencias populares, acumularon invectivas contra los dioses de la tradición y los reemplazaron por una suerte de engendro (p. ej., el Dios Jenófanes, que es todo pensamiento y poder, pero que carece de compasión). Fueron incluso una especie de científicos. Estos filósofos no se limitaban a pontificar; argumentaban defendiendo sus teorías, y algunas de sus ideas han sobrevivido hasta hoy” (Enciclopedia filosófica Oxford, 2001)

El apartado se refiere a autores como Parménides, Platón, Aristóteles, Newton, Bacon, Kuhn, entre muchos otros, quienes iniciaron esas discusiones en torno a lo que hoy llamamos ciencia. Etimológicamente proviene del latín *scientia* “con conocimiento”, derivado del latín *scien, -tis*, que

significa “el que sabe” (RAE, 2001, Edición # 22). Así, pensar los problemas de la ciencia, obliga a pensar también las cuestiones de conocimiento; por ello, la ciencia y las teorías que le dan soporte, se han preocupado por buscar explicaciones sobre el mundo, pero éste no es concebido como un todo (excepto en la filosofía); de hecho, se han valido de criterios de especialización y de diferenciación para estudiar los problemas del mundo. Como menciona Nicola Abbagnano, la ciencia es entonces “un conocimiento que incluye, en cualquier modo o medida, una garantía de la propia validez”. Según el autor, pueden existir tres tipos de garantías: “1) en la demostración, 2) en la descripción y 3) en la corregibilidad” (Abbagnano, 2004, pp.158). Sin embargo, ésta es aún una mirada empirista. Esta clasificación tiene su asiento en las posturas Platónicas y Aristotélicas que por caminos distintos plantean como opuestas ciencia y opinión; dicha diferenciación está relacionada justamente con las garantías de validez de que carece la opinión.

En el siglo XIX, Kant agregó la idea de sistematicidad al concepto de ciencia: “la unidad sistemática –decía– es, en primer lugar, lo que hace de un conocimiento común una ciencia, es decir, de un simple agregado hace un sistema –sistema es– la unidad de múltiples conocimientos reunidos bajo una sola idea” (Kant, en: Abbagnano, 2004, pp.159). De esta postura en la actualidad queda bastante, en tanto aún se busca esa idea de unidad; sin embargo, no se trata de encontrar verdades unívocas, sino de plantear proposiciones no contradictorias entre ellas.

La garantía de validez de orden descriptivo tiene que ver básicamente con dos elementos propuestos por Bacon: la anticipación y la interpretación de la naturaleza, lo que implica el planteamiento de leyes universales y, por lo tanto, tiene como pretensión lograr mayores posibilidades de control frente al mundo material (Abbagnano, 2004, pp.160).

En cuanto a la corregibilidad o autocorregibilidad, ésta tiene que ver con el pragmatismo de la ciencia, en tanto toda proposición puede ser puesta a prueba mediante la duda y nuevos datos o nuevos hechos pueden modificar los postulados iniciales.

Hasta este momento se han presentado elementos asociados al desarrollo del concepto de ciencia propios de una postura convencional. Los debates sobre las ciencias sociales, su condición de ciencias, sus métodos y sus garantías de verdad o universalidad también han existido desde sus orígenes. Ya desde Dilthey (1883) se distinguía entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu y luego apuestas como la de Popper (racionalista crítico) planteaban la idea de un método científico único (Alonso, 2001). Decía Popper:

“La base empírica de la ciencia objetiva no tiene entonces nada de 'absoluto'. La ciencia no descansa en un ladrillo sólido. La escarpada estructura de sus teorías se eleva sobre un pantano. Es como un edificio que se levanta sobre pilotes. Los pilotes se hunden en el pantano, pero no descienden a una base natural o 'dada'; y si no seguimos hundiendo los pilotes con más profundidad, no es porque hayamos encontrado un terreno firme. Simplemente nos detenemos porque los pilotes son suficientemente firmes para sostener la estructura, al menos por un tiempo” (Popper, 1972, p. 11)

De hecho, autores como Gadamer (quien trabajó a partir de la obra de Dilthey y Husserl, entre otros) amplían la discusión, en tanto ponen el acento en el problema de la comprensión, del sujeto y de la subjetividad; lo que complejiza mucho más la idea de validez de la ciencia, en este caso, de las “ciencias humanas”. Gadamer afirma que Locke proyectó a escala mundial la idea cartesiana de “*cogito me cogitare*” que se refiere al concepto del yo en la metafísica moderna del siglo XVII, es decir, lo que representaba la sustancia de todas nuestras representaciones, y dice también:

“Fue Kant el que entronizó después definitivamente la palabra y el concepto [de sujeto] desde el momento en que situó la función de la subjetividad en la síntesis trascendental de la percepción, que debe poder acompañar todas nuestras representaciones, a las cuales aquella confiere unidad. De la misma manera, en que en la naturaleza los estados o procesos de cambio tienen lugar sobre lo que permanece invariable, así también el cambio de las representaciones descansa sobre el hecho de que pertenecen a un yo permanente. Este es el marco histórico-conceptual dentro del que se produjo el paso de la sustancia hacia el sujeto.” (Gadamer, 1998, p. 13)

Así, en la filosofía de las ciencias sociales hay una preocupación por dos elementos centrales: la metodología y la ontología de las mismas; la primera se dedica principalmente a estudiar los elementos relacionados con la naturaleza, la lógica y las teorías que fundamentan las disciplinas y la segunda se encarga de confrontar los postulados centrales de las disciplinas con los acuerdos y creencias admitidas en el mundo científico. En últimas, la primera se encarga de confirmar que una disciplina es capaz de generar conocimiento científico sobre el mundo social, interrogando lo que la ciencia social trata de legitimar y la segunda se ocupa de corroborar la consistencia de los postulados hechos por una disciplina.

Wallerstein plantea también elementos que contribuyen al debate, en la medida que enuncia la necesidad de ‘abrir las ciencias sociales’ y los retos que su resignificación implica en la época contemporánea, pero no desconoce los orígenes de la discusión:

“La ciencia social se definió conscientemente a sí misma como la búsqueda de verdades que fueran más allá de esa sabiduría recibida o deducida. La ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad, que tenga algún tipo de validación empírica. Esto fue lo que adoptó el nombre de *scientia*, que significaba simplemente conocimiento” (Wallerstein, 2006, X edición, p. 4)

Wallerstein cuestiona esa noción de ciencia y plantea la existencia de una crisis de las ciencias sociales desde 1945. Valdría la pena pensar también que, la crisis no es un momento particular del desarrollo de las ciencias sociales sino un elemento constitutivo de las mismas. Dice Wallerstein:

“¿Qué podemos concluir entonces acerca de los posibles pasos que podrían darse para ‘abrir la ciencia social’? no hay ningún plano fácilmente accesible en base al cual podamos decretar una reorganización de las estructuras de conocimiento. Lo que nos interesa más bien es alentar la discusión colectiva y hacer algunas sugerencias sobre caminos por los cuales quizá se podría llegar a soluciones” (Wallerstein, 2006, p. 83).

El autor hace también un llamado a la rigurosidad, frente a la demanda de ‘abrir las ciencias sociales’:

“Eso no significa que todas las nuevas proposiciones adelantadas en nombre de nuevas teorizaciones fueran correctas o justificables; lo que sí significa es que la empresa de inspeccionar nuestras premisas teóricas en busca de supuestos *a priori* no justificados es eminentemente válida y constituye, en muchos sentidos, una prioridad para las ciencias sociales en la actualidad”. (Wallerstein, 2007, P. 111).

Es decir, en la actualidad, desde las ciencias sociales, es legítimo hacer planteamientos teóricos desde diferentes horizontes epistemológicos puesto que se puede contribuir a la construcción de conocimiento de orden teórico y social.

La relación entre Pedagogía y Comunicología no es ajena a este debate, en tanto se constituye como un saber científico específico, pero también político, por la naturaleza de una y otra. Sin embargo, la denominación y estructura epistémica de dicho saber aún no es del todo precisa.

La relación entre Ciencia y Comunicación ha sido de interés de autores como Moreno (2008), Galindo, J. y Rizo, M. (2008), quienes se cuestionan sobre la cientificidad de la comunicación, sobre su condición de ciencia o de objeto de estudio. Los tres autores coinciden en afirmar que la construcción teórica sobre la comunicación es escasa, pero consideran posible la consolidación de un campo académico cada vez más consistente. Dice Rizo: “Pese al crecimiento del campo académico, la comunicación no ha alcanzado la madurez y estabilidad de otras disciplinas científicas. Ello se debe, en parte, a la insuficiente fundamentación teórica de la comunicación” (Rizo, s.f., p.2).

1.2. El lugar de la disciplina

Desde la filosofía, la disciplina se define como “una ciencia en cuanto objeto de aprendizaje o de enseñanza” y se relaciona con el concepto griego MATHEMA, que significa “aprender, pensar, aplicar al espíritu” (Abbagnano, 2004, pp.326). En el mismo sentido, para autores como Bourdieu el concepto de disciplina tiene que ver con una manera de denominar un campo que se ha delimitado claramente y que tiene mecanismos para hacer circular su propio capital, simbólico y científico:

“La disciplina es un campo relativamente estable y delimitado; y, por tanto, relativamente fácil de identificar: tiene un nombre reconocido escolar y socialmente; está inscrita en unas instituciones, unos laboratorios, unos departamentos universitarios (...) la disciplina se define mediante la posesión de un capital colectivo de métodos y de conceptos especializados cuyo dominio constituye el derecho de admisión, tácito o implícito, en el campo” (Bourdieu, 2001, pp.116).

Es decir, desde esta perspectiva, para que un área del saber sea considerada ‘disciplina’, debe cumplir con unas reglas básicas, específicamente dos: a) un objeto de estudio bien definido y b) un método propio. Continúa Bourdieu: “Cada una de las disciplinas (vistas como campo) se definen a través de un *nomos* especial, un principio de visión y de división, un principio de construcción de la realidad objetiva irreductible al de cualquier otro principio, de acuerdo con la fórmula de Saussure: ‘el punto de vista crea el objeto’” (Bourdieu, 2001, pp.94).

Sobre la condición de ‘disciplina’, Wallerstein también hace aportes significativos, específicamente sobre el desdibujamiento de las mismas:

“Nosotros no nos encontramos en un momento en que la estructura disciplinaria existente se haya derrumbado. Nos encontramos en un momento en el que ha sido cuestionada y están tratando de surgir estructuras rivales. Creemos que la tarea más urgente es que haya una discusión completa de los problemas subyacentes.” (Wallerstein, 2007, P. 111).

La existencia de estructuras distintas a las disciplinas quizá no las hace rivales, sino complementarias a la hora de comprender los contextos en que se desenvuelve la humanidad. Así mismo, en la actualidad se sigue construyendo conocimiento científico y social desde perspectivas epistemológicas distintas, lo que a la postre, contribuye a ampliar la comprensión de las realidades.

Pedagogía y comunicología por separado son también saberes de orden disciplinar, pese a no contar con un método propio puesto que ambas se alimentan de otras disciplinas tales como la sociología, la psicología, la lingüística y la antropología. Es innegable también que ambas se preguntan, desde diferentes lugares, los para qué, cómo y porqué de la educación y de la comunicación humana.

Así mismo, “Pueden existir algunas intersecciones entre las disciplinas, algunas de ellas vacías y otras colmadas, que ofrecen la posibilidad de extraer unas ideas y unas informaciones de un número y de una variedad más o menos grande de fuentes” (Bourdieu, 2001, pp.117). Es quizá este el caso de la relación entre Pedagogía y Comunicología, que, por la multiplicidad de convergencias en sus prácticas, en sus procesos y sus teorizaciones tienen saberes que es imposible delimitar como propios de manera exclusiva de una disciplina u otra.

1.3. La teoría de los campos

Con frecuencia los conceptos de ciencia, campo y disciplina se usan de manera indiscriminada, como conceptos intercambiables, como si se estuviese hablando de lo mismo. En el caso del campo suele relacionársele con una agrupación de elementos teóricos o empíricos con cierta cercanía temática; con la denominación del objeto de estudio de una disciplina o con un escenario de luchas-

presiones-tensiones existentes en la comunidad científica. Así mismo, no suele reconocerse el tipo de problema a que responde.

Para Bourdieu, desde el punto de vista sociológico, el campo es un escenario de luchas entre los actores científicos:

(...) el campo científico, al igual que otros campos, es un campo de fuerzas dotado de una estructura, así como un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas (...) En la relación entre los diferentes agentes (concebidos como <<fuentes de campo>>) se engendran el campo y las relaciones de fuerza que lo caracterizan (relación de fuerzas específica, propiamente simbólica, dada la 'naturaleza' de la fuerza capaz de ejercerse en el campo, el capital científico, especie de capital simbólico que actúa en la comunicación y a través de ella) (Bourdieu, 2001, pp. 65).

Esta idea de campo pone de presente la existencia de una relación de interdependencia entre capitales individuales y capitales colectivos, si se quiere, puesto que evidencia que el campo científico no está constituido únicamente por un cuerpo teórico o cuerpo de saberes diferenciado, ni que se origina a través de una comunidad científica idealizada, que trabaja unida enfocada hacia un objetivo común. De hecho, lo que el autor plantea es que el denominado campo científico es un escenario en el que circulan unos contenidos, unas instituciones, unos medios y unos agentes, en donde las particularidades de cada uno y las relaciones tejidas entre los mismos son determinantes en los procesos constitutivos del mismo. Lo que evidencia una no diferenciación e incluso mezcla entre el saber sobre el mundo y el saber sobre el conocimiento.

La denominación de campo propuesta por el autor genera entonces quiebres en la idea tradicional de ciencia:

“Las primeras rupturas implícitas en la noción de campo son: el cuestionamiento de la idea de ciencia ‘pura’, absolutamente autónoma y que se desarrolla de acuerdo con su lógica interna, y de la idea de ‘comunidad científica’, noción admitida como obvia (...) La idea de campo lleva así mismo a cuestionar la visión del mundo científico, como un mundo de intercambios generosos en el cual todos los investigadores colaboran con un mundo objetivo (...) lo que se observa son unas luchas, a veces feroces, y unas competiciones en el interior de las estructuras de dominación” (Bourdieu, 2001, pp. 84).

Bourdieu plantea también el reconocimiento de las condiciones socio-históricas en las que se produce el conocimiento: “lo que pide un campo científico es un capital incorporado de un tipo

especial, y, en concreto, todo un conjunto de recursos teóricos pasados al estado práctico, al estado del sentido práctico (...)" (Bourdieu, 2001, pp. 94). Al respecto, afirma Bustamante:

“Pues bien, para Bourdieu, la cuestión misma de su estudio es la paradoja de que una actividad (la ciencia) inscrita en la historia, produzca verdades independientes de la historia; asunto al que se han referido pensadores desde antaño, mediante la postulación de una serie de ‘garantías’ del saber (los principios innatos, Descartes; las condiciones consustanciales al pensamiento, Kant; la gramática de los juegos lingüísticos, Wittgenstein; el lenguaje lógico a priori, positivismo lógico y la comunicación, Habermas). En consecuencia, hay una tensión entre dos puntos: la verdad lógica y el reconocimiento de la historicidad del saber (...) De esta forma, para lograr una teoría de campo en la que se puedan asociar una visión realista del mundo y una teoría realista del conocimiento, de un lado habría que romper con la imagen de un conocimiento absoluto e individual, oponiéndole una idea de ‘conocimiento dialógico y argumentativo de un campo científico’; y, de otro lado, habría que romper con la imagen de un conocimiento reducido a su historia (el mundo científico como mundo social), oponiéndole la idea de un campo científico con mecanismos propios que crean su especificidad, su ‘irreductibilidad a la historia de lo que allí se engendra’ (...)" . Bustamante (2013, p.p.11).

Así mismo, Bustamante considera que los campos son: “regímenes de uso y producción de enunciados. Y llamaremos enunciados a las secuencias de símbolos en un soporte físico; estas unidades formales —pues se trata solamente de los símbolos en sí mismos— son susceptibles de atribuírseles sentido (atado a la forma... lo que, de hecho, ya no es unívoco) o de asignárseles una significación (un lugar social, en la medida en que la forma no posibilita atribuirles un sentido)” (Bustamante et. al., 2013, p.4).

Cuando se focaliza en los sujetos, como lo hace Bourdieu, el campo resultante de la relación establecida entre pedagogía y comunicología, buscaría identificar cuál es su cuerpo de ideas más o menos constituido, pero sobre todo, cuáles son los actores que se encuentran en el escenario que habitan, cuáles son los capitales que han puesto en juego y cuáles han determinado los objetos: “La estructura del campo científico está definida, en cada momento, por el estado de la correlación de fuerzas entre los protagonistas de la lucha, es decir, por la estructura de la distribución de capital específico (en sus diferentes especies) que han podido acumular en el transcurso de las luchas anteriores” (Bourdieu, 2001, p. 106). Es decir, el campo de la pedagogía/comunicología, tal como ha venido construyéndose, está basado en relaciones de orden sociológico más que epistémico, su estudio ha estado centrado más en el escenario de luchas entre los profesionales del oficio, las

organizaciones sociales y el Estado (discusión necesaria y valiosa también) que en la preocupación por la construcción epistémica de un saber de orden interdisciplinario; en otras palabras, la discusión se ha centrado más en el orden del discurso social e incluso mediático que en el de la formalización, del saber científico.

Desde el punto de vista epistemológico, es necesario plantear cuál es la apuesta teórica desde la cual se estudia la realidad, cuál es el sistema de categorías que se emplea y no sólo la descripción de ‘hechos’ que son problemáticos para la sociedad. Dice Bourdieu: “Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados” (Bourdieu, 1984, pp.54).

Bustamante afirma entonces que: “El campo es, pues, un régimen de producción de sentidos, de interpretación, un régimen que legitima y deslegitima enunciados que entran en esa pugna y son, a su vez, objeto de pugna (...) El asunto del que tratan los campos, los asuntos a propósito de los cuales emiten sus enunciados (aquellos que van a ser objeto de pugna para establecer qué significan), es una realidad previamente interpretada. Llamamos *res* a esta fuente del campo, de cualquier campo” (Bustamante et. al., 2013, p.p.10).

Para Bustamante, cada campo se constituye a partir de una serie de elementos, a saber: la *res*, un realizativo, una pragmática; la ejecución, un objeto; un mecanismo, un enunciado y un juicio, que correspondería al siguiente esquema:

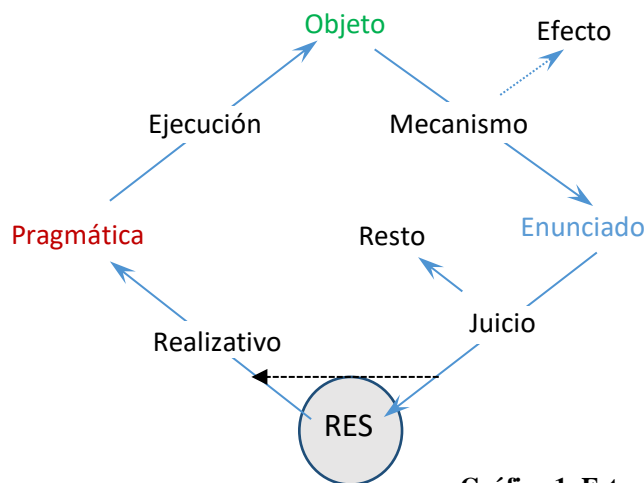


Gráfico 1. Estructura general de un campo
Fuente: Bustamante, Et. Al. 2013, p.p. 55

Según los mismos autores, aparecen por lo menos cuatro campos posibles, desde los que es factible producir sentidos e interpretar una realidad dada (RES). Con el propósito de diferenciar cada campo, en este documento se enunciará la pragmática específica de cada campo, pero haciendo énfasis en el dedicado al conocimiento científico, dados los intereses de investigación expuestos. Así, los cuatro campos corresponden a las siguientes pragmáticas: la Gramática, la Semiótica, la Poética y la Política. A manera de descripción, se expone el esquema en el que se ubican los cuatro campos:

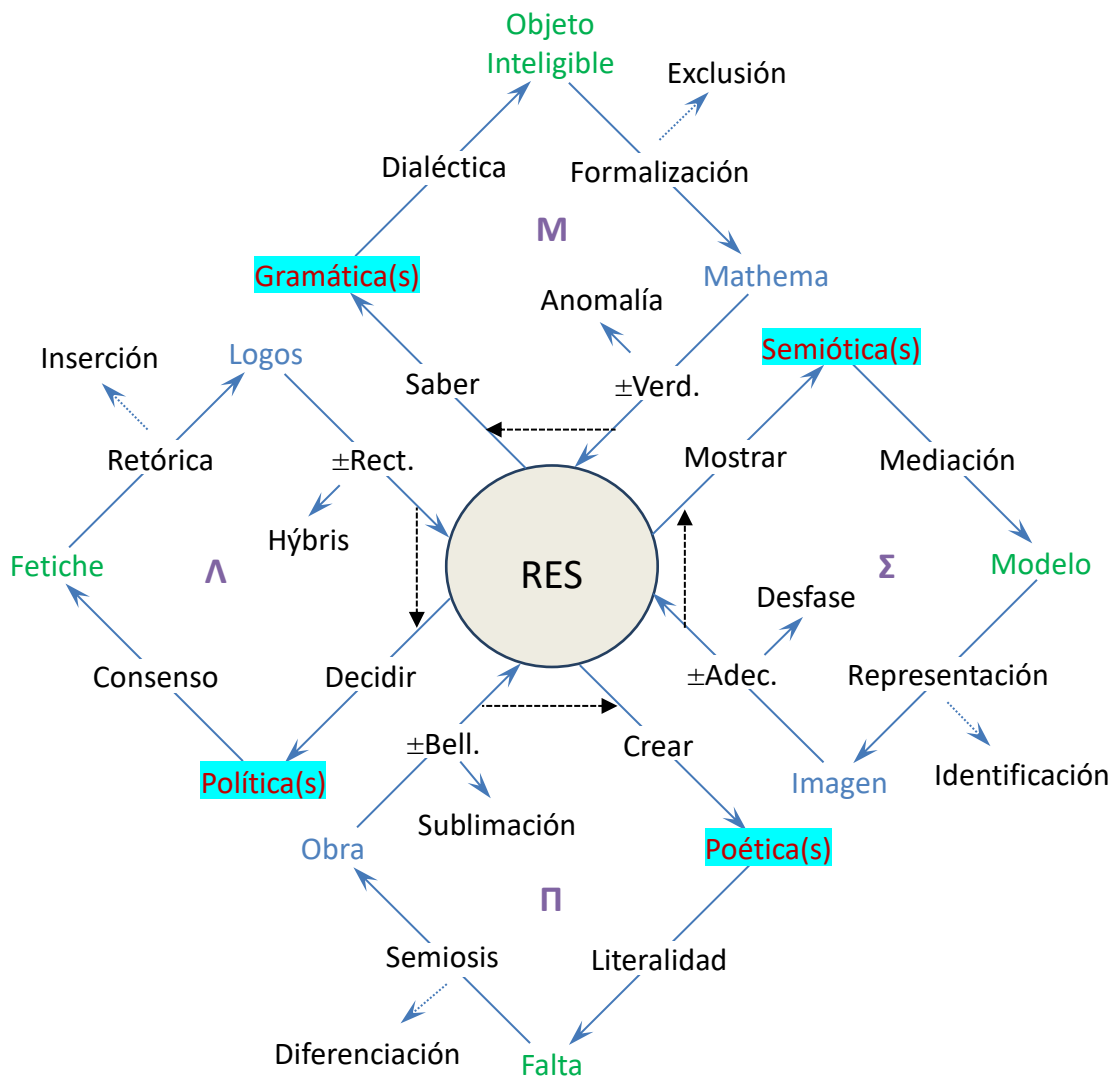


Gráfico 2. Cuatro campos posibles.
Fuente: Bustamante, Et. Al. (2013 p. 63²)

² Dice Bustamante: “El Campo Mü [cM]. Escogemos esta letra griega para nombrar el campo en referencia al enunciado propio del campo científico: *mathema*; el campo Lambda [cΛ]. Escogemos esta letra griega para nombrar

La Res (la cosa) no es que exista como objeto independiente, sino que existe como producto de la reificación o de la objetivación que se realiza desde cada campo. Según las pragmáticas identificadas por Bustamante (política, semiótica, poética y gramática) se le apunta a la construcción y tratamiento de objetos de diferente tipo. Desde la política, se construye como fetiche y produce logos, es decir, discurso y opiniones sobre él. Desde la semiótica se construye como modelo y se produce una imagen. Desde la gramática (disciplina) se construye como objeto inteligible y se producen *mathemas*. Desde la poética se construyen obras y se evidencian las carencias. A manera de ejemplo, si fuera realizadora audiovisual produciría un video o una pieza de audio, si fuera artista produciría una obra para llenar la falta, si fuera dirigente política, un objeto manipulable, una creación discursiva con la que los otros estén de acuerdo (enseñanza de valores, penalización de dosis personal, etc.); al hablar del campo de la gramática (como pragmática) se producen objetos inteligibles, saberes formalizados.

Lo que se propone entonces en esta investigación es situarse en el campo de la gramática, para acercarse a la educocomunicología. Teniendo en cuenta los aportes hechos por el autor (Bustamante, et. al. 2013), y para los propósitos de esta investigación, es posible ubicar la relación entre pedagogía y comunicología en el primero de los campos, que corresponde a la gramática y puede constituirse como campo de formalización de conocimiento.

Dice Bourdieu: “la noción de campo científico es importante porque recuerda, por un lado, que existe un mínimo de unidad de la ciencia, y, por otro, que las diferentes disciplinas ocupan una posición en el espacio (jerarquizado) de las disciplinas” (Bourdieu, 2001, pp. 84). Así mismo, afirma Bustamante:

Bourdieu anuncia “un análisis histórico y sociológico que no atiende, en absoluto, a relativizar el conocimiento científico refiriéndolo y reduciéndolo a sus condiciones históricas y, por tanto, a una circunstancia situada espacial y temporalmente” [p. 9]. Con esto, confirma la especificidad de lo espacio-temporal para el conocimiento científico; y, de otro lado, sostiene que el análisis histórico y sociológico reduce la ciencia a sus condiciones históricas. Cuando hace un

el campo en referencia al enunciado propio de este campo: *logos*; el Campo Sigma [Σ]. Escogemos esta letra griega para nombrar el campo en referencia a la pragmática propia del campo: *semiótica* y El campo Pi [Π]. Escogemos esta letra griega para nombrar el campo en referencia a la pragmática propia del campo: *poética*.” (Bustamante, 2013)

análisis social de la investigación, pone en clave de época lo que soporta una mirada social: la lucha social por la legitimidad de la ciencia. Así, diferencia el mundo de la ciencia y la lucha por la legitimidad de la ciencia (tanto “en el seno mismo del mundo de la ciencia” [p. 20], como “en el mundo social” [p. 20]):

A partir de lo anteriormente expuesto, Bustamante plantea una caracterización que aclara cuáles son los lugares de presión (relación entre campos, Tabla 1) y de tensión (Tabla 2) y los efectos que los tipos de presión producen sobre el campo, a partir de las apuestas de Bourdieu.

	Campo I	¿Campo II?	Relación entre campos
Bourdieu lo llama	Mundo de la ciencia	Lucha por la legitimidad de la ciencia en el seno del mundo de la ciencia	Lucha por la legitimidad de la ciencia en el mundo social
Nosotros	Campo conformado por la tensión inherente a la Lógica de Investigación.	Campo conformado por una tensión diferente a la del mundo de la ciencia	Presión
Especificidad	Polémica entre posiciones, circunscrita por unas condiciones lógicas	Negociaciones en el seno de un núcleo central de investigadores interesados	Exigencias externas (políticas, económicas, mediáticas) al campo científico
Productos	Algoritmos	Aprobación de proyectos de investigación, publicaciones, informes	Aplicaciones
Entre	Pares (con desarrollos desiguales)	Impares	Impares
Soporta un análisis	Epistemológico (no excluye la construcción social de la lógica)	Sociológico (como el que hace Bourdieu)	Político

(Tabla 1. Tensión y presión en los campos. Bustamante, 2013)

Presiones sobre el campo				
Quién	Instituciones financieras	Industria	Estado	Público
Qué	Informes	Aplicaciones	Aplicaciones Formación	Comprensibilidad
Respuestas	Informes	Protocolos Laboratorios	Políticas Programas	Vulgarización Divulgación Apropiación social del saber
Restos	Alodoxia	Empresa Asociación Corporación	Institución Asociación Corporación	Medios de Comunicación

(Tabla 2. Presión sobre el campo, Bustamante, 2013)

De lo que se trata entonces es de estudiar la relación entre pedagogía y comunicología, reconociendo las particularidades del saber científico que cada una de las disciplinas comporta, pero diferenciándolas de los saberes, objetos y categorías suscitados en la relación contraída entre las dos, además de las tensiones heredadas o producidas por ese nuevo campo, porque, en cualquier caso, las presiones son las mismas.

1.3.1. La Comunicación como campo

Tal cual se mencionó en las páginas iniciales, la comprensión de la comunicación misma como campo ha sido objeto de discusión y debate, así como el cuerpo teórico que lo constituiría. Es decir, hace falta claridad sobre el consolidado de teorías que constituiría a la comunicación como disciplina y, desde este lugar, tenemos más bien categorías, variables y aproximaciones teóricas, así como instituciones dedicadas a su estudio. Autores como Craig (1999 y 2008) mencionan que el debate inició hace casi cuarenta años y cuestiona la existencia del mismo como algo sólido y único, es decir, todavía no se ha logrado la construcción de un núcleo teórico común, ni la

definición epistemológica del campo. Sin embargo, invita a su configuración, como necesidad para la comprensión de los fenómenos comunicativos. Dice Craig:

"Si no persiguiéramos la quimera de una teoría unificada, tampoco deberíamos distraernos del camino de la investigación por el destello de la antidisciplinariedad. Los argumentos teóricos productivos ocurren más fácilmente dentro de una comunidad interpretativa sostenida por una matriz disciplinaria, un trasfondo de suposiciones compartidas en común. La disciplina, sin embargo, no requiere que se suprima la diversidad y la interdisciplinariedad. Ser una disciplina significa solo, como mínimo, que muchos de nosotros estamos de acuerdo en que estamos en desacuerdo sobre ciertos asuntos que son consecuentes de ciertas maneras y, por lo tanto, vale la pena discutir." (Craig, 1999, p. 124)

Más allá de la necesidad de acuerdos, porque de eso se trata justamente la teoría, de reconocer las diversas posturas en pugna frente a un fenómeno y llegar a un mínimo de asuntos sobre los cuales disentir. Lo que resulta valioso de los aportes de Craig es que le otorga gran relevancia al fenómeno comunicativo y aduce:

“La comunicación, desde una perspectiva comunicacional, no es un fenómeno secundario que puede explicarse por antecedentes psicológicos, sociológicos, culturales o económicos; más bien, la comunicación misma es el proceso social primario y constitutivo que explica todos estos otros factores. Las teorías sobre la comunicación desde otras perspectivas disciplinarias no están, en sentido estricto, dentro del campo de la teoría de la comunicación porque no se basan en una perspectiva comunicacional.” (Craig, 1999, p. 126)

Y continúa:

“Visualizo la teoría de la comunicación como un campo abierto del discurso, comprometido con los problemas de la comunicación como una práctica social, un metadiscurso teórico que surge de, se extiende, e informa un metadiscurso práctico. En esta visión, nuestra tarea no es deconstruir la teoría de la comunicación. (¿Cuál sería el punto? Ya es un desastre.) Más bien, debemos reconstruir la teoría de la comunicación como un metadiscurso teórico comprometido en diálogo con el metadiscurso práctico de la vida cotidiana.” (Craig, 1999, p. 129)

Pareciese que la perspectiva comunicacional es justamente la que está ausente en buena parte de los estudios sobre comunicación, porque en las teorías de la comunicación se privilegian las otras disciplinas que entran en relación con la comunicación, que estudian los fenómenos comunicativos. Dice Craig:

“La teoría del campo de la comunicación está lógicamente abierta a nuevas tradiciones, sujetas únicamente a la limitación de que cada nueva tradición debe basarse en un modelo único de práctica comunicativa que, cuando se integra en el campo (que puede implicar la redefinición de otras tradiciones), no es lógicamente redundante con cualquier otro modelo” Craig, 1999, p. 150)

Se plantea entonces como necesaria la comprensión del campo de la comunicación como escenario de tensiones y presiones, sujeto a modificaciones, en la medida que cada construcción teórica pone en discusión los constructos y no es por sumatoria que se consolida el campo, sino por articulación y congruencia entre los componentes del mismo.

Por su parte, Bryant, J. & Miron, D. (2004) trabajaron el tratamiento epistemológico de la categoría “comunicación”, en un periodo de tiempo comprendido entre el año 1956 y el 2000 en tres de los journals más importantes sobre la materia: *Journalism & Mass Communication Quarterly (JMCQ)*, *Journal of Communication (JOC)*, and *Journal of Broadcasting & Electronic Media (JOBEM)*, con una muestra aleatoria de un cuarto de su producción en ese periodo de tiempo; tras esa revisión, los autores afirman que: “Una porción considerable de las teorías de la comunicación utilizadas en la investigación en comunicación de masas se deriva de la psicología de medios o sociología (30,22%), con contribuciones importantes adicionales de la legislación de medios y la política (12,35%) y la comunicación de masas general (8,18%); por ejemplo, teoría de la bala mágica.” (Bryant, J. & Miron, D., 2004, p.665). Así mismo, en lo referido a la teoría más empleada, encontraron que: “Claramente, los usos y gratificaciones, la *agenda setting*, y la teoría de cultivo son el triunvirato de teorías de la comunicación de masas más populares, tras haber sido citadas en más de 55 artículos, mientras que las siguientes teorías más populares (aprendizaje social y marxismo) fueron utilizadas en por lo menos 20 artículos menos que las ‘3 grandes’” (Bryant, J. & Miron, D., 2004, p.673).

Así mismo, se evidencia que la crisis es propia de la construcción del campo, lo que supone retos y cambios constantes. Esta crisis, según Mattos (Citado por Sierra, 2016, p.43), tiene que ver con

tres momentos de ruptura: el primero, en la década de 1970, que el autor denomina como “crisis de las teorías de la comunicación”, para referirse al quebrantamiento de los discursos maniqueos entre teoría y práctica en la formación teórica y de profesionales. El segundo corresponde a la década de 1980, lo que el autor denomina “de los medios hacia las mediaciones socioculturales”, gracias a los aportes de Martín – Barbero en el que tiene lugar un descentramiento de las teorías fundacionales en comunicación. Y el tercero y último momento, desde la década de 1990 en el que se reconoce a la comunicación como un campo de conocimiento de diferente naturaleza (inter, multi y transdisciplinar), lo que dificulta considerar sus categorías nucleares, sus límites y posibilidades. Dice Vizer:

“Hoy en día ya nadie cree que el edificio del conocimiento se construye ‘brick by brick’ (o ladrillo a ladrillo) y que los avances se dan forzosamente acumulando experiencias limitadas. Y tampoco existen acuerdos amplios y compartidos sobre una naturaleza específica de los procesos comunicacionales. Por el contrario, ni hay acuerdo generalizado sobre si el campo debe constituirse como una disciplina, una interdisciplina, o una ‘transdisciplina’, y ni aún sobre su cientificidad en sentido estricto. **Donde parece haber mayor acuerdo compartido es sobre la esencia intrínsecamente semiótica de los procesos de comunicación** [el resaltado es mío]. Sobre su naturaleza de ‘puente’ entre los procesos de la subjetividad humana y los contextos del ‘afuera’ ya sea en el contexto social, el tecnológico, cultural, económico o político”. (Vizer, 2017, p.28)

Según lo expuesto por Vizer puede afirmarse que toda la comunicación tiene que ver con la significación, proceso que es propiamente humano y, estos contextos que menciona como ‘afuera’ del sujeto son constitutivos de éste, en tanto pertenece a ellos. Así mismo, pese al interés en lo semiótico, lo comunicológico, como disciplina, se ha fugado hacia concepciones organicistas (biologicistas), tal es el caso de la cibersemiótica o la biosemiótica (Brier, 2013).

Este panorama permite observar cómo ha venido constituyéndose la comunicación como campo, y cómo los acuerdos o elementos comunes se han' ligado en buena parte de los trabajos a la articulación entre las ‘ciencias de la vida y la comunicación’, y continúa Vizer:

“La condición humana es inseparable de la evolución de sus capacidades semióticas, y estas lo son de sus condiciones de vida. El conocimiento sobre los sistemas

vivientes requiere inevitablemente conocer sus capacidades y dispositivos específicos para establecer intercambios y el ‘procesamiento de información’ con su entorno. Y el ser humano se ha desarrollado, sobrevivido e impuesto sobre condiciones ambientales desfavorables, gracias sobre todo a su potencialidad semiótica.” (Vizer, 2017, p.31)

Quizá el acento en la relación entre Educación y Comunicación esté justamente en ese ‘procesamiento de información’ que fluye en la cultura. “Seguramente es esta capacidad del cerebro para procesar estímulos, señales e información, la que ha permitido la emergencia de lo que llamamos ‘mente’, y su dinámica a la vez material y simbólica.” (Vizer, 2017, p. 33). Sin embargo, semiótica y procesamiento de información no son comparables. Esa es la apuesta culturalista. Si fuera así habría solución técnica para la “transmisión” cultural. La cultura es simbólica, significativa, por lo tanto, todo en la comunicación está subordinado a lo simbólico.

1.3.2. La Pedagogía como campo

El caso de la pedagogía es similar al de la comunicación, en tanto ha contado con la imposibilidad histórica de constituirse como disciplina (Ramírez, J.E., 2005). Se le relaciona con procesos de enseñanza, de instrucción, de didáctica e incluso de tecnología educativa, como si en todos los casos se hablara de lo mismo. Sin embargo, algunos autores plantean un posible acercamiento a la comprensión del término; dice Ramírez: “La pedagogía es herramienta y es producción al mismo tiempo, es herramienta porque se constituye en un potente dispositivo conceptual para leer e interpretar los múltiples sentidos y significados que los actores educativos le dan a las prácticas educativas, en esta perspectiva, la pedagogía es teoría que rompe la aparente connaturalidad en la que transcurre el ejercicio educativo. Pero es producción porque es conocimiento que se recrea y enriquece, mediante un diálogo constante, en su encuentro con los saberes y representaciones que los actores tienen de sus prácticas educativas.” (Ramírez, J.E., 2005, p.3)

Lo que se plantea aquí supone que la pedagogía tiene dos dimensiones, una referida a un saber (teórico) sobre la educación, y otra, un saber sobre la práctica educativa. Por ello es posible que se generen confusiones. La tecnología educativa, que históricamente se ha preocupado por el

fortalecimiento de procesos y programas curriculares, es justamente una de las responsables de la condición de relegación de la pedagogía

Osorio (1990) afirma que la pedagogía es la “ciencia directriz del proceso educativo” (p. 35) que se construye en: a). La dialéctica entre las experiencias cotidianas de educadores y educandos, y la reflexión que sobre esto se realiza con miras a generar procesos emancipatorios, y b) con el fortalecimiento de la participación de los colectivos implicados, y de su capacidad de argumentación y de acción. En términos políticos, la pedagogía al constituirse en “Teoría de la práctica para la práctica” (p. 35) se convierte en puente y actividad dialogante con otras ciencias, y realiza una lectura hermenéutica de la experiencia educativa y de la determinación del sentido emancipatorio que los procesos educativos deben imprimir.

Como ya se ha dicho, en el campo de la pedagogía uno de los reduccionismos se ha orientado hacia la función metodológica del acto educativo, léase, la preocupación por el “cómo se enseña”. Sin embargo, existen en la contemporaneidad tendencias pedagógicas que plantean esta y otras maneras de entenderla. A continuación se presenta una tabla que expone algunas de las maneras de abordar la pedagogía en la contemporaneidad, se enfatiza en que son sólo algunas, porque inevitablemente en el mundo deben existir más planteamientos. Elaboración a partir de Echeverri (2001), Zuluaga y Echeverry (2003), Bernstein (2000), Giroux (1997) y Rodríguez (2001).

TENDENCIA	CONCEPCIÓN DE PEDAGOGIA
Pedagogía tradicional	La Didáctica Magna (Comenius,1986) es la obra representativa de esta tendencia. La perspectiva pedagógica se centra aquí en un sentido práctico de la enseñanza y propone un método que incluye tres ideas centrales: naturalidad, intuición y autoactividad; proceso apoyado en una idea de naturaleza evolutiva, es decir, que lo natural avanza por sí mismo.
La pedagogía asociada a la tecnología educativa	Centrada también en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero con el énfasis puesto en los procesos de transmisión de información y en los medios para hacer el proceso escolar de manera más eficiente (en términos de calidad de la educación). Se refiere a todos los procesos sistemáticos para regular los procesos de instrucción. Mottet (1983) hablaba de tres maneras de comprenderla: a) Tecnología en la Educación. b) Tecnología de la Educación; y c) La educación en sí misma como tecnología.

TENDENCIA	CONCEPCIÓN DE PEDAGOGIA
<p>La pedagogía desde el enfoque histórico cultural</p>	<p>Vigotsky es uno de los autores fundamentales de esta tendencia, centrada en los procesos de aprendizaje. La idea principal de su obra establece que la determinación de los procesos psíquicos debe basarse en el carácter histórico-social de la naturaleza humana; no es la naturaleza, sino la sociedad quien debe ser considerada como factor determinante de la conducta del hombre. Lo que plantea que el orden social se construye antes sobre la base de las funciones psíquicas de los sujetos. (Vigotsky, 1987)</p>
<p>La pedagogía como discurso regulador de las relaciones sociales.</p>	<p>Bajo esta perspectiva la pedagogía se entiende como un conocimiento implícito definitorio de las formas de transmisión de los saberes, costumbres y prácticas sociales de una determinada comunidad, configurándose como un dispositivo fundamental para la producción de significados socio/culturales, ubicando el papel de la pedagogía en la recontextualización, alejándolo de las tendencias que le consideran un saber subsidiario. (Bernstein, 2000)</p>
<p>La pedagogía como disciplina reconstructiva</p>	<p>El antecedente directo de las disciplinas llamadas reconstructivas es la teoría crítica. Se reconoce en el discurso pedagógico un carácter transformador de la cultura. La pedagogía como disciplina reconstructiva tiene una función arqueológica y una hermenéutica; <i>la función arqueológica</i> se encarga de la reconstrucción del conocimiento que se tiene sobre la educación, y <i>la función hermenéutica</i> se dirige a comprender la red proposicional con la que otros aprehenden la realidad. (Zuluaga y Echeverri, 2003)</p>
<p>La pedagogía como discurso sobre la enseñanza</p>	<p>Permite analizar la manera como se asumen los saberes específicos. Tiene por escenario a la enseñanza y por objeto sus problemas. Así mismo, propone la pluralidad de métodos de enseñanza de acuerdo con las particularidades históricas de los procesos de formación y culturas en donde se desarrollan. Esta tendencia deja claro que la pedagogía es más que método de enseñanza (es un discurso) y ve en la práctica educativa su lugar de intervención.</p>
<p>Pedagogía crítica y pedagogía fronteriza</p>	<p>Para Rodríguez (2001) la pedagogía se podría explicar a la luz de la apuesta crítica como “un término capaz de producir, significar y resignificar las relaciones entre el saber y el sujeto; en otras palabras, la pedagogía permite la conexión de la escuela con el contexto, con el entorno; al tiempo que vincula al estudiante con su experiencia, con su historia constructiva y su poder de transformación”. Y dice Giroux (1997, p 15): la pedagogía es “una forma de producción política y cultural profundamente implicada en la construcción del conocimiento, las subjetividades y las relaciones sociales.”. Esta perspectiva ve a la</p>

TENDENCIA	CONCEPCIÓN DE PEDAGOGÍA
	pedagogía como una práctica que resignifica y deconstruye en el interior del aula las condiciones históricas, los contextos sociales y culturales y las experiencias de los estudiantes en su relación con el mundo.
Pedagogía Fronteriza	Para esta mirada, la pedagogía se establece como la posibilidad de transformar significados y representaciones ampliando y trasgrediendo los márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales inmersos en el proceso de estructuración de la relación entre lenguaje, historia, poder y diferencia; convirtiendo a los estudiantes en lo que Giroux (1997) llama “cruzadores de fronteras” con el objeto de entender la “alteridad” y de crear nuevas identidades desde la convergencia entre culturas y la posición de poder que el sujeto ocupa en él.

Hamilton por su parte hace una revisión del uso del concepto de pedagogía en la actualidad, y retoma las acepciones más comunes que suelen encontrarse en diccionarios como el de Oxford, ampliamente aceptado por la comunidad académica, y en el uso académico diario. En cuanto a las raíces etimológicas del concepto afirma que:

"El tallo de la raíz de la pedagogía está constituido por un par de palabras griegas clásicas que abrazan la infancia y el liderazgo, y ambas están vinculados por la adición del sufijo 'gy' que equivale a 'lógica'. En términos más simples, la pedagogía denota 'la lógica de llevar, liderar niños' (...) Igualmente, la pedagogía podría referirse a 'la instrucción, la disciplina, el entrenamiento; un sistema de formación introductoria; un medio de orientación'. Estos usos, sin embargo, son descritos como, respectivamente, «raros» y «obsoletos» (...) una definición actual puede ser: 'el arte, la ocupación, o la práctica de la enseñanza. También: la teoría o principios de la educación [lo que genera inconvenientes porque el objeto y la disciplina se llaman igual]; un método de enseñanza basado en una teoría 'tal'.'" (Hamilton, 2009, p.6)

Las definiciones citadas por Hamilton evidencian dos cosas: la primera es que los usos del concepto pueden ser realmente disímiles y la segunda es que no hay claridad frente a su naturaleza, es decir: si es una teoría o una práctica y adicionalmente cuando se refiere a “dirigir los niños”, ¿Hacia dónde se supone que se dirigen? ¿Hacia un lugar mejor o hacia un lugar establecido?, es decir, no es claro si la pedagogía es confundida aquí con la escolarización como sistema para que los sujetos, especialmente los niños, ingresen al mundo de la cultura, al sistema cultural, a sus reglas, a sus códigos, a su gramática. Dice Hamilton:

"La palabra pedagogía se utiliza cada vez más en los textos en idioma inglés. Su aplicación, sin embargo, no siempre es clara, ya que los autores se basan en diferentes usos heredados. Actualmente, sirve como un sinónimo de la educación; o puede reflejar otras definiciones que han surgido a partir de su integración, a través del tiempo, en el mundo de la educación pública." (2009, p.5)

Aunque en esta introducción nos referimos a cierto desarrollo histórico del concepto de pedagogía, el propósito no es describir cada una de las escuelas, modelos y sus respectivas construcciones conceptuales sobre la pedagogía, sino los usos modernos del concepto. Se parte diciendo que en la literatura en inglés aparece el significado de educación en contraste con el de pedagogía. Es decir, no suele relacionarse directamente educación y pedagogía en un mismo discurso.

De hecho, hablar de pedagogía en una lengua diferente al español implica pensar también en los problemas de lengua y traducción, puesto que el uso de los conceptos es ciertamente disímil entre diferentes culturas. "En los días modernos, el término 'pedagogía' es más común en algunos países europeos, en particular, en Francia, Alemania y Rusia – hablando de comunidades académicas [que hablan inglés], no en comunidades que sólo hablan inglés." (Mortimore, P. & Watkins C., 1999, p.1). A manera de ejemplo, en el caso francés se habla de educación, pero se usan diferentes acepciones del término según sea el caso y la conceptualización está relacionada con la investigación sobre ciudadanía y por supuesto, en específico, con la conceptualización sobre educación pública francesa.

A manera de ejemplo sobre las dificultades de traducción se puede presentar el caso francés y el caso ruso:

"[En francés] *éduquer* significa aparecer como bueno, como formalmente educado y *bien éduqué* significa una buena educación o buenas maneras ('educar' en inglés tiene dos sentidos también, pero éste último predomina). a raíz de la palabra rusa para la educación, 'obrazovanie', significa 'forma' o 'imagen' y no, como en la versión latina, un 'liderazgo'. [En ruso también] 'obrazovanie' es inseparable de 'vospitanie', una idea que no tiene equivalente en inglés ya que combina el desarrollo personal, la moral pública y privada, y el compromiso cívico; mientras que en Inglaterra estos tienden a ser tratados como dominios separados e incluso contradictorios. Así mismo, 'obuchenie', que se traduce generalmente como

‘instrucción dirigida por el maestro’ señala tanto el aprendizaje como la enseñanza.”
(Alexander R., 2009, p. 925)

Adicionalmente está la confusión suscitada debido al uso indiscriminado de los términos de pedagogía y educación, lo mismo que comunicología y comunicación, para referirse a los mismos fenómenos. Reduccionismo que es común a la teorización iberoamericana sobre la materia. Dice Hamilton:

"(...) Como Freire reconoció, la educación es ampliamente considerada como una institución [la escuela] y no como un proceso. Y este problema se agrava en inglés siempre que se utilice la palabra educación como sinónimo de escolaridad, por ejemplo, cuando los autores escriben sobre un sistema educativo nacional, cuando, de hecho, deberían referirse al sistema escolar. El riesgo es que los padres creen que sus hijos han entrado en el sistema educativo en el que, como consecuencia paradójica, simplemente no reciben una educación. Esto no tiene por qué surgir, por ejemplo, en entornos de habla alemana porque *Pedagogik* [educación] puede distinguirse de *Schulpedagogik* [instrucción]." (Hamilton, 2009, p.6)

Lo que es similar a lo expuesto por Loughran quien afirma que la "Pedagogía es una construcción importante en la educación que se ha definido, interpretado y utilizado de muchas maneras en la literatura educativa. En gran parte de la literatura, la pedagogía es retratada como un sinónimo de enseñanza; lo que puede considerarse como estrecho y superficial." (Loughran, 2013, p. 118). Como se evidencia en los dos casos, la referencia es hacia una práctica instruccional, institucionalizada, más que a una reflexión teórica sobre lo educativo.

Se plantea también la idea de pedagogía más holística, referida al conjunto de saberes sobre la educación, no sólo sobre la enseñanza: “[La pedagogía] abarca tanto el acto de enseñar, como sus teorías contingentes y los debates acerca de, por ejemplo, el carácter de la cultura y la sociedad.” (Robin, A. 2001, p. 513). Así, la pedagogía, en perspectiva teórica, corresponde a las condiciones históricas en las que tiene lugar; sin embargo, no puede supeditarse a las características de los maestros, o de una población en particular, sino a los qué, cómo y para qué de la educación como proceso de enculturación.

2. Aproximaciones teóricas

La primera pregunta que dio origen a esta investigación fue justamente de qué se ocupa la *Educomunicación*. La primera afirmación que pudimos realizar fue que la relación entre educación y comunicación debía hacerse en clave de cultura; es decir, que pese a la tendencia a institucionalizar los dos fenómenos (reducirlos a escuela y a medios), los dos son diferenciadores de la especie humana respecto a otras especies y su lugar está en la constitución de la cultura; no en vano, dice Geertz, es alrededor de ésta y de su conceptualización que nace la disciplina de la antropología (Geertz, 1973, p.19). Si la antropología es la ciencia del hombre y nace alrededor de la cultura, quiere decir que la cultura es la condición humana.

2.1. La cultura

Cómo entender la cultura si es bien sabido que éste es un concepto polisémico que se usa con mucha frecuencia en la cotidianidad y que adolece de una falta de consenso respecto a su definición. Geertz recoge al menos once definiciones mencionadas por Kluckhohn (1949) y advierte sobre el peligro del eclecticismo, en tanto optar por una definición u otra implica un posicionamiento epistémico:

El pantano conceptual a que puede conducir el estilo *pot-au-feu* tyloriano de teorizar sobre la cultura resulta palpable en lo que todavía es una de las mejores introducciones generales a la antropología, *Mirror for Man* de Clyde Kluckhohn. En unas veintisiete páginas de su capítulo sobre el concepto de cultura, Kluckhohn se las ingenia para definir la cultura como: 1) ‘el modo total de vida de un pueblo’; 2) ‘el legado social que el individuo adquiere de su grupo’; 3) ‘una manera de pensar, sentir y creer’; 4) ‘una abstracción de la conducta’; 5) ‘una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas’; 6) ‘un depósito de saber almacenado’; 7) ‘una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados’; 8) ‘conducta aprendida’; 9) ‘un mecanismo de regulación normativo de la conducta’; 10) ‘una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres’; 11) ‘un precipitado de historia’; y tal vez en su desesperación el autor recurre a otros símiles, tales como un mapa, un tamiz, una matriz. Frente a este género de dispersión teórica cualquier concepto de cultura aun cuando sea más restringido y no enteramente estándar, que por lo menos sea internamente coherente y que, lo cual es más importante, ofrezca un argumento susceptible de ser definido, representa una mejora.” (Geertz, 1973, p. 20).

Aunque sólo se mencionan algunas nociones, se evidencia que las maneras de entender la cultura han sido diversas y parciales. Todas estas nociones tienen una relación retórica con la cultura, ya sea metonímica (la causa por el efecto), de sinécdoque (la parte por el todo) o metafórica (analogía o semejanza). Como lugar de partida, aquí se plantea entonces un primer acercamiento al concepto de cultura desde la propuesta de Geertz, quien considera que:

“la cultura es esencialmente un concepto **semiótico**. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.” (Geertz, 1973, p. 20)

En el mismo sentido, respecto a la capacidad de simbolización, dice Geertz: “Una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica –acción que, lo mismo que la fonación en el habla, el color en la pintura, las líneas en la escritura o el sonido en la música, significa algo–.” (Geertz, 1973, p. 24). Así, para Geertz, la cultura es entendida como un *puro sistema simbólico*, es decir:

“Sistemas de interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad o algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa.” (Geertz, 1973, p. 27).

Aunque Geertz entiende la cultura desde la simbolización, ésta es sólo posible desde el lenguaje; es decir, no es posible entenderla solamente como sistema semiótico (centrado en la significación) sino también como sistema sintáctico y pragmático (preocupado por la codificación); en la medida que cualquier proceso orientado a la producción e interpretación de sentido es una práctica significativa. Es decir, entre ambos sistemas se erige la significación y la interpretación, por eso, la comunicación humana, como pragmática, es respuesta interpretativa. Dice Narváez:

“Desde un punto de vista puramente teórico, es necesario introducir aquí una divergencia con los estudios culturales: se trata de que la cultura debe ser asumida, en términos comunicativos, no solo como entramado de significados, sino también como lenguaje, es decir, como códigos y narrativas.” (Narváez, 2013, p.27)

Lo que se plantea entonces, es que, para efectos de esta investigación, la cultura es entendida también como código y, en esa misma línea, desde lo expuesto por Eco (2000), toda cultura ha de estudiarse como fenómeno de comunicación.

2.2. La teoría de los códigos

La discusión sobre el lenguaje y los códigos es de vital importancia en esta investigación, dada su perspectiva semiótica. Para ello, es posible acudir antes a aportes de la antropología, la semiótica y los estudios del lenguaje. En el campo de la educación y la comunicación es ineludible la discusión sobre el lenguaje. Fuentes afirma que: “La comunicación y educación son procesos simbólicos, mediados primariamente por el lenguaje, constitutivos básicos de las tramas culturales que les dan forma específica, desde un tiempo y lugar determinados, a las relaciones del hombre con el mundo.” (2003, p. 26).

Contrario a lo planteado por Fuentes, aquí partimos del supuesto que ambas (comunicación y educación) son constitutivas del mismo proceso, no que corresponden a dos procesos diferentes de simbolización. Gómez Palacio plantea que “existen dos grandes enfoques con respecto a la cultura: el antropológico y el semiótico. El primero de ellos establece que cultura es el conjunto de creencias, valores, costumbres, tradiciones y ritos compartidos por un **pueblo** que lo unifican, le dan identidad y lo diferencian de los demás; esta acepción se puede asociar con los planteamientos de Geertz; sin embargo, esta es sólo una parte de la cultura. El segundo plantea que la cultura es el conjunto de signos y símbolos que tienen valor y significado para un pueblo.” (Gómez, 1996, 263); esto es contradictorio, en tanto el símbolo es entendido en esta investigación como unidad de la cultura (Narváez, 2013)

“El símbolo trae consigo una carga metafísica que son los componentes de la cultura, de suerte que cuando se captan los símbolos se están captando con mayor o menor intensidad, con más o menos primacía, lo que podemos resumir en su orden como la lógica (forma de conocer), la ética (forma de valorar) y la estética (forma de sentir y percibir) de una cultura en particular” (Narváez, 2013, p.38)

En términos antropológicos autores como (Leroi-Gourghan, 1971) han planteado esa relación de cercanía en el tránsito de individuo a especie y posteriormente a cultura. Así mismo Leroi-Gourhan (1971) establece vínculos de orden antropológico entre técnica y lenguaje; en un documento

construido hace más de 50 años el autor usa el concepto de “gesto técnico”; puesto que asocia el desarrollo biológico del hombre desde sus orígenes hasta el *homo sapiens* (postura erguida, apertura del abanico cortical, liberación de la mano, liberación de la boca y capacidad simbólica), con el desarrollo técnico, en tanto elaboración de herramientas para facilitar la supervivencia, inicialmente, y luego con un sentido estético y ritual. La manera en que Leroi-Gourhan presenta sus argumentos hace que el lector piense en que, para garantizar la supervivencia de la especie, el cuerpo de los antropoides sufrió varias modificaciones, pero sólo gracias a su “cerebro súper especializado en la generalización” (Leroi-Gourhan, 1971, pp. 120), pero sobre todo a su **capacidad de simbolización**, el hombre ha materializado sus pensamientos, otorgándole significado, uso e incluso forma, a todo aquello que encuentra en su ambiente. En lo referido a la **comunicación**, según los postulados de Leroi-Gourhan, su **lugar está en la cultura**, pero se llega a ésta sólo por el **lenguaje**. Es decir, aunque las condiciones biológicas para el lenguaje existan en toda la especie humana, la comunicación sólo tiene lugar en la experiencia, en *la cultura*, en el encuentro con el otro, en el *grupo*, que él llama *etnia*. Así, la educomunicación siempre es étnica, no de especie. La única educación que podría llegar a ser de especie sería la alfabética, en tanto invención cultural, artificial, pero para ello debiera unificarse la lengua, lo que aún no es posible.

Eco (2000) hace una apropiación de Levi-Strauss (1981), y entiende a la sociedad como un proceso de comunicación y por tanto de intercambio de signos (lingüística), bienes materiales (economía) y mujeres (sistema de obligaciones sociales); lo que plantea una relación entre lingüística, economía y comunicación; entre valores de cambio y valor simbólico. Así mismo, Eco establece la relación entre los estudios de la comunicación y los de la semiótica; al respecto afirma:

“La semiótica estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación y, sin embargo, cada uno de esos procesos parece subsistir sólo porque por debajo de ellos se establece un sistema de significación (...) El proceso de comunicación se verifica sólo cuando existe un código. Un código es un sistema de significación que reúne entidades presentes y entidades ausentes. Siempre que una cosa materialmente presente a la percepción del destinatario representa otra cosa a partir de las reglas subyacentes, hay significación. Ahora bien, debe quedar claro que el acto perceptivo del destinatario y su comportamiento interpretativo no son condiciones necesarias para la relación de significación: basta con que el código establezca una correspondencia entre lo que representa y lo representado, correspondencia válida para cualquier destinatario posible, aun cuando de hecho no exista ni pueda existir destinatario alguno” (Eco, 2000, p. 24)

Para llegar a aseveraciones como esta Eco hace una reflexión sobre la cultura que evidencia una relación entre la antropología y la semiología:

“Si aceptamos el término ‘cultura’ en su sentido antropológico correcto, encontramos inmediatamente tres fenómenos culturales elementales que aparentemente no están dotados de función comunicativa alguna (ni de carácter significativo alguno): (a) la producción y el uso de los objetos que transforman la relación hombre – naturaleza; (b) las relaciones de parentesco como núcleo primario de relaciones sociales institucionalizadas y (c) el intercambio de bienes económicos.

No sólo son los fenómenos constitutivos de cualquier cultura (junto con la aparición del lenguaje verbal articulado), sino que, además, se los ha elegido al mismo tiempo como objetos de estudios semioantropológicos que tendían a mostrar que la cultura por entero es un fenómeno de significación y de comunicación y que humanidad y sociedad existen sólo cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación.” (Eco, 2000, p.44)

Pese a que la comunicación es un objeto de conocimiento transdisciplinar, en tanto fenómeno problemático constituido y estudiado desde diferentes disciplinas, para los propósitos de esta investigación, la lectura sobre comunicación y sobre la cultura, se sustenta en estos postulados de Umberto Eco (2000, 5ed.), que permiten asumir la cultura como código, en su comprensión más amplia.

Para mayor precisión, respecto a los códigos, dice Eco: “Podríamos decir incluso que no es correcto afirmar que un código organice signos; parece ser que lo que hace un código es proporcionar las reglas para generar signos como ocurrencias concretas en el transcurso de la interacción comunicativa” (Eco, 1991, p.p.84); y continúa: “a) Un código establece la correlación de un plano de la expresión (en su aspecto puramente formal y sistemático) con un plano del contenido (en su aspecto puramente formal y sistemático); b) Una función semiótica establece la correlación entre un elemento abstracto del sistema de la expresión y un elemento abstracto del sistema del contenido; c) de ese modo, un código establece TIPOS generales, con lo que produce la regla que genera TOKENS o ESPECÍMENES [expresiones lingüísticas concretas], es decir, aquellas entidades que se realizan en los procesos comunicativos y que comúnmente llamamos **signos**; d) ambos *continnum* representan los elementos que preceden a la correlación semiótica” (Eco, 1991, p.p.87)

Los aportes de Eco respecto a la relación entre semiótica y comunicación han sido ciertamente discutidos; autores como Vidales (2010) han mencionado que: “su modelo aún conserva reminiscencias de la búsqueda de las leyes últimas de la organización semiótica, de la organización de la cultura sobre la base de la comunicación”, a lo que Eco mismo planteaba una aclaración: “Reducir la cultura entera a un problema semiótico no equivale a reducir el conjunto de la vida material a puros fenómenos mentales. Considerar la cultura en su globalidad *sub specie semiótica* no quiere decir tampoco que la cultura en su totalidad sea *sólo* comunicación y significación, sino que quiere decir que la cultura en su conjunto puede comprenderse mejor, si se la aborda desde un punto de vista semiótico” (Eco, 2000, p.51) Lo que se plantea aquí es entonces una manera de acercarse, desde la relación entre educación y comunicación, a la comprensión de la cultura.

Narváez (2013) retoma los postulados de Eco (1995, 1996, 2001) y Bateson (1965) y afirma: “Si el sentido exacto de la palabra codificación es transformación (Bateson, 1965, p. 142), tienen que haber unas reglas que permitan tal paso. Estas constantes de la codificación son, primero, la sistematicidad, o sea la correspondencia entre lo interno (mental) y lo externo (la expresión), de suerte que el sistema de representación solo recoja los rasgos pertinentes de lo representado; segundo, que se mantengan las relaciones entre los elementos seleccionados en cada sistema (...)” (Narváez, 2013, p.33). Así mismo, plantea que “Desde el punto de vista comunicativo, lo que percibimos en primer lugar no es el mundo físico sino los sistemas simbólicos, es decir, las codificaciones del mundo. Para efectos de la comunicación lo importante son los modelos expresivos, por un lado, y los modelos semánticos, por otro.” (Narváez, 2013, p.36). Para que esos sistemas simbólicos funcionen se requieren reglas que permitan la codificación, éstas son “primero, la sistematicidad, o sea la correspondencia entre lo interno (mental) y lo externo (la expresión), de suerte que el sistema de representación solo recoja los rasgos pertinentes de lo representado; segundo, que se mantengan las relaciones entre los elementos seleccionados en cada sistema, ya sean espaciales, temporales o lógicas, independientemente de que unas se puedan representar en términos de otras (espaciales en temporales, por ejemplo).

El símbolo es planteado por Narváez (2013) como elemento central de la cultura y dice: “es la misma cultura la que lo crea [al símbolo] al atribuirle el significado y al darle forma.” (Narváez, 2013, p.36) y construye un esquema que permite entender la cultura como sistema simbólico:

Código	
Sistema Simbólico	
Componente mental	Componente físico
Conocimientos	Objetos físicos
Valores	Marcas
Sensibilidades	Señales
Contenidos	Expresiones

Tabla 3. Tomada de Narváez (2013, p.36)

Esta manera de comprender la cultura y la comunicación, implica entonces entender que tanto la expresión como el contenido “sólo pueden darse entre sujetos o comunidades que comparten el mismo código cultural, es decir, el mismo sistema simbólico” (Narváez, 2013, p.42). Narváez (2013) retoma también a Hjelmslev (1984) quien usa los conceptos aristotélicos de sustancias (expresiones y contenidos) y formas (maneras de producirlos), para analizar el lenguaje. Así, Narváez construye un esquema que facilita la comprensión de la estructura de la cultura (como código), desde la perspectiva comunicativa:

Estructura de la cultura

Expresión		Contenido	
Sustancia	Forma	Forma	Sustancia
Materiales	Icónica/Figurativa Alfabética/Abstracta	Figurativa/Narrativa	Conocimientos
Superficies		Abstracta/Argumentativa	Saberes
Instrumentos			Valores

Tabla 4. Tomada de Narváez (2013, p. 48)

Es importante partir de estas claridades, porque una de las confusiones en que suele caer la relación entre educación y comunicación está justamente en considerar que las técnicas (sustancias expresivas) transforman la cultura y no que ésta las produce, es decir, suelen confundirse las técnicas de circulación de la cultura con las formas de expresión.

2.3. La Educación Comunicación.

En principio, para ubicar el horizonte de discusión desde el que se desarrolla la tesis expuesta, planteamos aquí que existen al menos tres variantes a la hora de emplear el concepto de *Educomunicación* (Narváez, 2017), a saber: comunicación educativa, educación mediática y educomunicación como práctica ético-política.

2.3.1. Comunicación educativa

La comunicación educativa tiene que ver, desde una perspectiva, con lo relativo a los medios educativos, y desde otra, con los medios escolares (Narváez, 2017). Sobre los primeros, la discusión se puede ubicar en los años 20, con el desarrollo de medios electrónicos de transmisión de información, y que se configuraron como herramientas de socialización hegemónica, de enculturación, función que antes era propia de la escuela. Dice Sierra:

“A partir del primer tercio se siglo, la presencia de las tecnologías de la información redefine los roles fundamentales que ejerce el sistema de enseñanza y otros aparatos de hegemonía tradicional, abriendo una crisis institucional y social que terminará por favorecer un progresivo desplazamiento y complementación funcional entre el sistema educativo y la industria cultural, pues ya para 1930 la extensión y el nivel de consumo de la cultura de masas convierte a los medios de información en el principal aparato de consenso que, a través de su influencia, desarrolla un nuevo y amplio proceso de educación cotidiana reubicando y desplazando el dominio estructural del sistema formal de enseñanza.” (Sierra, 2002, p. 23.)

Los medios, especialmente la radio, constituyeron en el tercer mundo un elemento fundamental para resolver los problemas de cobertura educativa y alfabetización y desplazaron, al menos parcialmente, a la escuela en su propósito instruccional (Sierra, 2002). Aquí tuvieron lugar dos propuestas, la primera, orientada al reconocimiento del potencial pedagógico de los recursos mediáticos (como el sonido o la imagen) (Parra, 2000 y Narváez 2013) y la segunda denominada informática educativa (Narváez 2017) o introducción de la informática en el ejercicio escolar. Ésta última tiene que ver con la aplicación de los avances tecnológicos del manejo de la información en los procesos de administración y gestión del sistema educativo, como en la organización de los

procesos de enseñanza y aprendizaje (educación virtual, por ejemplo): “La etapa de la informática educativa tiene a la vez dos momentos: el de la última década del siglo XX, centrado en la Computer Assisted Teaching (CAT), o sea en la informática propiamente dicha y el de la Educación virtual, centrado en la telemática (en línea) (Narváez, 2012).

En cuanto a los medios escolares, éstos corresponden a espacios mediáticos de interacción, contruidos en la cotidianidad e institucionalidad de la escuela, que se constituyen principalmente como herramientas para la convivencia en el espacio escolar.

En otras palabras, la comunicación educativa se asocia con la idea de la transposición de saberes escolares en los medios; bien desde la informática (saberes sobre la administración escolar y la educación virtual) o desde la interacción en la escuela (la comunicación escolar).

2.3.2. Educación mediática

En Inglaterra el término usado es *Media Education*, mientras que en Estados Unidos es *Media Literacy*. Autores como (Tyner, 1998 y Gutiérrez, 2003) la denominan también alfabetización digital y se refiere a la preparación para el uso de las denominadas *Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información*. Suelen emplearse también conceptos como: educación para los medios, alfabetización audiovisual, alfabetización multimodal, entre otros (Tyner y Gutiérrez, 2012, p.32). Existe, sin embargo, una diferencia en la manera de entender el término: una postura está centrada en el uso de la técnica (que tiene que ver más con las prácticas y es lo que suele replicarse en muchas escuelas latinoamericanas) y otra en la comprensión del contenido que transita por los medios, lo que para algunos se ha denominado formación crítica de audiencias, basados en modelos sociocognoscitivos de la recepción mediática (Collins, 1981; Shrum, 2006 y Wicks, 2006) y, en América Latina, los estudios de la recepción (Orozco, 2003). David Buckingham, citando la acepción trabajada por Ofcom³ reconoce más claramente estas dos perspectivas en relación, en tanto considera que la *Media Literacy* es el conocimiento, habilidades y competencias necesarios para utilizar e interpretar los medios (Buckingham, 2003)

³ **Ofcom**, es el nombre con que usualmente se conoce la Oficina de Comunicaciones del gobierno del Reino Unido; y es la encargada de regular la radiodifusión, las industrias de telecomunicaciones y postales en ese país.

Sin embargo, el mismo Buckingham cuestiona el concepto de *media Literacy* (alfabetización mediática):

“La analogía entre la escritura y los medios visuales o audiovisuales, como la televisión o la película, pueden ser útiles en un nivel general, pero a menudo se cae cuando miramos más de cerca: es posible analizar de manera amplia categorías como la narrativa y la representación en todos estos medios, pero es mucho más difícil sostener analogías más específicas, por ejemplo, entre la película y la palabra, o la película y la secuencia en la oración”. (Buckingham, 2007, p. 44).

En últimas, se trata de dos procesos de naturaleza distinta y la analogía, contrario a ampliar la comprensión, conduce al error puesto que una está centrada en la adquisición del código alfabético y la otra del código oral – icónico.

2.3.3. Educación comunicación en perspectiva política

En la mayoría de los trabajos el referente ético – político es una constante, por ejemplo, en la misma línea que se venía hablando, para la UNESCO la media literacy es un tema de vital importancia porque supone que es un conocimiento “necesario para la vida y para el trabajo” y la denomina Alfabetización Mediática e Informativa (MIL); es una apuesta que reconoce a los usuarios de los medios como productores y consumidores de contenido y afirma:

“La misión de la UNESCO es generar sociedades alfabetizadas en el ámbito de los medios de comunicación y la información, a través de una estrategia integral que contempla la preparación de un modelo de programas de alfabetización mediática e informativa para los docentes, un acceso simplificado a la cooperación internacional, el desarrollo de las directrices para la preparación de políticas nacionales y estrategias en alfabetización mediática e informativa, la articulación de un marco global sobre indicadores de alfabetización mediática e informativa, la creación de una red universitaria de alfabetización mediática e informativa, la articulación y la creación de un centro de información internacional sobre alfabetización mediática e informativa, todo ello en cooperación con la Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas y en acuerdo con las directrices para los difusores sobre la promoción de los contenidos generados por los usuarios y la alfabetización mediática e informativa.” (UNESCO, 2012).

Dice también:

“La alfabetización es algo más que leer o escribir: se trata de cómo nos comunicamos en la sociedad. Se trata de prácticas y relaciones sociales, de conocimiento, lenguaje y cultura. Aquellos que usan la tecnología dan la alfabetización por sentada, pero aquellos que no pueden usarla están excluidos de muchos procesos de comunicación en el mundo de hoy. De hecho, son los excluidos quienes pueden apreciar mejor la noción de "alfabetización como libertad". (UNESCO, 2003–2012)

Aunque claramente se dice que es mucho más que leer y escribir, no es tan claro qué procesos y prácticas comporta; de hecho, difícilmente se puede acceder a ella, y sobre todo a sus contenidos, si no se maneja el código alfabético. Así mismo, aunque se asumen varias posturas a la hora de comprender-emplear los medios, pareciese que, en muchos casos, se reduce el fenómeno de la comunicación humana a la existencia e incidencia de los medios de comunicación, como técnica, en la vida social y específicamente en la vida de la escuela. En este sentido, se les atribuyen a los medios facultades técnicas, pero también poderes sobre los grupos sociales; es decir, responsabilidades sobre lo cognitivo y lo ético-político.

En otro tipo de trabajos el referente ético político es aún más explícito:

“Es académicamente posible y políticamente deseable que se considere la interrelación entre Comunicación y Educación como un nuevo campo de intervención social y de investigación científica en América Latina. Este reconocimiento significa que ni la comunicación ni la educación han alcanzado aisladamente a atender determinadas necesidades o resolver determinados problemas del ‘estar con-en el mundo’ y de la construcción de relaciones igualitarias y democráticas entre los seres humanos” (Soares, s.f.)

Esta afirmación pone en el mismo lugar prácticas de intervención y prácticas de investigación científica, pero supone que las dos tienen como propósito la resolución de problemas sociales y la generación de mejores condiciones de justicia en el mundo; sin embargo, unas y otras son de naturaleza distinta; el primero corresponde al campo de la política y el segundo al campo de la gramática. La afirmación invita a pensar en prácticas de educación popular o de comunicación alternativa, no necesariamente en un nuevo campo denominado Educación Comunicación.

Pensar la relación entre Educación y Comunicación, como campo académico, aún es un ejercicio incipiente, pero necesario, pues apenas desde hace cerca de 50 años se habla del mismo y, por lo tanto, como campo autónomo de saber tiene grandes dificultades y potencialidades.

En términos generales, puede afirmarse que para algunos (educadores, educandos, comunicadores) aún hoy la relación entre educación y comunicación no es otra cosa que la incursión del medio de comunicación (prensa, radio, televisión e internet) en la escuela y en la educación popular, sin importar el sentido de dicha acción. Como bien lo menciona Huergo, los dos fenómenos han sido víctimas de reduccionismos en tanto el primero suele equipararse al medio y el segundo a la escuela, es decir, se ha girado más en torno a las instituciones que a los objetos de conocimiento (Huergo, 1999), y más sobre estos que sobre códigos.

En tanto propuesta ético-política, la educación comunicación ha bebido de autores como Paulo Freire y todos sus aportes a la educación popular, y Mario Kaplún (1985) desde la comunicación, quien planteaba que la relación entre educación y comunicación tenía lugar desde tres posturas: a) educación que pone énfasis en los contenidos; b) educación que hace énfasis en los efectos y c) educación que pone énfasis en el proceso; la primera se refiere al modelo tradicional de la comunicación; la segunda se basa en el mismo proceso (emisor-canal-receptor) pero agrega el elemento de la retroalimentación; y la tercera se basa, según Kaplún, en la transformación de las personas y de las comunidades, teniendo en cuenta la interacción entre el emisor y el receptor; justamente esta última es la reconocida como comunicación alternativa.

Huergo y Fernández (1999) se sitúan en la relación entre prácticas culturales y construcción de ciudadanía; así, desde su perspectiva, el sentido de los estudios en educación y comunicación se orientan hacia la identificación, comprensión e incluso generación de prácticas culturales que dinamicen el ejercicio de la ciudadanía, en medio de la diferencia y de las particularidades socio-históricas de cada contexto.

Soares hace una década planteaba, quizá de manera sintética, lo que ha sido el centro o los centros de trabajo de la denominada educomunicación, en perspectiva política, la cual:

“se consolida como campo de diálogo que moviliza grandes estructuras. Identifica cuatro movimientos que se articulan para garantizar su especificidad: la recepción calificada, la educación popular, la articulación colectiva para el cambio social y, a partir de años recientes, el reconocimiento de la educomunicación como derecho de todos alcanzado tanto mediante acciones de un sinnúmero de organizaciones no gubernamentales que la asumen como metodología de acción, como mediante planes globales de políticas públicas” (Soares, 2009, p.19).

Nuevamente se agrupan prácticas de diferente naturaleza, como son los estudios de la recepción con la educación popular y se agrega un componente nuevo que es el del Cambio Social. Es decir, en las últimas décadas los estudios sobre la educación comunicación transitaron hacia el denominado en los años cincuenta, campo de la *Comunicación para el desarrollo* y hoy *Comunicación para el Cambio Social* (Narváez, 2017, p.6)

Aparecen también autores como Cuervo y Páramo, desde la hermenéutica, quienes plantean trabajos que superan la mirada escolar, en tanto reconocen que la relación entre comunicación y educación tiene lugar en diferentes escenarios sociales tales como el hogar o la ciudad y visualizan las prácticas sociales desde la reflexión pedagógica, dando lugar a perspectivas como la pedagogía urbana y la pedagogía interpretativa. Para ello, se basan en autores como Martín–Barbero y emplean conceptos de su propuesta académica, tales como: historicidad, matrices culturales, y mediaciones (Cuervo, 2002, p. 26). Este tipo de planteamientos académicos le apuntan al reconocimiento del sujeto cultural en el contexto en que se desenvuelve.

Muñoz y Mora (2014, p.13) han planteado la necesidad de actualizar el campo, en la medida que lo reconocen en crisis y lo denominan “Comunicación-Educación en la Cultura”; así, lo definen como: “un territorio de múltiples escalas y dimensiones en el que conviven e interactúan conflictivamente saberes, prácticas y formas de construir socialidad, juegos de sentido colectivo, proyectos e intencionalidades que buscan generar modelos de vida humana buena y digna”; y continúan:

“El campo de la Comunicación-Educación en la Cultura tiene la doble tarea de visibilizar y dar voz a los saberes y formas de comunicación de los pueblos y sabedores ancestrales y, simultáneamente, reconocer el potencial de los nuevos repertorios tecnológicos para la expansión de la subjetividad y del deseo, la toma de la palabra y del ejercicio ciudadano, e incorporar las prácticas sociales que transforman la cultura en escenarios posibles de acción común, donde producen y diseminan saberes y afectos mediante dichos dispositivos usados con creatividad política.” (Muñoz y Mora, (2014, p.14).

En esta definición se reconocen escenarios diferentes al escolar y al mediático y se hace un énfasis en la cultura y sus transformaciones, continuando con la línea de los antecedentes de la construcción del campo en lo referente a su carácter emancipatorio. Sin embargo, no es claro cómo se diferencia de otro tipo de saberes, es decir, no es clara su especificidad respecto a otros campos

del conocimiento, probablemente porque en una misma definición recoge objetos de la sociología, la antropología y la mediología; tales como las formas organizativas, la cultura y la tecnología mediática.

La *Educación Comunicación* como escenario de discusión y de trabajo en perspectiva ético política tiene entonces un antecedente muy fuerte en todos los discursos emancipadores, transformativos y de resistencia que surgieron a finales de la década de los 70 y que aún hoy se mantienen bajo una mirada culturalista. Es decir, la comprensión del campo siempre ha estado situada en la cultura, sólo que en cada manera de jugar en él se han asumido lugares distintos para entender lo cultural.

En cuanto a la configuración de los objetos, y en la línea propuesta por Narváez (2013): “A los objetos de investigación nacidos del campo del poder y no del campo académico Charlot (2008) les llama ‘objetos socio-mediáticos’, por oposición a los objetos teóricos. A nuestro juicio, la educomunicación es uno de esos objetos, el cual nace del supuesto de sentido común de que la tecnología cambia, moderniza y mejora la educación (...) La primera característica de la educomunicación como objeto socio-mediático es la confusión entre cultura y técnica.” Narváez (2013, p.9)

Así mismo, lo que queda en evidencia es que buena parte de la construcción del denominado campo de la *Educación Comunicación*, desde el punto de vista de la investigación, ha girado en torno a procesos de investigación social y no en torno a procesos de investigación disciplinar. Es decir, hay un acumulado de documentos sobre lo que suele denominarse prácticas de comunicación y educación, pero no mucho sobre pedagogía y comunicología. Esta discusión se ampliará en el capítulo final, con el propósito de proponer una manera, otra, de entender la relación entre Educación y Comunicación.

CAPÍTULO III.

La Educación Comunicación en Colombia

Este capítulo corresponde a una investigación documental sobre educación y comunicación en Colombia. Hasta 2016, se consultaron cincuenta y ocho documentos, entre libros y artículos; vale la pena aclarar que, si bien son publicaciones hechas en Colombia, sus autores no necesariamente lo son.

La realización de este documento es fundamental en tanto permite ubicar el estado actual de la discusión en este campo de estudio en el país, teniendo en cuenta cómo se ha abordado el tema, cuáles son los puntos de foco, las inquietudes resueltas o por resolver y las tendencias.

Cuando se definió el corpus, se elaboró una matriz que permitió seleccionar y registrar la información más relevante de los documentos, con el propósito de establecer una clasificación y análisis transversal, de conjunto. En la matriz se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: a) enfoques teóricos y conceptuales desde donde se asume el campo de la educomunicación; b) las nociones de: cultura, cultura escolar, cultura mediática, lenguaje y técnica; c) el lugar que se le da al sujeto educativo y a las instituciones en los trabajos; e) los temas y problemas planteados y g) las conclusiones a que llegan los autores.

Tras la presentación del estado de la cuestión en Colombia se podrá identificar en qué lugar se ubica la producción sobre la relación entre comunicación y educación en el país para ampliar la lectura sobre este campo de estudio.

1. Enfoques teórico – conceptuales

La discusión sobre la *educación* se alimenta fundamentalmente de algunos discursos provenientes de la educación popular, entendida más como un movimiento social, y la pedagogía crítica como

propuesta de enseñanza, en donde autores como Paulo Freire, Celestín Freinet, Jorge Huergo y Henry Giroux predominan. Así mismo, el discurso sobre la importancia de los medios en la escuela es imperante. Los autores de manera reiterada cuestionan el sentido de la educación y el papel de la escuela, y llegan a lugares comunes en tanto afirman que la escuela está en crisis y que sus cambios, sus maneras de funcionar, sus contenidos (fragmentados, disciplinares, descontextualizados), sus didácticas, sus formas de evaluación y sus conexiones con los medios de comunicación deben ser mejoradas para fortalecer los ambientes escolares.

En la mayoría de los textos, pese a que enuncian el foco de trabajo en el campo profesional de la educación y la comunicación, se hace un énfasis en los medios de comunicación y su manera de asumirlos. En este sentido, el lugar común está orientado hacia la crítica al modelo informacional de la comunicación o de Shannon & Weaver, que, bien se sabe, es de carácter transmisionista y que ellos mismos definían como un “modelo general de la comunicación”.

Sobre la *comunicación en la escuela* o en el aula son más escasos los desarrollos; algunos trabajos se orientan hacia: a) la diferenciación de estilos lingüísticos y géneros discursivos entre docente y estudiante (Uribe, et. al., 2007); b) el análisis sistemático del currículo en medio de las tensiones entre lo que los autores denominan cultura escolar y cultura mediática (Rodríguez, 2005) y c) la comunicación para la educación entendida como un esfuerzo en el sentido de escolarizar la comunicación o tecnificar la educación (Huergo y Fernández, 1999).

En los documentos estudiados no se ve un interés particular en precisar a qué tipo de comunicación se refieren, ni a qué escuela se circunscribe la mirada asumida sobre la misma. Sin embargo, en algunos casos se enuncian brevemente los lugares de partida. Algunas de estas nociones asumen la comunicación (los medios) como un fenómeno esencial de la vida contemporánea, dada su importancia en la conformación de los procesos sociales (Bustamante, 2006); o “como un proceso continuo de exploración, diseño, conocimiento, y codificación de la realidad y de su entorno, realizado por los diversos actores sociales, con el propósito de actuar estratégica y coordinadamente para transformarla” (Corporación Autónoma Regional, Alto Magdalena, 2002). Otros no definen la comunicación misma, sino que se centran en su carácter dialógico, según el cual “el diálogo no sólo se refiere a la comunicación verbal, cara a cara, sino que involucra otras formas de comunicación, en la medida en que no propende exclusivamente por la unidad de los

contrarios reconciliados, sino que encarna en la lucha constante, un movimiento de confrontación de ideas; el diálogo es también una fuente de creatividad social" (Castellanos, 2005, pp. 22); valdría la pena preguntarse si es posible una comunicación que no incluya una mirada dialógica, pues la comunicación, necesariamente lo es.

Podría decirse entonces que aparecen **tres tendencias**. Inicialmente, puede hablarse del **uso pedagógico de los medios**. Esta es una mirada que reconoce las posibilidades de relación entre éstos y las audiencias. Aquí aparecen dos vertientes: la primera, retomando a autores como Guillermo Orozco y Mario Kaplún, tiene como propósito fundamental apostarle a la formación de públicos activos, que conozcan la estructura del medio, que estén en capacidad de plantear miradas críticas frente a estos (como industrias culturales) y frente a sus contenidos; aquí se incluye la educación para la recepción, que tiene un tinte más politizado, pues busca pensar los medios y las industrias culturales como matrices que visibilizaban tanto actores como estrategias del poder social.

La segunda, que se alimenta de autores como Paulo Freire, le apunta a lo que él denominó 'alfabetización para los medios', que asume al medio como forma de expresión y comunicación en un contexto socio-cultural determinado. En términos generales, Francisco Gutiérrez plantea que "la pedagogía de la comunicación como sistema de análisis de la realidad, lleva al hombre a enfrentarse ante el objeto, no como espectador que descubre elementos de la realidad y ni siquiera como transformador que se enfrenta a la realidad, sino como formando parte integrante de esa realidad" (Gutiérrez, 1995, p. 11). Desde esta perspectiva, la relación entre el medio y la audiencia abre oportunidades para ampliar los marcos de interpretación sobre el contexto.

Otra postura identificada es denominada **medios para la enseñanza o medios educativos**. En este apartado se habla de ejemplos como el de las escuelas radiofónicas, que se dedicaban exclusivamente al ejercicio de la enseñanza a campesinos, para el caso de Colombia, o a aquellas experiencias en escuela, cuando el medio no sólo se veía como vehículo de información sino como instrumento de comunicación al servicio de los estudiantes, de su proceso de aprendizaje escolar. En esta apuesta la mirada *didactista* es la que predomina, o si se quiere, se hace la pregunta por cómo el medio puede contribuir al desarrollo exitoso de procesos de enseñanza.

Para otros, los **medios** son considerados **instrumentos de desarrollo**, que tienen un potencial transformador, es decir, que se supera el hecho mismo de la relación con el medio, de la existencia de un público activo y crítico, y se abre la posibilidad de emplear el medio para comprender, pero también para incidir en la transformación de prácticas culturales concretas; se piensa entonces en un público propositivo. Desde este lugar, el desarrollo es visto como un proceso de cambio, de mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos; allí se le apunta al reconocimiento individual y social y para lograrlo se usan los medios como dinamizadores del proceso.

Autores como Huergo y Martín-Barbero hacen evidente la dificultad para construir saberes de orden interdisciplinario, probablemente porque las construcciones han sido más en el orden de la investigación social que de la disciplinar, como se mencionó antes. Pese a lo anterior, algunos autores se atreven a enunciar su postura frente al tema, a saber: Huergo y Fernández (1999, p. 30) plantearon que: “el campo de la comunicación y educación, comprendido como proceso donde cada grupo organiza su identidad en el interjuego entre hibridación y permanencia [no es claro de qué elementos]. No sólo puede entenderse como un objeto constituido, sino principalmente como un objetivo a lograr [se ponen en el mismo lugar objeto y objetivo]; objetivo que conjuga deseo e interés crítico, que da sentido a las prácticas sociales y culturales”. Esta afirmación reúne conceptos de distinta naturaleza en una misma acepción; tales como campo, proceso, grupo, objeto, objetivo y prácticas, lo que sugiere poco rigor epistemológico. De hecho, reúne elementos de orden cognitivo, ético, político y técnico lo que hace de esta denominación del “campo”, inconsistente. Sin embargo, lo que puede deducirse es que los autores en mención ubican la relación entre comunicación y educación en el lugar de las prácticas sociales y culturales con cierto sentido emancipatorio, es decir, se ubica la relación en el escenario ético-político, entendiendo a la educación comunicación como práctica, no como teoría.

Valderrama comparte lo expuesto por Huergo, pero también reconoce posturas como la expuesta por Trilla, quien “hace una distinción entre la comunicación educativa formal y la comunicación educativa informal. La primera, afirma, parte de un propósito pedagógico y se estructura como procedimiento específicamente educativo. La comunicación educativa informal es aquella que sin tener una intencionalidad pedagógica y siendo de carácter simple y espontáneo genera efectos

educativos” (2004, p. 89). Vale la pena tener en cuenta que la lectura sobre lo formal y lo informal, de lo que el autor denomina comunicación educativa, tiene aparejadas dos estructuras, una didáctica y una narrativa, que, por naturaleza tienen propósitos distintos, uno es de carácter pedagógico que busca enseñar ideas y conceptos disciplinares y el otro busca entretener o informar. Así mismo, estas acepciones generan consecuencias en el concepto de comunicación, puesto que se le asigna un carácter de formalidad e informalidad al mismo dependiendo de la institución en la que tiene lugar; además, como concepto y como práctica concreta la comunicación es una sola en tanto específicamente humana, quizá los contenidos o la lengua cambien según el escenario, pero la comunicación no (Gourhan, 1971).

Fuentes Navarro (2003, p. 26-39) afirma que: “la educomunicación es toda acción comunicativa en espacios educativos [quizá escolares], realizada con el objetivo de producir o desarrollar ecosistemas comunicativos”. En primera instancia, esta definición considera a la educomunicación como acción, lo que la hace difusa. En segunda instancia, el uso del concepto de “ecosistema” empleado anteriormente por Martín-Barbero (en Herrán, et. Al. 1999) es ciertamente problemático, porque se refiere a una comunicación mediatizada, en la que: “la escuela debe interactuar, no tanto con los medios, debe interactuar a través de ellos con los ‘nuevos campos de experiencia’ en que hoy se procesan los cambios, es decir, las hibridaciones entre ciencia y arte, entre cultura escrita y audiovisual, y la reorganización de los saberes en los flujos y redes por los que hoy se moviliza la información, el trabajo, la creatividad.” (Martín-Barbero, en Herrán, et. al. 1999, p.15). Desde la teoría de los campos, ciencia y arte corresponden a dos campos distintos; así mismo, cultura alfabética y cultura oral-icónica (Brunner, 1988) también tienen una naturaleza diferente; una cosa es que puedan darse en el mismo momento histórico y otra es que correspondan a una misma matriz cultural. El otro concepto problemático es el de “ecosistema”, que tiene su origen en la *media ecology* trabajada por McLuhan (1967) y Postman (1970), quienes fueron precursores de la inserción del concepto de ‘ecología’ en relación con la mediología: “Según McLuhan, los medios modelan las percepciones de los sujetos: los seres humanos crean instrumentos de comunicación, pero, en un segundo momento, estos mismos medios les modelan la percepción y cognición sin que sean realmente conscientes de este proceso.” (Scolari, 2015, p. 1032). Según lo expuse en el primer capítulo, en esta investigación, los medios no producen la cultura, por lo tanto, estos planteamientos son considerados deterministas respecto a su lectura de la tecnología.

Las tres últimas posturas asumen una concepción de educación que supera los límites escolares; sin embargo, no se pierde el vínculo con los medios, sino que se consideran parte fundamental de la experiencia comunicativa. Para entender lo expuesto por los tres autores podríamos referirnos a lo que los griegos denominaron *paideia*⁴; desde la perspectiva de Gadamer, vivimos en medio de unas tradiciones que heredamos, y en relación con la cultura, afirma que la *paideia* "No es sólo el placer del juego libre, es, también, el esfuerzo de la siembra y la cosecha del espíritu, lo que la palabra y la esencia de la cultura representa para nosotros: la formación del Hombre". Esa suma de flujos de relaciones, enseñanzas, aprendizajes, etc., que vivían los ciudadanos en el ámbito de la *polis*, en donde no había una diferenciación entre una educación formal o escolar y otra social. Sin embargo, hablar de comunicación es hablar de una característica propia de la condición humana, no de la naturaleza en general, por lo tanto, el concepto de ecosistema es discutible y; aunque como campo de tensiones tiene unas prácticas específicas, se requiere mayor claridad y quizá especificidad en su comprensión.

Por su parte, Soares sostiene que "efectivamente la interrelación comunicación/educación es un nuevo campo de conocimiento, que está formado, tiene autonomía y se encuentra en proceso de consolidación" (Op. cit. Valderrama, 2000, p.38). Pero la mayoría de los hallazgos se dirigen a la formación y consolidación del campo profesional, pero no necesariamente al campo de conocimiento, en tanto la discusión sobre lo que corresponde o no a la interdisciplina aún no está claro, por lo menos en este corpus de análisis.

La tendencia que predomina es el uso pedagógico de los medios. En cuanto a la comprensión de la relación entre la educación y la comunicación, ésta es asumida entonces como campo profesional, y se enuncia que éste se constituye desde la articulación entre una y otra; aunque parece simple, en realidad no ha sido asible con facilidad por los autores analizados. La mayoría de ellos reconocen el valor y potencial de la interrelación entre los dos (educación –

⁴ *Paideia*: (en griego παιδεία, "educación" o "formación", a su vez de παις, *país*, "niño") era, para los antiguos griegos, la educación que confería a los hombres un carácter realmente humano. Como tal, no incluía habilidades manuales o erudición en temas específicos, que eran considerados técnicos e indignos de un ciudadano; por el contrario, la *paideia* se concentraba en la formación que haría del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos y sociales (RAE). Sobre la *paideia* dice Jaeger: "A la *paideia* no se refiere solo el símil de la caverna; a ella hace referencia también la alegoría del sol que lo antecede y la teoría de la proporción entre las cuatro partes del ser. Allí se asignaba a la *paideia* su meta suprema: el conocimiento de la idea del bien, medida de las medidas." (Jaeger, 2001, 15ed., p.370) y dice también, desde la perspectiva socrática: "lo que constituye el verdadero sentido de la naturaleza humana no es la violencia, sino la cultura, la *paideia*." (Jaeger, 2001, 15ed., p.165)

comunicación), pero con dificultad se evidencia su complejidad, su densidad, tal como lo expresan Espitia y Valderrama (2009). En este sentido, los autores coinciden en afirmar que el campo es joven, que carga con el lastre que cada uno tiene, de manera individual, y ocasionalmente se plantea una discusión en torno a la fragmentación disciplinaria, que limita las formas de comprensión integral de los fenómenos sociales, dado el aislamiento.

2. Temas y problemas

En la mayoría de los textos se expone una tensión permanente entre el ser y el deber ser de la educación (casi siempre reducida a la escuela) y de la comunicación (casi siempre reducida a los medios); la mayoría de los autores tienden a hacer reflexiones ético-políticas, que evidencian su interés en pensar la escuela como un lugar no para conservar y transmitir conocimiento, sino para abrir espacios en los que se generen cambios que permitan a los sujetos el paso a condiciones de vida cada vez mejores, más dignas. Sin embargo, resulta paradójico que para ingresar a la discusión sobre la relación entre educación y comunicación suele acudir al lugar de los medios de comunicación en la escuela y no a las dinámicas de comunicación en la misma;

“Vivimos en un entorno de información que recubre y entremezcla saberes múltiples y formas muy diversas de aprender, a la vez que se halla fuertemente descentrado por relación al sistema educativo que aún nos rige, organizado en torno a la escuela y el libro (...) La escuela está dejando de ser el único lugar de legitimación del saber ya que hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo” (Martín-Barbero, 2009, pp. 184-185).

Habría que preguntarse si el concepto de “mundo de la comunicación” empleado por Martín-Barbero se refiere a los estudios sobre la comunicación, o a los medios de información, lo que genera cierta confusión; además, la escuela es también un mundo de comunicación; la comunicación no es externa a ella, es parte de toda la sociedad. De otro lado, surge también el debate sobre ‘viejas y nuevas formas de aprender’; puesto que las formas no corresponden a las tecnologías sino a los sistemas simbólicos. Se ubica la discusión nuevamente en los medios; se supone entonces que con la llegada de estos se modifican las relaciones entre escuela y entorno;

sin embargo, la cultura mediática no necesariamente llega a la escuela a través del medio mismo, sino desde los sujetos, por lo tanto, los cambios no tienen que ver únicamente con las técnicas, sino fundamentalmente con la cultura de los sujetos escolares. Es decir, prevalece una preocupación de orden técnico; pero hay cambios y permanencias en los grupos sociales, en su cultura; lo que permanece es lo estructural de la escuela como institución, la cultura escolar, así haya incorporación de técnicas nuevas. En los trabajos no suelen identificarse las continuidades, sino las rupturas, lo que dificulta hacer una lectura que conecte los elementos que se exponen.

En los trabajos de este corpus aparece también el tema de la ciudadanía; en varios de ellos hay una preocupación por comprender el ejercicio de la ciudadanía o por generar nuevas formas de ésta que impliquen cambios en las dinámicas culturales – comunicativas de la escuela. Así, algunos trabajos abordan temáticas como la diversidad, el respeto a la diferencia (por ejemplo, de género); a otros autores les interesa la comprensión del conflicto en la escuela (aunque no se hace una diferenciación certera entre los tipos de conflictos que allí transitan, tales como el institucional, el interpersonal, el territorial, etc.) Y otros centran sus trabajos en la comprensión de formas de poder, de participación, de reconocimiento de la diversidad y la identificación de formas de relación entre la ciudad (como espacio físico y simbólico, de convivencia) y sus habitantes. Así, se evidencia una preocupación de orden ético y político, sin embargo, suele pretenderse que existan soluciones técnicas o mediáticas para resolver tales situaciones.

En algunos trabajos incluso se habla de la educación ciudadana “entendida como la participación y expresión de la comunidad, y de innovación cultural que busca, en la experimentación del lenguaje audiovisual, catalizar los nuevos modos de ver y oír, de leer y narrar” (Martín-Barbero, 1996, p. 12). En Martín-Barbero es reiterativa la idea de ‘nuevas formas de ver y oír’, pero no se precisan cuáles ni cuántas son, aunque parece remitirse a nuevas formas de percibir, estas en estricto sentido no han cambiado; es decir, nuevamente, han cambiado los medios, y tienen unas maneras propias de narrar, pero, desde una visión culturalista, esto en sí mismo no cambia la manera de ver y oír, en términos de códigos.

Huergo y Fernández (1999) se sitúan en la relación entre prácticas para la construcción de ciudadanía; así, el sentido de los estudios se orienta hacia la identificación, comprensión e incluso generación de prácticas que dinamicen el ejercicio de la ciudadanía, en medio de la diferencia y

de las particularidades socio-históricas de cada contexto. Se reitera la perspectiva ético-política en sus postulados.

En términos generales, en las posturas asumidas en la mayoría de los documentos que constituyen el corpus de este estudio se hace un énfasis particular en el uso de los medios en la escuela, bien sea para generar o afianzar procesos de enseñanza y aprendizaje, o para referirse a prácticas culturales y procesos sociales permeados por ideologías emancipatorias. El campo de la educación y la comunicación no puede desconocer ni la existencia de los medios, ni sus implicaciones en las maneras de actuar de los sujetos, en las formas de organizar el trabajo y las relaciones sociales, en últimas, en la manera en que la sociedad hace uso de estos medios. Aunque se asumen varias posturas a la hora de comprender-empresar los medios, pareciese que se reduce el fenómeno de la comunicación humana a la existencia e incidencia de los medios de comunicación, como técnica, en la vida de la escuela. En este sentido, se les atribuyen a los medios facultades técnicas, pero también poderes sobre los grupos sociales; es decir, responsabilidades sobre lo cognitivo y lo ético-político.

Hasta aquí, resulta claro que la relación entre educación y comunicación se concibe como el uso didáctico o pedagógico de los medios. Tras la revisión documental, aparecen también algunas inquietudes que no se resuelven, de hecho, algunas de ellas son reiteradas con frecuencia: a) ¿Cómo lograr que la escuela sea un espacio que facilite las condiciones para respetar las diferencias y dinamizar el ejercicio de la ciudadanía?; b) ¿Qué tipo de sujetos está formando la escuela? y desde este lugar, c) ¿cómo contribuir a formar sujetos pedagógicos activos?; y d) ¿Cuáles son los elementos conceptuales, metodológicos y prácticos requeridos para la incorporación, uso y apropiación de los medios en contextos escolares?

Estas preguntas evidentemente tienen que ver con los orígenes del campo, con las recientes construcciones al respecto y probablemente con la dificultad, que se evidencia en los documentos, para separar una y otra cultura (escolar y mediática) de las instituciones en que tienen lugar preferente (escuela - medios). Así mismo, hacen un énfasis especial en las dudas, preocupaciones, debates y retos suscitados por la existencia de los medios de comunicación en las realidades de la escuela. Interrogantes referidos al uso de los medios, al lugar de los sujetos y al papel de los medios y la escuela frente a la discriminación social.

Con menor frecuencia aparecen preguntas como: a) ¿cómo superar la educación para los medios y llegar a instalar la comunicación como un eje central de los procesos educativos?; vale la pena preguntarse si no está instalada, en tanto la comunicación es condición humana, lo que haría suponer cierta asimilación comunicación-medio; b) ¿Cuáles son los retos epistemológicos que plantea la presencia de los medios de comunicación en la escuela? ¿Cuáles los culturales?; en este caso (apartado b) las dos preguntas corresponden a una naturaleza diferente, la primera se pregunta por una teorización y la segunda por las prácticas; c) ¿Cuáles son entonces, esos sistemas sintácticos y semánticos que componen lo que podemos llamar cultura *massmediática*? ¿Cuáles los de la cultura escolar? (Narváez, 2004 p.p. 80-115). Estas cuatro preguntas cambian la dirección de las discusiones, puesto que ya no se centran en la relación escuela – medio, sino en la relación entre educación, comunicación y cultura; aquí, se agregaría entonces que cultura escolar y cultura mediática tienen códigos particulares, que no se trata sólo de llevar nuevas herramientas tecnológicas a la escuela para dinamizar los procesos de enseñanza. Se trata entonces de entender cada cultura, sus particularidades, su gramática, sus relaciones. El desarrollo de esta línea de trabajo es más reciente y poco explorado.

Soares plantea, a manera de resumen, lo que ha sido el centro o los centros de trabajo del campo que denomina educomunicación, el cual:

“Se consolida como campo de diálogo que moviliza grandes estructuras. Identifica cuatro movimientos que se articulan para garantizar su especificidad: la recepción calificada, la educación popular, la articulación colectiva para el cambio social y, a partir de años recientes, el reconocimiento de la educomunicación como derecho de todos alcanzado tanto mediante acciones de un sinnúmero de organizaciones no gubernamentales que la asumen como metodología de acción, como mediante planes globales de políticas públicas”. (2009, p.194)

Desde este postulado, la comprensión de la educomunicación como campo nuevamente se hace difusa, en la medida que ubica en el mismo lugar metodologías, corrientes educativas, iniciativas organizativas y derechos; todos, de naturaleza diferente; ninguna que le otorgue unos objetos ni categorías que lo sustenten como campo de estudio. En términos generales, los temas comunes encontrados en la revisión documental, se refieren a: la cultura, el lenguaje, los códigos, los sujetos y las instituciones, por lo que se revisarán los mismos elementos en relación con la literatura sobre el tema en cuestión, fuera de Colombia.

3. Categorías

3.1. La cultura: entre la cultura escolar y la cultura mediática

En pocos casos se enuncia una noción precisa de cultura, dado que en la mayoría de los documentos se habla con más profundidad tanto de cultura escolar como de cultura mediática. En términos generales, la cultura se asume como parte fundamental del proceso educativo, como elemento esencial del sistema social, no sólo como “espacio de creación de sentidos y significados, sino una arena de conflicto para controlar y contribuir a la circulación social de usos y significados, conocimientos, placeres y valores” (Orozco, 1996, p. 8). En un solo caso el autor realiza una clasificación de cultura que puede resultar interesante a la hora de hacer la diferenciación entre cultura escolar y cultura mediática:

[denomina] Postfigurativa a aquella cultura en la que el pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación, de manera que el futuro de los niños está ya entero plasmado en el pasado de los abuelos, pues la esencia de esa cultura reside en el convencimiento de que la forma de vida y de saber de los viejos son inmutables e imperecederos. Cofigurativa denomina un tipo de cultura en la que el modelo de vida lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que implica que el comportamiento de los jóvenes podrá diferir en algunos aspectos del de sus abuelos y de sus padres. Finalmente, la cultura prefigurativa es aquella en que los pares reemplazan a los padres instaurando una ruptura generacional, que es la que vivimos hoy, sin parangón en la historia, pues señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas formas o viceversa, sino un cambio en la naturaleza del proceso: la aparición de una “comunidad mundial” en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas emigran en el tiempo, “inmigrantes que llegan a una nueva era: algunos como refugiados y otros como proscritos”, pero todos compartiendo las “mismas leyendas” y sin modelos para el futuro (Martín-Barbero, 1996, p. 23).

O en palabras de Margaret Mead (1971, pp.35) “En la cultura post figurativa los niños aprenden primordialmente de sus mayores, en la cofigurativa, tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares y en la prefigurativa los adultos también aprenden de los niños”.

La comprensión de la **cultura escolar** está comúnmente supeditada a los procesos de disciplinamiento social de los sujetos, bajo la idea de escolarización (reglas y normas planteadas

por la institución y el sistema escolar) o, como la forma en la que la escuela se ha estancado en sus procedimientos (Ceballos y Marín, 2003). Varios autores han contribuido a construir esta noción, en tanto reconocen los orígenes de la misma, la manera como está constituida y las implicaciones para la educación y la comunicación. Ciertamente pensar en una cultura propia de la escuela resulta confuso. Es decir, en términos estrictos, la escuela, como institución social es parte de la cultura.

En cuanto a los orígenes, Valderrama (2000, p. XII), desde una perspectiva ética, plantea una disputa entre las relaciones de verticalidad y horizontalidad existentes entre maestro y alumno:

"La comunicación en la educación se ha centrado más en las dinámicas comunicativas que subyacen en la relación pedagógica, en la interacción de los actores del proceso enseñanza - aprendizaje, tanto dentro como fuera de la institución escolar. Ricardo Nassif en los años sesenta quiso modelar la relación pedagógica en términos de la teoría de la comunicación. Esta modelización consistió en asimilar mecánicamente al emisor con el maestro, el mensaje con el saber, el canal con los medios y el receptor con el alumno. La pedagogía de la comunicación hizo algunas críticas a esa modelización como la necesidad de adecuar los conceptos de información y comunicación a la cualidad educativa. Bajo la influencia de ver al receptor – estudiante como un sistema de ‘transformación autoestructurante y autoconstructivo’ que posee categorizaciones, percepciones y experiencias previas al acto de enseñanza – aprendizaje y que es capaz de producir una ‘resultante’ que lo autoalimentaría. La comunicación en la educación pretendería conectar científica, funcional y profesionalmente la educación, la tecnología y la comunicación”

Adicionalmente, se hacen evidentes las tensiones a que se enfrenta la cultura de la escuela, dado el entrecruzamiento con las otras culturas que transitan en el espacio escolar, tales como la mediática o la cotidiana. De otro lado, en lo referido a la manera en que está constituida, Narváez, desde el punto de vista cognitivo, considera que la cultura escolar se estructura a partir de “la acumulación de la tradición lógico-racional propia de Occidente, sus contenidos básicos son la reflexión lógico-racional, explicaciones que puedan ser cuantificables, categorías y conceptos clasificatorios que permitan agrupar los fenómenos empíricos y los contenidos intelectuales que implican una cierta domesticación de la mente. Los mecanismos de identificación con esta cultura no pueden ser espontáneos, sino aprendidos de manera sistemática y especializada.” (Narváez, 2004, p. 104).

La concepción de **cultura mediática** se asocia, entre los investigadores, con la supuesta capacidad moldeadora que tienen los medios masivos de comunicación sobre las prácticas culturales⁵, las representaciones sociales y los saberes adquiridos/construidos por los sujetos. Así mismo, se cuestiona su cercanía con los modelos económicos y las industrias puesto que facilita la fragmentación y especialización en cuanto al mercado, el trabajo y el consumo.

De otro lado, Narváez plantea que "la cultura mediática y su universo semántico, es más cercano a la cotidianidad, al sentido común (...) Esta es una cultura cuyo aprendizaje es básicamente imitativo."(Narváez, 2013) Pero lo fundamental es que esta es una cultura que cuenta con una estructura fundamentalmente oral-icónica, de hecho, al respecto algunos autores consideran que "ha contribuido a poner en crisis la lógica centrada en la escritura y la lectura, dando paso a la denominada 'hegemonía audiovisual'" (Huergo y Fernández, 1999 p. 50); sin embargo, en estricto sentido la tradición oral – icónica es más antigua. Así mismo, dado el carácter masivo, imitativo y la facilidad para acceder a los contenidos, los medios nacionales y transnacionales (como institución, como empresa) persiguen intereses distintos y logran sus principales funciones: la persuasión frente al consumo y la construcción de opinión pública, que suele ser homogenizada; mirada que se ubica en la escuela funcionalista de la comunicación (Narváez, 2013).

Algunos autores consideran que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han generado cambios en la cultura (Huergo y Fernández, 1999 p. 162). En otras palabras, que la técnica ha producido cambios culturales; por ejemplo: "La cultura urbana se ha ido transformando poco a poco en una cultura mediática. Son los medios de comunicación los que van delineando el tipo de cultura a la que denominamos urbana. Hay una relación recíproca entre la determinación de lo urbano ligado al sistema de medios de comunicación y el contenido de los medios de comunicación enraizado en una matriz urbana. Los medios sirven a la ciudad y perfilan de algún modo su cultura, pero la ciudad determina también la especificidad de los medios." (Ceballos y Marín, 2003, p. 13). Valdría la pena preguntarse si es más bien la cultura la que da lugar a esos cambios, incluso tecnológicos y no al contrario, es decir, cuál es la relación entre urbanización y

⁵ "Las prácticas son los umbrales determinados dentro de los cuales se da el hábito de la praxis, es decir las acciones que nos caracterizan como seres vivientes y operantes. Práctica es, entonces, 'la acción en la cual el sujeto está inmerso en su momento'" (Sini, 2004; 27 cit. en Pasqui, 2005:33). Dice también Castro "Dado que las sociedades humanas se asientan y definen a partir de determinadas prácticas sociales, solo 'son' en cuanto a dichas prácticas. Así pues, las prácticas sociales, en tanto acontecimientos materiales, constituyen la realidad social, que adquirirá diferentes expresiones según el entramado de aquellas." (Castro, et. Al., 1996, p.35)

mediatización. La discusión, tal como se expone aquí, tiene que ver más con la tecnificación como parte de la modernización cultural, que con la relación entre cultura y comunicación.

En un solo caso se habla de una noción distinta de cultura mediática; ésta se asume como la “cultura de sujetos más creativos, más innovadores, a partir de una educación centrada en la concepción del diseño y de la tecnología que además puede entrar a reivindicar el papel de la educación en el desarrollo y progreso social y productivo de un país” (Vargas y Rueda, 1996, p.10). Aunque difiere de las anteriores, plantea una mezcla entre lo estético, lo técnico, lo económico y lo político; no es claro el lugar de lo cognitivo. Así mismo, reconoce el potencial de los medios, como técnica, en los procesos de enseñanza y guarda cierta cercanía con la ideología del progreso tal como se mencionó en el apartado anterior (modernización cultural) y se desconocen las particularidades de la cultura escolar (asumida como codificación) enunciadas con anterioridad.

3.2. Técnica y Cultura

Las discusiones sobre la técnica y la cultura no son cuestiones de ahora, menos en el campo educativo. Sólo que, con la aparición de los medios masivos de comunicación e información, con la denominada convergencia digital y con las facilidades que éstos tienen para que la información circule, se ha hecho repetitivo un discurso sobre las preocupaciones generadas en torno a la influencia de los medios en la cotidianidad de los sujetos y en las formas del ordenamiento de la vida social, así como en su potencial transformador de las realidades (tecnoutopía). Sin embargo, como se mencionó en el apartado anterior, se evidencian ciertas confusiones entre sustancia expresiva y sustancia del contenido.

Algunos autores presentan definiciones de los medios como técnica tales como: “instrumentos orientados a la producción tanto de bienes de capital como de mercancías en general” (Espitia y Valderrama, 2009 p.p. 7). Otros los ven “más allá de los aparatos, en la perspectiva de la transformación cultural que éstos producen en las subjetividades, en el saber, en nuestra manera de pensarnos como colectivos” (Rueda y Quintana, 2004, p. 231); o “como estrategias de conocimiento y no como meros instrumentos de ilustración o difusión” (Martín-Barbero, 2003a, p. 57).

En términos éticos, algunos hablan de tensiones entre tecnófilos y tecnófobos (Huergo, 1999, p.p. 18); quienes se unen a la idea de la necesidad de innovar en el aula y quienes consideran que el poder ejercido por los medios es altamente persuasivo y manipulador, por lo tanto, los satanizan. Así mismo, se identifican los modelos a que normalmente responde el uso de los medios en la escuela, que son el informacional y el modelo pedagógico crítico (Huergo y Fernández, 1999 p.p. 62)

Se pueden identificar también varias maneras de asumir la técnica (los medios) en el campo de la educomunicación en Colombia: a) Como medios para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Para algunos denominada tecnología educativa (en tanto se incluyen en el currículo para mejorar la enseñanza) y para otros informática educativa que “en buena medida le ha apuntado a la creación de propuestas mediadas por los últimos desarrollos tanto de software como de hardware, aunque la tendencia en las realizaciones prácticas ha estado más enfocada hacia el desarrollo tecnológico y de las habilidades y menos a la incorporación de la dimensión de la comunicación y de los contextos culturales” (Valderrama, 2000, p. XIV); b) Como nuevos productores de los aprendizajes socialmente relevantes, como en el caso de internet, cuya existencia supone para algunos que la escuela empieza a hacerse innecesaria; c) como potenciadores de la creatividad en los actores escolares, puesto que le permiten al sujeto interactividad con el medio, producir contenidos codificados en los medios y ponerlos en juego en su cotidianidad; d) como dinamizadores de redes mediadas por la tecnología, proceso que genera nuevas formas organizativas (por ejemplo, movilizaciones sociales agenciadas desde la participación en plataformas tecnológicas); e) como medios de democratización de la información versus individualización del fenómeno comunicativo, en tanto algunas posturas enuncian que la manera en que hoy se construyen los medios facilita el acceso a la *información* y que ésta hoy es *conocimiento*; y otros consideran que cada vez hay mayor individualización, por lo tanto hay mayor relación hombre–máquina que hombre–hombre; lo comunicativo se reduce a un problema de medios tecnológicos (Cubides, 1998).

En suma, se otorga a los medios de información (sustancias expresivas) condiciones o posibilidades que son propias de las sustancias y las formas de contenido. Es decir, en los procesos de transformación social se privilegia el lugar de la técnica sobre las formas y las sustancias de contenido y las formas expresivas, o sea la codificación en sentido estricto.

3.3. Lenguaje y códigos

En los documentos objeto de este estudio aparece un sinnúmero de apartados en donde se menciona el lenguaje *o los lenguajes*, aludiendo a diferentes usos, en algunos casos, sin hacer distinciones. Sin que sea el centro del campo, es un elemento fundamental del mismo, por ello, se hace necesario mencionar que en varias ocasiones se habla de lenguaje, idioma, código, lenguaje audiovisual, lenguaje radiofónico, lenguaje del medio, entre otros, de manera arbitraria, e incluso algunos de ellos se usan como conceptos intercambiables.

"Sistemas de símbolos y códigos constituyen los '**idiomas**' usados y desarrollados por los medios. Estas formas y sistemas se diferencian comúnmente de los utilizados por las personas en su comunicación cotidiana. Niños, jóvenes y adultos están expuestos constantemente al **lenguaje** de la televisión, del vídeo, de la informática, del cine, de los out-doors y de los periódicos. Dominar esos lenguajes y sus mecanismos de producción, comprendiendo el subtexto de los **mensajes** vehiculados, conseguir identificar condicionamientos implícitos, revelando el real sentido de lo que es comunicado, es una dimensión de lectura crítica y condición necesaria para una educación transformadora" (Gravis, 1999, p. 60 – 61, resaltado añadido)

Asbel López (1990) hace una precisión conceptual, y manifiesta que no es correcto hablar del lenguaje del medio, como si cada uno de ellos tuviese uno diferente, dado que en esencia el lenguaje como manera general de expresarse, como modo de hablar o escribir es el mismo con o sin medios. Como diría Martín – Barbero (2003, p. 31), "El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez. Y aprender a hablar es aprender a decir el mundo, a decirlo con otros, desde la experiencia de habitante de la tierra, una experiencia acumulada a través de los signos". Dice Coseriu (1999, p.272): "El lenguaje se realiza, sin duda, de acuerdo con un saber adquirido como tal (aprendido) y se presenta bajo la forma de hechos objetivos o 'productos'" y afirma también que, desde la perspectiva Aristotélica, puede entenderse también desde la conjunción de tres elementos: como hecho de creación (actividad creadora), como hecho de técnica (saber) y como producto (Coseriu, 1999). De hecho, el autor plantea el siguiente cuadro, que permite entender mejor las características del lenguaje como atributo humano:

Puntos de vista Niveles	Actividad	Saber	Producto
Universal	Hablar en general	Saber elocucional	Totalidad de lo hablado”
Histórico	Lengua concreta	Saber idiomático	(lengua abstracta)
Individual	Discurso	Saber expresivo	Texto

Tabla 5. Tomado de: Coseriu (1999, p.273)

López (1990) considera que es más preciso hablar de *retórica* del medio, que se refiere a la eficacia en la construcción del mensaje, dada la especificidad de los *códigos* o normas que regulan la producción en cada medio, o, como afirma Benavides (1999, p. 22): “Los códigos mediáticos son específicos, aunque lo lingüístico sea ineludible, y sus mensajes son perdurables en el tiempo, pueden almacenarse, registrarse en una temporalidad atravesada por dos ejes: se repiten o pueden reproducirse a otro ritmo, como lo que ocurre con la cámara lenta; y se convierten en memoria social, ‘en parte de la historia’”.

En el corpus de análisis con frecuencia se emplean expresiones como lenguaje audiovisual, y se plantea que en la escuela de hoy se carece de formación para comprender dicho “lenguaje”, lo que, según expresan los autores, aumenta las distancias generacionales y las dificultades de trabajo en el aula; así mismo, se afirma que éste (el lenguaje audiovisual) “no ha adquirido suficiente protagonismo en las que llamamos dinámicas comunicativas formales en el ámbito escolar y físicamente en el aula de clase” (Valderrama, 2004, p. 137-154); es decir, el trabajo desarrollado por los docentes en el espacio escolar, referido al uso de medios audiovisuales, aún es limitado; lo que sugiere un desaprovechamiento del medio y una confusión entre cultura, código y técnica.

Ceballos y Marín (2003) señalan, por ejemplo, que, debido a las nuevas tecnologías, surgen *nuevos lenguajes* que serán utilizados para la educación, a través de los medios de comunicación. Afirmación que aviva el debate, puesto que se le otorga al medio una facultad para crear lenguajes; es decir, se confunden sustancias expresivas con formas expresivas y formas de contenido.

El término código también es usado con frecuencia. Por ejemplo, Gabriel Kaplún (citado por Gall, 2008) habla de códigos experienciales, culturales, ideológicos, entre otros y en algunos casos suele asociarse el concepto de código con el de lengua.

En cuanto a la escritura, que es una sustancia, se profundiza poco, se exponen breves debates sobre la crisis del libro, que es una sustancia, y se afirma que ya no es el único lugar en donde se localiza el saber. Pareciese que la discusión que despierta mayor interés se refiere a los medios de carácter audiovisual, cuya construcción es básicamente oral-icónica y no a aquellos que tienen un contenido fundamentalmente argumentativo; lo que resulta coherente frente al proceso de modernización cultural en Colombia, puesto que el desarrollo de la cultura alfabética ha sido menor y reciente, comparado con el de la cultura oral – icónica (Narváez, 2012).

3.4. El sujeto y las instituciones

El “sujeto pedagógico” está siempre presente en el corpus de análisis. Aunque se menciona al estudiante y al docente como “actores” escolares, en el centro de las discusiones casi siempre está el primero de ellos. En principio, denominarlos *actores* supondría que representan e interpretan un rol específico, pero resulta que ellos son esos sujetos, no representaciones de ellos o de otros:

“La idea del sujeto pedagógico concebido como ‘alguien que aún no es’ (sujeto aplazado), como un sujeto inacabado que llega a la institución escolar y debe ser moldeado, que no sabe el qué ni el para qué de su formación, como un sujeto lleno de carencias (no tiene experiencia, no posee conocimientos, no tiene moral, etc.), es cuestionada por la idea de un sujeto activo, lleno de experiencia, poseedor de saberes, diverso en su subjetividad, que tiene distintas percepciones espacio-temporales y entabla diferentes formas de relacionarse con el mundo a través de múltiples lenguajes diferentes del escrito o de la verbalización formalizada” (Espitia y Valderrama, 2009, p. 167).

Vale la pena mencionar que al final de la cita se cae nuevamente en la confusión sobre el lenguaje, pero independientemente de eso, se cuestiona el “ser” del sujeto actual, se afirma que es un sujeto social distorsionado, que vive aislado y en función de estrategias individuales de supervivencia, “lo colectivo no hace parte de su existencia social, lo cual lo fragmenta y aísla” (Herrán et. al., 1999, 229). Desde este lugar, se propone que el maestro sea “capaz de reconocer la diversidad de formas de aprender, para ofrecérselas al estudiante y que éste a su vez pueda reconocerse en

algunas de ellas, como sujeto activo, capaz, productivo” (Moreno, 1999, p. 99). Así, educación y comunicación y valores y técnicas cobran valor puesto que se les otorga el rol de puente o lazo vinculante entre el individuo y el colectivo, entre prácticas individuales y prácticas sociales; reconociendo su dimensión histórica, política, su relación con el saber y con el lenguaje (Muñoz G., 1996).

En cuanto a las instituciones (la escuela, el estado, la familia, los medios) todas son consideradas como espacios de socialización; sin embargo, el foco de discusión se ubica en la escuela y los medios. La institución escolar es vista desde dos orillas opuestas: desde la primera se le critica y se le endilgan responsabilidades por la crisis del mundo escolar; es señalada por desconocer la retórica de los medios, por evitar la vinculación del medio al espacio escolar, por desconocer las realidades circundantes, por haber sido uno de los escenarios de disciplinamiento social más fuertes y duraderos en la historia del país. Según lo expuesto por Huergo (2010, p. 73), la escuela puede entenderse como: espacio donde se hace visible la cultura, como microespacio social, como espacio de pugna por el sentido del mundo de la vida y de la experiencia subjetiva; y como microesfera pública, donde se expresan los desencuentros, los conflictos y las zonas de fractura discursiva. Desde estos lugares, la escuela tiene un rol ético-político de doble vía: por su naturaleza, busca conservar, pero a la vez abre caminos, abre horizontes de sentido y eso a veces se olvida.

De otro lado, en los trabajos se afirma que las transiciones y cambios a que se enfrenta la escuela tienen que ver en cierta medida con las dinámicas propias de los medios de comunicación. Desde este lugar se hace necesario que la institución escolar genere un proceso de reflexión sobre sí, sobre sus funciones, sus métodos, sus relaciones con la sociedad y con el conocimiento. Más aun teniendo en cuenta lo disímil del discurso que transita en los espacios escolares (escuelas, estamentos).

Para algunos, los medios son los culpables de que los jóvenes ya no lean; en las respuestas se plantea que hoy no sólo se leen libros sino también productos audiovisuales y para ello no se necesita a la escuela. Así, se afirma que ésta debiera preocuparse por reconocer esas otras lecturas e incluirlas en las prácticas escolares; sin embargo, resulta confuso, puesto que ya hacen parte de la vida diaria de los sujetos. Pareciese que el problema nuevamente se refiere al acceso, lectura y producción de contenidos mediáticos.

“Los medios y la escuela como instituciones especializadas, relativamente autónomas y con funciones diferenciadas en la sociedad como portadoras de un cierto tipo de saber: por un lado, los medios, portadores de un tipo de saber más o menos común sobre el mundo cotidiano, o ‘saber socialmente relevante’ y, por otro lado, la escuela, portadora de un saber estrictamente formalizado, codificado y especializado” (Narváz, 2004, p. 81-114)

No se reconoce esta dimensión cultural diferenciada del medio, la evolución pobre o lenta si se quiere de la cultura alfabética en el país ni el desbordamiento de los medios de comunicación que, por sus características han sido siempre de tipo oral-icónicos. En ese complejo escenario, los maestros se ven obligados a hacer elecciones y moverse según sus intereses, sus competencias y las demandas del sistema a que pertenecen; y ante su dificultad (la dificultad cultural) para poner en convergencia cultura mediática y cultura escolar, la escuela es señalada como anquilosada, como estática, como reacia al cambio.

Entra en juego una disputa por el código, en ese sentido y conforme a lo expresado antes sobre los códigos, el código empleado por los medios es distinto al usado por la escuela, de ahí que la tarea endilgada al maestro suele ser imposible. El primero de los códigos no requiere especialización ni cualificación para su comprensión básica (su decodificación), su estructura hace parte de una lógica fundamentalmente oral-icónica, que corresponde con la manera primigenia de acceder a la cultura. La escuela emplea básicamente un código de orden alfabético, artificial, por lo tanto, requiere especialización, diseño, comprensión y aplicación de unas reglas específicas. Así, no serían dos códigos equiparables o intercambiables; lo que no evita que cualquier sujeto pueda adquirir el código, pero esto ya tiene implicaciones de otros órdenes, por ejemplo, político y económico, en lo que se refiere a la producción y circulación de la información y el conocimiento, pero sobre todo al acceso, entendido como capacidad de codificación y decodificación.

Capítulo IV.

La Educación Comunicación en Ibero América

Para la realización de este capítulo se tuvieron en cuenta veintiún documentos, de los cuales once corresponden a libros y tres a revistas y siete artículos, todos ellos editados en un periodo comprendido entre 1996 y 2016, editados y publicados en países como España, México, Ecuador, Cuba, Argentina y Brasil. Para el análisis del corpus se empleó una matriz de caracterización igual a la empleada en la aproximación al estado del arte en Colombia; de esta manera, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: a) los enfoques teóricos, b) temas y problemas y c) las categorías.

1. Enfoques teóricos y conceptuales.

En las producciones iberoamericanas se pueden identificar diferentes intereses y orientaciones temáticas que implican apuestas teóricas específicas; algunas de estas son: Comunicación en procesos y conflictos sociales en donde la educación es fundamental para el desarrollo (Francisco Sierra, 2002); teoría crítica de la recepción (Guillermo Orozco, 2003), comunicación interpersonal (Fragoso, 1999), medios para la enseñanza (Armenta, 1997), comunicación en el aula (Fernández, Durán y Álvarez, 2002); Freire y sus aportes a la educomunicación (Fernández, J.,1999), comunicación y educación como nuevo campo de conocimiento (Parra, G., 2000). Otros autores por su parte consideran que la educomunicación, como campo, está constituido por las anteriores y más, es decir, tiene lugar en los cruces de todas estas prácticas: al respecto Aparici afirma: “La educomunicación (...) es la recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación, educación mediática, etc.” (Gamboa et. al., 2010, p. 9). Se corre el riesgo de caer entonces en lo que Nun (2001) denominó hiperfuncionalismos de izquierda (citado por Barbero, 2003, p.209).

En términos generales, las publicaciones objeto de este análisis tienen en cuenta varias miradas a la hora de decidirse a asumir un concepto de educación comunicación: Algunos optan por una

apuesta teórica, otros por una operativa y práctica (comunicación en el aula y medios para la enseñanza, de corte funcionalista) y otros por una apuesta ético – política (prácticas escolares y sociales, de carácter comunicativo, emancipadoras, que permitan mejorar las condiciones de desarrollo de los pueblos).

Sobre la primera mirada encontramos a autores como Pérez Tornero (2000), Parra Alvarracín (2000), y Crovi (2010). Parra afirma que la educomunicación:

“Se inscribe en el contexto de las ciencias sociales como *campo* de estudio de conocimiento, se encuentra cruzada y enmarcada entre dos conjuntos de ciencias que han tenido desarrollos desiguales en su consolidación como tales (...) Esos dos conjuntos de ciencias son las ciencias de la educación y las ciencias de la comunicación” (Parra, 2000, P. 22) y añade que la Educomunicación “es la *pedagogía* que orienta y enseña cómo desarrollar aprendizajes significativos, y a la vez, cómo consumir productivamente los mensajes que nos vienen de los mass media y del intercambio de pensamientos que se producen en la convivencia social” (Parra, 2000, P. 23). Y al finalizar el documento concluye que “La Educomunicación es una *disciplina* que sintetiza las ciencias de la comunicación y de la educación, y que como disciplina con características *científicas* se encuentra en ciernes; esto es, se encuentra en formación como campo de estudios reconocido por la ciencia, sin que deje de afirmarse que alcanza cada vez desarrollos mayores, tanto en su praxis como en sus postulados teóricos” (Parra, 2000, P. 143).

Estas afirmaciones del autor ubican la relación entre comunicación y educación en todos los escenarios sociales, no sólo en la escuela. Sin embargo, en su documento, luego de hacer un recorrido por la filosofía de la ciencia, se aventura a afirmar que existen las ciencias de la comunicación y que la educomunicación es una disciplina; tales afirmaciones abren un campo de dudas, puesto que uno de los debates actuales es justamente sobre el carácter disciplinar de la misma, entendiendo que se ha alimentado de diferentes fuentes disciplinares tales como la lingüística, la psicología, la sociología, la antropología y la mediología, entre otras. Así mismo, el autor no define cuál sería el *objeto* de estudio ni las *metodologías* propias de la educomunicación.

Delia Crovi, por su parte, no usa el concepto de ciencia o disciplina sino el de *campo* de *conocimiento*: "Comunicación-educativa se trata de un concepto que alude a dos campos de conocimiento configurados previamente: el de la educación y el de la comunicación. Se identifican dos posiciones sobre esta relación: quienes entienden a la comunicación-educación como un nuevo

campo de conocimiento y los que consideran que siguen siendo dos universos separados" (Crovi, 2010, p. 107); en sus textos se puede identificar su cercanía más con la primera idea que con la segunda.

Pérez Tornero (2000), por la misma línea de Crovi, en lo referido a la idea de un nuevo campo de conocimiento, pero reconociendo sus antecedentes teóricos y prácticos, afirma que:

“El de la *Comunicación y Educación* es un ámbito relativamente nuevo, pero se nutre de fuentes bien consolidadas. Viene configurado, en primer lugar, por un saber teórico que procede de las *ciencias de la comunicación aplicada* a los *media* y a la educación. Bebe también de las fuentes de la *pedagogía y la didáctica*, que son disciplinas capaces de explicar y comprender los procesos de aprendizaje y de instrucción que se dan tanto en circunstancias formales, como en informales. En segundo lugar, por un esfuerzo analítico y práctico que se concreta en la denominada *educación en comunicación*, es decir el conjunto de estrategias que intentan formar en un uso crítico, activo y participativo en relación con los *media*. Aquí se destacan dos aportaciones: una pedagógica y didáctica, que se ocupa de cómo la enseñanza sobre los medios se integra en las diferentes situaciones formales de educación; otra, semiológica y crítica, la que se encarga de proponer el ejercicio del pensamiento libre y crítico ante los mensajes mediáticos, se le suele denominar lectura crítica. Finalmente, en sentido más creativo y *profesional*, el campo se completa con los saberes que abarcan desde la realización y producción de programas y proyectos de finalidad educativa y cultural –televisión, multimedia, etc., hasta el uso de las nuevas tecnologías en la educación” (Pérez, 2000, 14).

Según lo expuesto por Pérez Tornero (2000) y Crovi (2010), el nuevo campo de conocimiento de la educación y la comunicación recoge una serie de aportes disciplinares (didáctica, pedagogía y semiología); escenarios educativos (formales e informales o escolares y no escolares) y prácticas de producción y consumo mediático; sin embargo, como es evidente, hace un énfasis particular en los usos de los medios de comunicación y su utilidad en contextos escolares; lo que hace que se pierdan de vista las prácticas de comunicación y educación no mediáticas, por lo tanto el concepto mismo de comunicación y de educación se supondrían restringidos; de hecho, al mezclar saberes disciplinares, actores y prácticas se cruzan nuevamente el campo de los sujetos y el saber formalizado sobre la educación y la comunicación.

Sierra Caballero, por su parte, sobre la educación en materia de comunicación, expone lo siguiente:

“La nueva educación debe estar por tanto centrada en el estudiante mediante la formulación de preguntas reflexivas en torno al lenguaje. La pedagogía de la comunicación debería constituir, según esto, un método de concienciación semántica en torno al proceso de abstracción. Esto es, la educación en materia de comunicación debe favorecer en los sujetos la conciencia del hecho de que «de un universo virtualmente infinito de posibles cosas a las que prestar atención, abstraemos solamente determinados fragmentos, que resultan ser los únicos para los que poseemos etiquetas o categorías verbales». En otros términos, la perspectiva de la educación como comunicación, o de la comunicación como educación exige un enfoque constructivista y cognitivo del conocimiento y la percepción social de los sujetos” (Sierra, 2000, 118)

El apartado anterior no es expresamente un concepto, pero sí permite entrever el lugar que se le otorga a la relación entre comunicación y educación; allí, la primera está al servicio de la segunda. Sin embargo, es ciertamente confuso, porque la denominada por el autor “pedagogía de la comunicación” se asume como método de *concienciación* (Freire, 1975). En últimas lo que en apariencia resulta es otra consideración que tiene como finalidad una apuesta más de orden ético-político.

En términos epistemológicos, al menos en los documentos consultados, los autores no hacen mucho énfasis. Así mismo, en muchos de los documentos (21, entre libros y capítulos de libro de autoría individual y artículos) no se precisa el lugar de partida a la hora de hablar de educación y comunicación, lo que dificulta identificar cuáles son los avances al respecto; esto constituye entonces una debilidad en términos de la rigurosidad en la sistematización de los contenidos sobre el área de estudio de la educación y la comunicación. Así pues, es posible identificar que no hay un acuerdo entre los autores frente al lugar epistemológico que ocupa la educomunicación. Diría Craig (2008), ni desacuerdos, en tanto se adolece de pregunta epistemológica.

En cuanto a la segunda mirada, asociada a las *prácticas en educación y comunicación* es posible identificar el interés en que la educomunicación contribuya al mejoramiento de procesos particulares, concretos, tales como el desarrollo de competencias expresivas, la adquisición y mejoramiento de los procesos de comunicación en el aula y la lectura crítica de medios; y es vista como una herramienta o necesidad para avanzar hacia el futuro. Al respecto, Pérez Tornero manifiesta que: “La relación entre comunicación y educación, en la sociedad de la información, es un territorio de preocupación general. Constituye, sin duda, uno de los campos decisivos en la

transformación de la cultura y de la educación de nuestros días, y una de las áreas en las que realmente la humanidad se juega su auténtico progreso –o retroceso– en los años venideros” (Pérez, 2000, p. 13). Ante tales afirmaciones pareciese que la educación comunicación es la respuesta a los problemas de la cultura, y que de ella depende el futuro de la humanidad, lo que quizá es desproporcionado.

Los autores que hablan de comunicación en el aula plantean básicamente que hoy en día el docente **debe** valerse de las herramientas mediático-tecnológicas que tiene a la mano para que su clase sea “mejor”, desde el punto de vista de la didáctica; al respecto Narváez afirma: “Siguiendo la lógica socio-mediática, algunos investigadores de la comunicación se lamentan del atraso de la educación, consistente, según ellos, en que todavía hay maestros y en que éstos todavía hablan e incluso centran su saber en alguna disciplina y, lo que es peor, enfatizan en la capacidad de leer y escribir una proposición con sentido. Según esta lógica, la educación debería ser mediatizada, narrativa y alejada de estos maestros” (Narváez, 2013, p.p.12).

Se asume entonces la relación entre comunicación y educación orientada hacia el estudio de “los procesos de comunicación dentro del contexto del trabajo pedagógico” (Cucurella, 1999, P. 1), entendiendo por comunicación el uso de medios de comunicación en el aula. En el mismo sentido, se parte de supuestos tales como: "La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad" (García, 2010, P. 151); en primera instancia, con afirmaciones como esta se sugiere que la educación comunicación tendría cierto carácter instruccional, aunque no es claro el concepto de competencias expresivas o uso de la técnica o sustancia (el medio) o uso de las formas expresivas (el código); en segundo lugar, que sin prácticas de este tipo no es posible un *normal desenvolvimiento comunicativo*, lo que supone la existencia de normalidades y anormalidades en la comunicación (lo que corresponde a los sujetos); y adicionalmente, se conecta con procesos cognitivos como el desarrollo de la creatividad, lo que incluye el conocimiento de la gramática. El hablar una lengua es la competencia comunicativa.

Respecto a la educación en medios o alfabetización mediática, Pérez Tornero sostiene que ésta:

“Comprende la capacidad de **analizar críticamente** los medios y de **expresarse** y producir mensajes con ellos. Es decir, ha de incidir en la educación ‘sobre’ y ‘en’ los medios, planteando una interacción que implique: por un lado, su análisis y la

consiguiente reflexión; por otro lado, un uso **creativo**, que los transforme en instrumentos expresivos. Se busca formar y desarrollar criterios comprensivos y no uniformizados de la realidad mediática que arrinconen los estereotipos y destierren la pasividad. Es aquí donde se manifiesta en toda su dimensión la educación en comunicación y para los medios: en el impulso a la implicación en la **transformación social**” (Pérez, 2000, p. 196, resaltado añadido).

En sentido estricto en la cita anterior se mezclan varios elementos. Cuando se habla de “analizar críticamente” tiene que ver con un componente semántico; cuando se habla de “expresarse y producir mensajes” el acento está en el código y la técnica; cuando se habla de lo “creativo” el acento tiene que ver con lo estético y cuando se habla de “transformación social” tiene que ver con lo político. De esta manera no es muy claro a qué se refiere con precisión la alfabetización mediática. Sin embargo, puede inferirse que, la vinculación entre educación y comunicación sería de carácter ético político, bien para incluir los medios de información en procesos educativos desde la perspectiva de la recepción crítica o para adquirir competencias (no se precisa el concepto ni cuáles serían) que les permitan a los sujetos producir mensajes mediáticos orientados hacia la idea del logro de mejores condiciones de vida; allí es donde entra una última mirada.

La comunicación como herramienta sociopolítica. Ésta es quizá la apuesta más trabajada en los documentos consultados, probablemente porque en Iberoamérica el desarrollo de la educomunicación ha estado asociado más a prácticas sociales concretas, sostenidas en ideologías de tipo emancipatorio, que a formas de teorización específicas. Desde este lugar se reconoce el escenario escolar como fundamental, pero también se identifican escenarios no escolarizados como espacios en los que se dan procesos educomunicativos. Dice Soares: "El concepto de educomunicación se usa para designar la búsqueda de articulaciones colectivas y dialógicas en función del uso de los procesos y herramientas de la comunicación, para garantizar el progreso y el desarrollo humanos" (2010, p.138). En el mismo sentido, Sierra afirma:

- ii) “Las relaciones entre la *información* y la *educación*, entre el proceso educativo y la *práctica* comunicacional, definen el nuevo enfoque global y dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del reconocimiento implícito de tres principios comunes a la comunicación y la educación, desde el punto de vista social y antropológico:
- iii) Principio de la relacionalidad: Todo sujeto es actor, creador y responsable de sus propios actos no en sentido absoluto o trascendental, sino en sentido relativo,

abierto y comunicacional. La educación es un acto de relación y la comunicación una forma de apertura necesaria al ‘otro’.

- iv) Principio de alteridad: El encuentro con los otros nos constituye como sujetos. El individuo no es una entidad completa en sí misma, sino un animal político, una entidad relacional y constituyente, así como constituida, en el proceso de interacción con segundas personas.
- v) Principio de dialogicidad: Esta voluntad y necesidad de encuentro se produce por un afán de identificación y reconocimiento por los otros. La educación más que un espacio para la transmisión de conocimiento debe ser entendida por lo mismo como un espacio para el reconocimiento, una forma de construcción ‘de’ y ‘con los otros’” (Sierra, 2000, p. 20)

A partir de lo anterior, puede inferirse que educación y comunicación, bajo esta perspectiva, se orientan hacia la generación – fortalecimiento de escenarios de interaprendizaje, en los que los sujetos tienen la posibilidad de co-construirse, quizá como ha sido siempre, sólo que ubicarse en esta relación implica un ejercicio de hacerse responsable de tales procesos, consciente, no sólo permitir que pasen, para que pueda incidirse en mejoras concretas de los espacios-contextos en que se habita. Todo lo expuesto por Sierra requiere código compartido. Y continúa Sierra:

“La educomunicación puede convertirse así en un instrumento sociopolítico muy útil para enfrentarse con provecho a los problemas de la ciudad, tal y como se presentan (...) La consideración de los objetivos de desarrollo comunitario como funciones primarias de la educación puede favorecer en este sentido una oportunidad efectiva de participación social generando varios efectos positivos en el medio ambiente de aprendizaje” (Sierra, 2000, P.120)

Nuevamente Sierra ubica la relación educación comunicación en el escenario del desarrollo comunitario y la denomina “instrumento sociopolítico”; es decir, es considerada nuevamente como un método para favorecer la participación social y la transformación del medio en que viven los sujetos.

A manera de cierre de este apartado se expone uno de los planteamientos de Huergo, puesto que resume los intereses de orden ético-político que persigue la relación entre educación y comunicación, pero a la vez enuncia la necesidad de darle cierto carácter teórico y transdisciplinario a la discusión: "Comunicación/educación alude a la intencionalidad de recuperación de procesos; de reconocimientos de los contexto históricos, socioculturales y

políticos, y de construcción de algunas bases preliminares para provocar un espacio teórico, movido más por un campo problemático común de relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas" (Huerdo, P. 66); nuevamente aparece el entrecruce de los campos, por un lado, el campo ético-político y por otro, el profesional; hecho que es una constante en la mayoría de los documentos y que dificulta comprender qué es lo que ataña a cada uno de ellos; sin embargo, no aparece el campo intelectual o disciplinar.

Vale la pena preguntarse entonces si lo que se plantea son versiones implícitas del funcionalismo o del difusionismo, así su propósito sea transformativo, en tanto se hace un énfasis en los efectos, los usuarios y la transformación generada tras el contacto con los medios.

2. Temas y problemas

En cuanto a los problemas identificados en el corpus de estudio, se expondrán teniendo en cuenta dos órdenes distintos; uno general y uno particular; el primero tiene que ver con lo referido específicamente al estado de los estudios sobre la relación entre educación y comunicación, y el segundo con las preguntas específicas que plantean las investigaciones que se inscriben en ella.

Existen similitudes con los problemas de orden general expuestos en el estado del arte en Colombia, puesto que los autores coinciden en afirmar que la relación entre educación y comunicación, asumida como área de estudio, es incipiente; es decir, que su desarrollo teórico, epistemológico y metodológico es escaso, pese a la gran cantidad de experiencias que sobre el tema existen. Sierra es enfático en la identificación de tales debilidades, al afirmar:

"Desde una perspectiva pluridisciplinaria que integre los niveles local, regional y transnacional y los principales factores de determinación del campo de lo educocomunicativo, la investigación en materia de comunicación y educación revela **tres** problemas principales que limitan su avance y constitución disciplinaria: a) la falta de desarrollo del *campo* de la comunicación educativa, b) la ausencia de una conciencia *teórico-metodológica* de su campo de estudio y c) la vinculación de los planteamientos educocomunicativos *del contexto a la totalidad* general. Estas limitaciones propias de una *disciplina* en proceso de formación, han redundado como consecuencia en la vaguedad conceptual, la inconsistencia teórica y la escasa sistematización del *objeto* de estudio, invalidando en parte su reconocimiento académico entre la comunidad de investigadores. Por otro lado, se ha limitado la

reflexión sobre los problemas de la comunicación y la educación al terreno reduccionista de la *didáctica* y la *tecnología* (...) Quizás por ello los planteamientos predominantes en el campo de la comunicación y la educación se han venido orientando hasta la fecha al estudio microsocio, didactista y de carácter básicamente instrumental, de los problemas más relevantes de esta área de investigación, alejando el centro de las discusiones académicas de toda ambición teórica en virtud de intereses *pragmáticos* más que reflexivos" (Sierra, 1999, P. 16).

El inicio del apartado es ciertamente desafortunado, porque se le da al saber disciplinar un carácter territorial (local, regional y transnacional, dice Sierra), lo que induce al error. Sin embargo, los planteamientos sobre los principales problemas de constitución del campo disciplinar son acertados: falta de claridad respecto a los objetos, las metodologías y la falta de sistematización del conocimiento. Parra (2000) expone la necesidad de fortalecer la fundamentación epistemológica de lo que él mismo denomina *campo* de la educomunicación y considera, además, que es necesario, pero a la vez urgente reflexionar y avanzar a todo nivel (teórico, metodológico y político), puesto que desde su perspectiva se adolece de falta de sistematización y conceptualización a partir de las experiencias latinoamericanas, específicamente. Lo que se plantea aquí es que sí hay sistematizaciones, pero el ejercicio de conceptualización es escaso.

Al parecer, entre el año 2000 y el año 2010 no tuvo lugar un avance significativo en materia de consolidación de un nuevo campo de conocimiento surgido en el entrecruce de la educación y la comunicación; la mayoría de los autores en los trabajos de estas épocas evidencian los avances en materia de sistematización de las experiencias, pero aún dejan entrever las carencias en términos de formalización del saber. Sin embargo, es necesario plantear que autores como Huergo y Soares otorgan un lugar distinto a tal formalización, y de cierta manera, se niegan a ella. Huergo afirma que "Habría que avanzar en dirección a una determinada autonomía que posibilite instituir un campo para la palabra, una palabra que libere el flujo de las representaciones, y pronuncie un mundo que no se apoya en ninguna representación 'dada', sino en un sueño común. Se trata de una autonomía imposible fuera de una política que sabe que no hay sociedad autónoma sin mujeres y hombres autónomas/os" (Huergo, 2000, p. 22); frente a esto, Soares considera y comparte la idea de que la educomunicación como campo "se sitúa dialécticamente en la negación de la posibilidad de conformarlo como un espacio cerrado y predefinido". Es decir, se asume la educación comunicación más como campo de tensiones y presiones, según lo expuesto por Bourdieu, que,

como disciplina, interdisciplina o campo científico en rigor, tal como se expuso en el encuadre teórico, o como campo político no disciplinar.

Otro interrogante que asalta a Soares se refiere a la consolidación de una *comunidad* que abandere o lidere tales procesos *educomunicativos*: “En 2000, creíamos poder sostener la hipótesis de que un nuevo campo de conocimiento –la educomunicación– ya se había formado, había conquistado su autonomía y se encontraba en franco proceso de consolidación (...) Hoy, uno de los desafíos es la formación de los educomunicadores (que no necesariamente tiene que ver con la teoría del campo), y el otro es la garantía de coherencia de sentidos frente a las contradicciones por enfrentar en la práctica” (2010, p. 129). Vale la pena preguntarse a qué se refiere Soares con el concepto de *comunidad*, puesto que no es claro si lo asimila con el concepto de comunidad disciplinar, con el de sociedad o términos similares; esto genera a la vez una confusión entre el campo desde el punto de vista disciplinar y desde el punto de vista de los sujetos, el profesional, y el académico, que pueden ser los mismos.

En cuanto a las preguntas o problemas de orden específico se pueden identificar dos tendencias: una que se orienta a la preocupación por la influencia y los impactos de los medios de comunicación y la denominada convergencia tecnológica en la sociedad; aquí aparecen interrogantes tales como: ¿Cuál ha sido el papel que han desempeñado los medios de comunicación en el sistema social?, ¿Cuál ha sido su impacto en la vida cotidiana?, ¿Cuáles han sido las repercusiones sociales tras la convergencia tecnológica?, ¿Qué procesos se están produciendo en los niños a través del consumo de programas del cable?, ¿Cuáles son los usos y abusos culturales de la televisión y su influencia formativa en las audiencias? y ¿Cuál debe ser el papel de la televisión educativa en la sociedad?. Como puede verse, todas ellas son preguntas de orientación funcionalista, que se refieren al papel que cumple o tiene que cumplir el medio de comunicación en diferentes circunstancias y sus efectos.

La otra tendencia tiene un carácter más específico y tiene que ver con la relación entre medios y procesos de enseñanza y aprendizaje. En las publicaciones de finales de la década del noventa y primeros años de 2000 se habla con frecuencia de los problemas de comunicación en el aula y se plantean preguntas tales como: ¿Cómo mejorar los procesos de comunicación en el aula?, ¿Cómo la comunicación en el aula puede mejorar la enseñanza – aprendizaje? (Fernández, Durán, Álvarez,

2002) y ¿Cómo el videojuego logra capturar de tal forma el interés infantil? ¿Por qué no ha podido la escuela hacer esto con ningún niño? (Gamboa, Fanger, Ramírez, 2010). En las publicaciones más recientes surgen inquietudes sobre: a) la relación entre escuela, tecnologías y contexto social; b) herramientas pedagógicas (mediáticas) y su relación con los patrones de percepción y producción de conocimiento y c) las tecnologías de la comunicación y su incidencia en la consolidación de formas de trabajo académico en la red (Crovi, 2010; Sierra, 2000; Aparici, 2010; entre otros).

Como se puede evidenciar tanto en los temas como en los problemas identificados, es escasa la construcción epistémica del campo; de hecho, es contradictorio que con frecuencia se hable de los supuestos usos emancipatorios del mismo, pero buena parte de las experiencias plantea el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en escenarios escolares, desde una perspectiva instrumental. Sigue ausente cualquier referencia epistémica. La mayoría de las preguntas corresponden a la casuística y son de solución empírica. No salen del campo del discurso. No pasan al objeto formal.

3. Categorías

3.1. La cultura

El término cultura es empleado en todos los documentos, sólo que, con orientaciones disímiles entre ellos, aunque en algunos casos se trata el tema con mayor profundidad que en otros. En algunos documentos se emiten conceptos específicos sobre la manera de entender la cultura, en otros se da por sentado dicho concepto y se habla de términos asociados tales como campo cultural, industria cultural, objeto cultural, cultura digital, cultura popular y cultura hegemónica, entre otros.

Así mismo, con frecuencia se encuentran referencias a autores como Clifford Geertz, y Ortega y Gasset (que no tienen puntos de contacto); todos esos conceptos asociados a las perspectivas elegidas por los autores; por ejemplo, Gómez y Campos (1998) plantean lo siguiente:

“De acuerdo con estos enfoques, podríamos concluir que —de alguna forma— la cultura es comunicación y viceversa. Si esto es cierto, entonces se debería afirmar

que la globalización de las comunicaciones —fruto del desarrollo de los sistemas satelitales, la fibra óptica y otras tecnologías que permiten la transmisión simultánea de audio, video y datos— está llevando a la creación de una cultura universal homogénea. De hecho, el temor por la ‘americanización’ de nuestra cultura, con la consiguiente pérdida de valores y tradiciones que heredamos de nuestros padres y abuelos, ha venido a ser una preocupación constante tanto de estudiosos de la comunicación como de otros sectores de la sociedad” (Gómez y Campos, 1998, p. 264).

Esta perspectiva conlleva un problema particular y es que se asume a la técnica como responsable de la inserción de cambios culturales y no al contrario, se desconocen las decisiones políticas y condiciones culturales que dan lugar a la idea de popularizar o no cierto tipo de tecnología. Se confunden las sustancias de la expresión con las sustancias del contenido; en este sentido, la dimensión simbólica de la cultura pierde su papel protagónico.

Prieto (1996) por su parte usa con frecuencia el término cultura general y lo define de la siguiente manera: “el conocimiento de los distintos lenguajes o códigos que se dan cita en la sociedad sobre la base de una reflexión sobre la historia de la cultura” (Prieto, 1996, P. 31); cita también a Ortega y Gasset, quien afirma que: “la cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive. Porque no hay remedio ni evasión posible: el hombre vive siempre desde unas ideas determinadas, que constituyen el suelo donde se apoya su existencia. Esas que llamo ‘ideas vivas o de que se vive’ son, ni más ni menos, el repertorio de nuestras efectivas convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son más estimables, cuáles son menos” (Prieto, 1996, P. 37). Esta es una concepción de cultura muy potente, puesto que no concibe nada fuera de la cultura y plantea además que ésta sólo es *transmisible* mediante símbolos, es decir, como totalidad humana.

Sierra (2000) afirma que “La cultura de la era electrónica apela más bien al tacto y al oído, transformando los procesos de aprendizaje y percepción social. Si con la imprenta el público consumía cultura, la televisión inaugura un nuevo modo de relación del público mismo con la cultura, facilitando la participación de los públicos, ya no como consumidores, sino más bien en calidad de productores de una nueva forma y ecología cultural” (Sierra, 2000, P. 107). Vale la pena preguntarse, en las condiciones actuales (capitales culturales) y teniendo en cuenta que los medios

en su mayoría no cuentan con autonomía, sino que por el contrario históricamente han hecho parte de los grandes monopolios económicos, cuál es la real capacidad de los sujetos para producir contenidos distintos en las nuevas plataformas. Es decir, nuevamente se evidencia como significativo el problema de la incorporación de las técnicas a la vida cotidiana de los pueblos. Al parecer, se habla de lo que se denomina democratización de la información, en la cual el centro no está en el uso del código, sino en la transformación de la cotidianidad de los pueblos, se trata entonces de política.

De otro lado, la discusión sobre la cultura conduce a establecer relaciones con los estudios de la comunicación y la técnica. Aquí se habla entonces de homogenización bien sea por invasión, globalización o hibridación. Gómez Palacio y Sierra Caballero (1996, p. 226) plantean tres elementos específicos del estudio de la comunicación en los que se evidencia tal relación:

- a) En las décadas de los sesenta y setenta se hablaba de la '**uniformidad cultural**', de la mano de la teoría del imperialismo cultural, en la que se les otorga a los medios el carácter de invasores culturales.
- b) La **cultura planetaria**, que se refiere a la globalización de las comunicaciones y en consecuencia el posible surgimiento de una *cultura universal* que une a los pueblos y genera un mayor entendimiento y comprensión entre los mismos. Postura que los autores y el mismo Umberto Eco (2001) consideran poco crítica, en tanto se desconoce la diferencia entre información, comunicación y significación.
- c) Las **culturas híbridas**, que obedece a la idea de cierta "influencia recíproca entre los pueblos", lo que hace que aparezcan hibridaciones de diversas índoles (la música, la pintura, la escultura, la arquitectura, el teatro, la cinematografía y la vida cotidiana).

En algunos documentos se exponen también las tensiones que la creación y difusión de las denominadas tecnologías de la comunicación le plantean a la cultura. Se habla incluso de conceptos tales como cultura digital y se afirma que: "La aplicación de los principios de la cultura digital a la educomunicación implica la incorporación de paradigmas, conceptos y metodologías que se caracterizan a partir de la teoría del caos, los hipertextos e hipermedios, el principio de la incertidumbre, la interactividad y la inmersión que involucra a todo el proceso educativo"

(Gamboa, et. al., 2010, p. 20). Aquí se adjetiva la cultura como ‘digital’ y se establece una suerte de apropiación de conceptos de teorías fuera de la comunicación y la cultura, tal como la teoría del caos, lo que ciertamente genera confusión. En la misma línea, la de relacionar la educación comunicación con las TIC, dice Sierra: “Una cultura adecuada al nuevo entorno complejo [no se precisa cuál] exige en consecuencia una perspectiva contextualizadora. El futuro tribal de la nueva hominización primitiva pasa en cierto modo por la asunción cultural de las nuevas tecnologías de la información” (Sierra, 2000, P. 109).

En las dos últimas citas se le otorga a la técnica una cierta condición como dispositivo casi único de enculturación, lo que desconoce los procesos de mediación en que los sujetos se desenvuelven, es decir, están centrados en la mediatización de la cultura y no en la cultura como productora de significaciones. Así mismo, la *asunción cultural de las TIC* es ciertamente confusa, porque no se precisa si se refiera asumirlas como parte de la cultura (que de hecho lo son) o a otorgarles un lugar de superioridad (acudiendo al concepto judeocristiano de asunción).

Pareciera que en algún momento de los estudios sobre la educación y la comunicación los discursos sobre la cultura son fundamentales, dada la orientación ético-política que se le ha otorgado al campo; sin embargo, en este proceso se hizo desde los inicios un tránsito hacia la educación (enseñanza) sobre medios y con medios; nexos que históricamente ha sido difícil de evadir y que paradójicamente parece haberse convertido en el centro de la relación, a la luz de las publicaciones, no necesariamente de las experiencias en esta materia. Lo que genera dificultad es que cuesta identificar el objeto o los objetos de la educomunicación y a la vez la lectura sobre la cultura parece cada vez más asociada al desarrollo de la técnica que a los procesos de comunicación, o sea de significación, con o sin medios. Se reafirma entonces que la pregunta por lo epistemológico ha sido desplazada por lo político.

3.2. Cultura escolar y cultura mediática

Los conceptos de cultura escolar y cultura mediática se trabajan con menor frecuencia en los textos. Quiroz considera que: “la cultura escolar está referida a las formas de organización, valores,

normas, sentido de la autoridad, disciplina y naturaleza del conocimiento, mientras el tiempo social tiene que ver con la velocidad con que se transforman las zonas, sectores, las instituciones, el Estado, la religión, la escuela, la familia, la ciencia, la tecnología y las comunicaciones" (Quiroz, 2001, P. 49). Desde su perspectiva, la cultura escolar tiene que ver con las dinámicas propias de la institución escolar, sin negar el anclaje que ésta tiene en el resto del contexto social.

Pérez Tornero se refiere a la nueva cultura escolar que ha de resultar de este ajuste más que necesario en la sociedad actual que no solo permite, sino que amerita la presencia de los medios en los procesos educativos y anota que en esa nueva cultura escolar "(...) el acercamiento del alumno al proceso educativo será manifiestamente diferente, sobre todo en su relación con el responsable tradicional de la docencia, el profesor" (Pérez T., 2000, p. 208). En este caso, se confunde la cultura con los sujetos y las instituciones; además, el autor plantea que en la actualidad la cultura escolar incluye también discursos y prácticas mediáticas y que su incorporación en la vida escolar es prácticamente de carácter obligatorio.

Morabes considera que la idea de cultura escolar tiene que ver con la legitimación social del saber y afirma: "La importancia de situar la comunicación como producción de sentido en la cultura reside en que, precisamente, lo que parecen cuestionar los medios masivos es el lugar de la escuela en la producción y reproducción de saberes socialmente válidos es decir la cultura escolar" (2001, p. 212).

Lo cierto es que los discursos mediáticos no pasan únicamente por el medio, sino que tras su difusión empiezan a cruzar fronteras como las escolares. Huergo al respecto afirma que: "La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera desde dentro de la cotidianidad, más allá de las situaciones específicas de 'recepción', 'audienciación' o del carácter de 'público', 'consumidores' o 'usuarios' de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social" (Huergo, 2010, p. 74).

De la mano de estas posturas aparecen las críticas al rol docente, a la denominada "cultura del libro", al sistema educativo y a la tendencia *didactista* o *tecnologicista* de quienes desean incorporar los medios a la escuela. "No es posible que la cultura compartida por la sociedad sea objeto de repudio público por el sistema formal de enseñanza. La civilización de la imagen, del lenguaje vivo, espontáneo y presencial de los medios debe pues ser integrada a la civilización

textual, por encima de cualquier reserva culturalista del modo de conocimiento ilustrado” (Sierra, 2000, p. 198), lo expuesto por Sierra es ciertamente prescriptivo, Parra al respecto afirma: "muchas veces se opta por estrategias que, lejos de intentar suturar el traumatismo producido entre la cultura escolar y la cultura mediática, escamotean el conflicto por la vía de la creación de un 'patio de objetos' (poblando el paisaje de aparatos técnicos) o de la escolarización del nuevo *sensorium*" (Parra, 2000, p. 70).

Así pues, el acento de la discusión se ubica en tres lugares: a) la inserción de la tecnología de la comunicación a la escuela como institución de socialización, producción y reproducción del conocimiento, que se refiere a la mirada que obliga a incluir al medio en los discursos y prácticas escolares, bien sea en la producción o en la lectura crítica de medios (Pérez Tornero, 2000 y Sierra 2000); b) la tensión entre cultura mediática y cultura escolar: por ejemplo, Gutiérrez menciona que "La educación formal no puede permanecer ajena a tan significativos cambios en la creación, gestión, distribución y recepción de la información. Los profesionales de la educación se ven obligados a un replanteamiento constante de las implicaciones educativas que los desarrollos tecnológicos tienen en la sociedad en general, y en los entornos educativos en particular" (Gutiérrez A., 2010, P.171), lo que ciertamente es prescriptivo, en tanto afirma qué no puede y qué debe hacer la escuela respecto al uso de las TIC; y c) la pertenencia del sujeto educativo (estudiante- docente) a diversos grupos socio-culturales y el rol que se presume debe jugar en cada uno de ellos.

Se plantean dos versiones de la cultura, la institucional y la de los sujetos, lo que puede implicar la legitimación de la primera por sobre la segunda. Desde este lugar, se trata de diferenciar estas dos formas de la cultura, pero en términos morales o éticos, en tanto se refieren al deber ser de cada una de ellas, a qué tan democráticas son.

3.3. Lenguaje y códigos

En los documentos objeto de este estado del arte se pueden apreciar las siguientes perspectivas:

- a) El lenguaje como *habilidad* que facilita la comunicación en el aula.

Bajo esta perspectiva, el lenguaje es entendido como una habilidad, como la posibilidad humana (en este caso particular de docente y alumno), para comunicarse de manera efectiva en el aula: "[el lenguaje] es un **mediador** de las relaciones que se dan en el salón de clases; en su uso se concretan muchas determinaciones de los procesos tanto escolares como extraescolares que inciden en el aula. Por eso reitero que la situación educativa es también comunicativa, ya que se apoya en gran medida del uso socio-comunicativo del lenguaje con fines pedagógicos" (Cucurella, 1999, p. 49). Es así como, continúa Cucurella: "Los roles sociales del maestro y del alumno deben ser actuados, desempeñados y contruidos en el curso de la interacción social. Por ello el lenguaje utilizado por los docentes debe cumplir funciones específicas en la enseñanza y en la dirección de la clase. Esto nos permite conocer las relaciones de autoridad, los procesos ideológicos involucrados y el denominado *currículum* oculto" (Cucurella, 1999, p. 50). Cucurella le otorga al lenguaje un lugar instrumental, lo asume como actividad (Coseriu, 1999); lo asemeja a una destreza a alcanzar para lograr un determinado propósito; además, lo define como mediador de las relaciones y no como constitutivo de la cultura. Aquí se asume el lenguaje como "instrumento", no como condición cultural humana. Se desconoce que el lenguaje es la totalidad cultura.

b) Los "lenguajes" como metonimia

Este apartado se refiere específicamente a las narrativas mediáticas. Con frecuencia es posible encontrar las expresiones "los lenguajes de los medios", "los nuevos lenguajes", "el lenguaje de la imagen", "el lenguaje audiovisual", entre otros; a manera de ejemplo: "los medios de comunicación son reflejo de unos nuevos lenguajes, basados esencialmente en los soportes audiovisuales, pero con discursos específicos que es necesario conocer y saber interpretar para comprender sus mensajes y disfrutar y aprender con ellos" (Pérez, 2000, P. 222). Lo que, como se mencionó en el capítulo anterior, es ciertamente impreciso, porque se confunden las formas de contenido con las sustancias expresivas.

En la evolución de los tiempos, dice Pérez, han aparecido nuevas formas de escritura y diferentes referencias al dibujo, la pintura, la fotografía, el cine y el video; así, considera que estas formas expresivas son "nuevas formas de mediación y de registro de los lenguajes que el desarrollo del texto [impreso] había obviado y hecho desaparecer (...). Son lenguajes del cuerpo, los no verbales,

los gestos, los espacios vividos, la iconicidad y sus abstracciones y convenciones (...)” (Pérez, 2000, P. 77); y continúa: “el estudio del lenguaje (...) no sería sólo gramática, ni siquiera lingüística. [Cada una de estas manifestaciones denota una parte de un código (expresión y contenido) por tanto se ubica en el campo del fetiche] Debería entonces integrar las aportaciones de la teoría de la comunicación, de la semiología, del análisis del discurso, de la mediología, de la sociología del lenguaje, de la etnometodología, etc., Es decir, sería un estudio interdisciplinar, o sea, lo que nunca debería dejar de ser [ni ha dejado de ser]” (Pérez, 2000, p. 82).

c) Lenguaje referido a su función comunicativa y como hecho social.

En este apartado se reúnen las posturas que ven en el lenguaje una competencia comunicativa, connatural a lo humano, fundamental para convivir como grupo, que facilita la creación de unas formas específicas de organización social:

“La función comunicativa del lenguaje hace posible la expresión de significados por medio de las palabras que tienen un contenido semántico adquirido a través de la experiencia histórica social de la humanidad, la cual se expresa y comunica mediante el lenguaje. El ser humano, a través del lenguaje, también proyecta a los demás su mundo afectivo: qué le gusta, qué le desagrada, sus emociones y sentimientos. Es precisamente con respecto a la expresión de la afectividad donde convergen y se hacen complejas las relaciones entre lenguaje verbal y no verbal” (Fernández, Durán y Álvarez, 1999, p. 14).

Aquí se entiende también el lenguaje como esencialmente humano, esencialmente social, como instrumento del pensamiento. Parra dice estar de acuerdo con Rojas Roig (1997), quien afirma que: “Partimos así mismo de la afirmación del lenguaje como un hecho histórico [sería la lengua, para Coseriu] y, por eso mismo, como manifestación de una sociedad dada. Por ello, el lenguaje no es únicamente un fenómeno que pueda ser analizado desde el punto de vista de sus estructuras formales, profundas o de superficie, sino que es así mismo un ‘tesoro’, una realidad compuesta de signos, que son a la vez necesariamente significantes y significados.” (Parra, 2000, P. 107); lo que supone también la organización de los mismos en estructuras de sentido codificadas por la sociedad misma.

Conforme a lo expuesto por Coseriu (1999, p. 273) “La diversidad de las definiciones que se dan del lenguaje se debe, en parte, a la diversidad de los puntos de vista desde los que se lo considera en el nivel universal. Así, quien define el lenguaje como ‘la actividad que emplea (o que produce

o crea) signos’, lo considera, precisamente como actividad, como hablar. Quien, en cambio, define el lenguaje como ‘facultad de hablar (o de expresarse)’ lo considera como saber o potencia. Y como producto es un texto hablado o escrito”

Lo encontrado en los documentos producidos en Iberoamérica es similar a lo expuesto en el caso colombiano. Además, se padece la misma falta de precisión en la selección y definición de los conceptos. Es evidente la confusión respecto a la manera de entender el lenguaje (biológico, propio de la especie), con la lengua (idioma histórico compartido por un grupo), los productos subrogados (por ejemplo, las escrituras alfabética o icónica) y las tecnologías de reproducción (como la fotografía o la imprenta). Todas estas impresiones afectan la comprensión de la relación entre comunicación y educación.

3.4. La técnica y las tecnologías de la información y la comunicación

En los documentos no aparece el concepto de técnica; sin embargo, si es reiterada la preocupación por los medios de comunicación en la educación, la convergencia tecnológica, y en general por las denominadas tecnologías de la información y la comunicación. Para algunos autores, allí radica el centro del trabajo de la educomunicación; para otros, poner el punto de foco allí es el error fundamental. Pese a lo anterior unos y otros dedican gran parte de su trabajo a este tema.

“Internet abre un nuevo contexto referencial para la educación, la orientación psicopedagógica y el aprendizaje. Este espacio electrónico constituye un nuevo «nicho educativo», ampliando y transformando los medios y modelos formativos tradicionales. Consecuencia del impacto de Internet en la educación se deriva el concepto de e-educación. Este término hace referencia a capacitar a las personas a actuar competentemente en los escenarios electrónicos (moverse, intervenir, actuar e interrelacionarse en el espacio electrónico) y con los distintos instrumentos de acceso a los mismos. Va, por tanto, más allá de transmitir información y conocimientos a través de Internet” (Colás, 2003, Comunicar # 20, P. 31).

En principio, todo contexto es referencial y desde este lugar, internet no es un nuevo contexto, sino una técnica que ingresa a ese contexto. Gómez y Campos consideran que: “Con el surgimiento de los medios electrónicos de comunicación; con el gran auge que éstos han experimentado durante

las últimas décadas; con el papel tan preponderante que han venido a jugar en la vida de la mayoría de los individuos y con la fuerte influencia que algunos de sus personajes y contenidos han llegado a ejercer en el público, gradualmente los medios se han convertido en otro agente socializador, con tanta o más fuerza —al menos entre determinadas personas— que algunas de las instituciones que históricamente han desempeñado esta función” (Gómez y Campos, 1998, P. 277); Gómez y Campos se refieren a la tensión entre escuela y medios, pues es claro que los medios son también un agente socializador que tiene la posibilidad de abarcar grandes audiencias en poco tiempo y con un alto poder persuasivo. Por la misma línea, otros autores afirman que “Los *media*, su crecimiento continuo y su perenne ocupación del espacio-tiempo social, han venido a configurar un nuevo clima cognoscitivo y de aprendizaje y, sobre todo, un nuevo territorio que la escuela no puede ya acotar” (Pérez, 2000, p. 43). En ambos casos se deslegitima el lugar de la escuela, bajo el supuesto de que los contenidos mediáticos reemplazan los contenidos escolares, lo que ciertamente ha afectado la manera de producir y reproducir el conocimiento en la escuela.

Al hablar de TIC no puede desconocerse uno de los aportes más significativos de Pérez Tornero y es que llama la atención sobre el lugar de la técnica en la educomunicación cuando afirma que “las tecnologías no nacen ‘en un tubo de ensayo’ (...) Tienen su origen en la sociedad que sostiene dicho tubo, la cual puede decidir utilizarlo, pero también puede romperlo o guardarlo en un armario del laboratorio social de la realidad” (Pérez, 2000, P. 184). Es decir, por más maravillosa que parezca la herramienta tecnológica y por más bondades que se le asignen, sólo las condiciones culturales de los pueblos determinan cuál será su uso y si se dará o no. Así, desde la perspectiva de Pérez y con base en los postulados de Castells “el cambio tecnológico tan sólo puede ser comprendido en el contexto de la estructura social dentro del que ocurre” (Pérez, 2000, P. 184).

De otro lado, hablar de estas tecnologías en entornos educativos lleva a hacerse la pregunta por los procesos de enseñanza y aprendizaje y se convierte en otro de los focos de trabajo: “De este modo, la enseñanza a través de las redes de comunicación, tecnología informática y telemática, se está incorporando e integrando poco a poco en el currículum, y se está convirtiendo en un valioso recurso auxiliar en la enseñanza presencial, así como una nueva opción para la enseñanza a distancia y la formación permanente, nuevos modelos de educación cada vez más en auge que permiten el aprendizaje al margen de horarios lectivos rígidos y de la obligatoriedad de asistencia

al aula” (Prado, 2001, p. 22). El problema aparece cuando el medio reemplaza el contenido, porque, en cualquier caso, la significación no viene en la información, sino que la pone el sujeto.

Así mismo, con los denominados nuevos medios y la convergencia digital se abren alternativas para la expresividad; dicen los autores: “La llegada de los «medios sociales» –o los llamados «Medios 2.0»– representa un paso más en esta historia. Internet ya no es una mera herramienta para distribuir y recuperar información sino un instrumento para dialogar y compartir, para la comunicación interpersonal y para el entretenimiento. Aun cuando solo una minoría de jóvenes se han convertido en productores creativos de medios en cualquier sentido conocido, existe un nivel de «creatividad vernacular» (o incluso «creatividad mundana») aparente en las redes sociales, la publicación de blogs y la distribución digital, que han llegado a estar al alcance de muchas personas” (Bukingham y Bautista, 2013, p.10).

A manera de cierre de este apartado, puede decirse que en materia de técnica las confusiones no son menores; como en lo expuesto en el caso del lenguaje; tal como lo expresan algunos autores: "El abuso de estas expresiones como 'alfabetización digital' o 'mediática' en la literatura reciente está generando cierta confusión y posturas muy diversas sobre los fines últimos de la formación en medios, la educación en materia de comunicación o la alfabetización digital" (Aparici, 2010, P. 176). Hablar de medios y tecnologías implica hablar también de los procesos históricos y culturales en que estos tienen lugar, no sólo se trata de imponer su existencia en planteles educativos o de identificar al detalle sus formas de narrar, que, si no son distintas, contribuyen a otra educación, no a la escolar. El concepto de alfabetización tecnológica es pues evidencia de una confusión entre tecnología y código.

3.5. El sujeto y las instituciones

En los documentos se identifican varios sujetos e instituciones, pero sin lugar a dudas los protagonistas son los maestros, los estudiantes y la escuela. "Maestro y alumno son concebidos como protagonistas del acto educativo; [aunque] el primero funciona como figura de autoridad" (Fernández, Durán y Álvarez, 1999, P. 9). Según la mayoría de los autores, con la inserción de las

tecnologías de la comunicación a la vida cotidiana se han generado toda suerte de cambios, al menos en la manera de leer al alumno y al docente y de configurar el sistema educativo.

Dice Pérez: “Aparecen nuevos instrumentos y asimismo nuevos objetos. El mundo de referencia del alumno también ha cambiado. Su entorno cercano, sus gustos, su forma de relacionarse con el mundo, la adquisición de conocimientos o las relaciones personales, están influidas en buena medida por ‘nuevos’ sistemas de representación: el cómic, las teleseries, las películas populares, el videoclip, la moda o la música pop” (Pérez, 2000, p. 139). Éstos, los alumnos, se convierten en los nuevos receptores, ya no se les denomina “espectadores” sino “públicos” (Pérez, 2000, 144). A ellos les son otorgados roles, se sugiere y se cuestiona cuál debe ser su papel frente a las condiciones actuales: "El alumno tiene que adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar sus instituciones y a asimilar sus rutinas" (Crovi, 2001, P. 180); "Los alumnos legitiman los saberes, valores e informaciones de los medios masivos por sobre lo que imparte la escuela" (Crovi, 2001, P. 210). Como se menciona, con la existencia de las denominadas nuevas tecnologías aparecen nuevos instrumentos o aplicaciones que afectan las maneras de relacionarse con los sujetos y con el contexto, sin embargo, el error está en dotar de legitimidad mayor al saber mediatizado que al saber en general. Es decir, con frecuencia se cae en aquello que tanto se critica; porque con frecuencia se asume que aquello que transita por el medio tiene más valor que lo que transita por otras instituciones. Históricamente saber y poder han estado relacionados y la tendencia a otorgarle poder a una institución (estado, iglesia, escuela, medios) condiciona las maneras de acceder al conocimiento, así como sus formas de reproducción y legitimación.

Pérez Tornero, referenciando a Bernabeu (1998) comenta que también es preciso tener en cuenta “la aparición de un nuevo tipo de alumno, que presenta la característica fundamental de necesitar grandes dosis de motivación para aprender y a quien aburre una explicación teórica tradicional – siempre ha sido tedioso, pero ahora es un sinsentido–. Es un alumno que se ha socializado en un mundo de imágenes y que se ha ‘instruido’ desde y con la mecánica discursiva del audiovisual. Este alumnado, generación presente y futura de la sociedad mediática, exige un replanteamiento en las estrategias pedagógicas y didácticas” (Pérez, 2000, P. 201). El riesgo que se corre es suponer que el cambio de herramienta tecnológica produce cierto tipo de escuela, es decir, que la técnica produce cierto tipo de instituciones y de alumno (por ejemplo, uno responsable de su propio proceso de aprendizaje) y no que la cultura es el origen de tales cambios. Además, una y otra

institución (escuela – medios) corresponden a dos tradiciones culturales diferentes, la primera a la alfabética y la segunda a la oral – icónica; es decir, plantea la pregunta por lo que se enseña, porque los códigos en ambos casos son diferentes.

Sobre el maestro, el panorama es un poco distinto; se le pide que sea creativo, que llame la atención del estudiante, que conozca las narrativas mediáticas, que sea más versátil tecnológicamente, etc. Sin embargo, como lo expone Lizarazo “La realidad es que nuestros maestros no acaban de entrar en la conformación moderna [el autor hace referencia más a la modernización que a la modernidad] (más aún por las singulares condiciones de nuestros sistemas educativos entre la veleidat política, la oquedad sindical y la precariedad infraestructural), y no logran tampoco encontrarse con la prefiguración del sabio. No están sometidos a la pura transmisión de informaciones, pero tampoco logran la liberación sustancial que pone en juego la sabiduría. Por decirlo así, no son ni expertos ni sabios; una compleja y propia conformación es más bien la que los caracteriza. Nuestros maestros viven una especie de ansiedad cibernética: un estado de necesidad de informatizarse y a la vez una desesperanza por sentirse incapaces o sin condiciones para ello” (Lizarazo, 2008, P. 179); con planteamientos como este se deslegitima el lugar del profesor, porque se le ubica en el de productor y consumidor de medios lo que los expone a presiones constantes movidas por las ideas modernizadoras.

El lugar otorgado a las instituciones corresponde con estas ideas de sujeto educativo. A la escuela y a los medios también se les otorgan roles; a veces desde el ser y otras tantas desde el deber ser:

“Las instituciones educativas tienen la obligación de diseñar programas encaminados a ‘alfabetizar’ a los niños y los jóvenes en el uso de los medios de comunicación, tanto de los tradicionales como de los interactivos. El papel que juegan los medios en la vida de las nuevas generaciones crea la necesidad de desarrollar en todos y cada uno de sus integrantes la capacidad de interpretar los lenguajes propios de los medios y de analizar sus contenidos con un espíritu crítico. Sería sumamente valioso que — gradualmente— los niños y los jóvenes fueran aprendiendo, a través de cursos específicamente diseñados para ello, acerca de lo que son los medios, de su papel dentro de la sociedad, de la forma como se producen sus contenidos, de los efectos que pueden llegar a tener ciertos mensajes en algunas personas, familias y grupos sociales, de la forma en que podemos aprender, adquirir información y ocupar nuestro tiempo libre interactuando con los medios y de la manera en que trabaja la publicidad y otro tipo de mensajes persuasivos en nuestros gustos, preferencias y hábitos de consumo” (Potter, 1998, P. 285).

Es decir, planteamientos prescriptivos como este suponen la existencia de la escuela para “formar en medios”, lo que deslinda de la misma su papel en la producción y construcción de conocimiento en general, no solo sobre el saber mediático. Pero lo que se pide es precisamente un saber escolar (crítico, analítico) sobre los medios, saber que obviamente no ofrecen los medios. Justamente esto es lo que genera la situación esquizofrénica que se describe a continuación, no solo por la tecnología, sino por la cultura cotidiana.

Se plantean también las condiciones socio-políticas que viven las escuelas de hoy; al respecto se afirma que “Los centros de enseñanza han soportado la presión del cambio con crisis y contradicciones: reformas, malestar docente, insuficiencia de recursos, desmotivación de los estudiantes, desorientación, incertidumbre (...)” (Pérez, 2000, P. 37) ya que continúan existiendo pese a que su declive hubiese sido anunciado una y otra vez; además, tienen problemas económicos que no les permiten incluir herramientas mediáticas dados sus elevados costos económicos: “Las escuelas tal vez no utilicen periódicamente ni la televisión, ni el vídeo, ni los ordenadores, ni Internet, ni muchos otros sistemas técnicos – su historia está plena de avances tecnológicos que con enormes dificultades se incorporan a su evolución y, cuando lo hacen, su influencia es apenas superficial” (Pérez, 2000, P. 38). Aparecen también las resistencias a la mediatización; continúa Pérez, “si la escuela tiende a ser refractaria a la incorporación de nuevas tecnologías y suele cerrarle sus puertas, éstas acaban entrando indirectamente por la ventana: quienes asisten a ella viven en un entorno cada vez más determinado por esas nuevas tecnologías” (Pérez, 2000, P. 38). En primer lugar, las crisis son propias de la escuela, en tanto institución enculturizadora por excelencia, que se ajusta permanentemente a las condiciones históricas de los pueblos. En segundo lugar, una de las dificultades para llevar los medios de comunicación a la escuela es que erráticamente se pretende imponer una lógica bajo otra, es decir, una lógica fundamentalmente oral-icónica sobre una alfabética. Este es el saber privilegiado en la escuela, pero es diferente tanto al mediático como al cotidiano (externo a medios y escuela). Y en tercero, más allá de las condiciones económicas, la incorporación de las denominadas tecnologías parece ser un asunto que se explica más desde el deber ser (como asunto político), que, desde el saber, como asunto educativo o comunicativo, es decir, la tecnología como fetiche, que no permite la pregunta por la codificación.

Capítulo V. Otras perspectivas sobre educomunicación en el mundo

En la misma línea de lo expuesto en el capítulo primero, se plantean, como introducción de este capítulo, elementos que, en lenguas diferentes al español, contribuyen a la discusión epistemológica sobre la relación entre educación y comunicación. Este texto se propone hacer una aproximación a la relación educación comunicación como campo de estudio en la literatura en otras lenguas diferentes al español. Para empezar, a manera de introducción, planteo brevemente un concepto de comunicación, así como las ideas que orientarán el desarrollo del documento.

"La comunicación no sólo es una condición previa para la vida, sino también el criterio de su identificación: un ser vivo es sólo identificable como un ser comunicante (que hereda un código genético, responde a los estímulos ambientales, y así sucesivamente a lo largo de su vida). La vida es igual a la semiosis; es decir, la vida es igual a un proceso en el que las señales están activas o detectables (para ser más precisos: 'signos de vida'). La comunicación así descrita no es en absoluto la exteriorización de un ser vivo pre-constituido. Por el contrario, de acuerdo con esta descripción, la comunicación es el ser vivo en sí mismo. En el mundo orgánico, comunicación es ser y ser es la comunicación. Comunicar es persistir en el propio ser de uno, para mantener nuestro ser, para confirmarse a uno mismo como ser, *conatus essendi*⁶" (Petrilli y Ponzio, 2005, p. 519).

En esta idea de comunicación expresada por Petrilli y Ponzio la comunicación es considerada esencial, parte constitutiva de la naturaleza humana y en modo metafórico, del mundo orgánico en general. Esta es pues una concepción esencialista del fenómeno de la comunicación que bien puede contribuir a la conceptualización posterior de la relación entre educación y comunicación; sin embargo, no es equiparable a la versión culturalista. La concepción culturalista de la comunicación que se ha planteado como significativa a lo largo de este documento plantea precisamente la ruptura con el organicismo.

⁶ Inclinación innata de la materia o la mente por continuar existiendo y mejorándose. Traupman, John C. (1966). Bantam Books, ed. The New Collegiate Latin & English Dictionary. Nueva York. ISBN 0-553-25329-8. Página 52.

La siguiente es una preocupación de orden disciplinar (de la comunicología), que contribuye a la discusión:

"Como indicamos en otro lugar: La presuposición de la comunicación como instrumental es el recordatorio sutil de una sentida necesidad de reflejar lo común, de reconocer el sentido cultural de las cosas, en lugar de interrogar tan sólo a una racionalidad discursiva. Brant Burleson, estudioso de la comunicación está de acuerdo con esto, cuando dice que nosotros no hemos 'tomado seriamente la comunicación', no suficientemente en nuestra teoría y en nuestra investigación disciplinaria". (Catt y Eicher-Catt, 2010, p.16)

Tal como lo mencionan Catt & Eicher-Catt (2010) la comunicación en muchos casos es vista de manera instrumental, asociada más a las técnicas que a la construcción de sentido; pero a la vez, logran que el lector se pregunte por qué estas miradas siguen existiendo, es decir, se preguntan por las condiciones culturales que dan lugar a que posturas teóricas y prácticas asociadas a éstas se perpetúen. Desde su perspectiva aún es necesario fortalecer los estudios sobre el carácter disciplinar de la comunicación, así como su profundidad y complejidad. Los autores en mención emplean el concepto denominado "communicology" (Catt & Eicher-Catt, 2010), o comunicología, como se le dirá en adelante; y se refieren a ella como la "nueva ciencia del discurso encarnado", como la ciencia encargada del estudio del fenómeno de la comunicación, planteamiento que se expondrá más adelante.

Para acceder al concepto de comunicología Catt (2003) manifiesta que la preeminencia del modelo informacional de la comunicación (The mathematical theory of communication by Claude E. Shannon and Warren Weaver) y el uso indiscriminado de los conceptos hace que la tarea de construir un cuerpo teórico para la comunicología sea una necesidad imperante; al respecto, ha dicho:

"Al mensaje fue inicialmente asignada la tarea de transportar, transmitir, o contener significado. Inevitablemente, el mensaje sería concebido idéntico al significado. Este desfase de la ciencia sumado a la mera reflexión de sentido común dio lugar a la denominada Teoría de la Información y alcanzó rápidamente ascenso sobre la Teoría de la Comunicación en la llamada post-humana Era de la Información (Radford, 2005). Así, llegamos hoy a la lamentable situación en la que estos términos se utilizan

indistintamente: comportamiento, mensaje, significado y comunicación "(Catt, 2003, p.158)

Lo expuesto hasta ahora reafirma la necesidad de identificar y definir con claridad el cuerpo teórico que es específico de la comunicología. En cuanto a la relación entre comunicación y educación hay cierta distancia entre la literatura iberoamericana y la consultada en inglés, respecto al uso conceptual de la expresión ‘comunicación educación’; en tanto aparecen al menos dos perspectivas. En la primera, las acepciones se relacionan con las prácticas de comunicación y educación en cualquier escenario social y suele tener un fondo ideológico sobre la emancipación y soportado en autores como Paulo Freire, lo que no dista substancialmente de la experiencia latinoamericana. En el segundo caso, sus orígenes están centrados en los estudios y usos de la retórica:

"Las raíces históricas de la comunicación educación datan de milenios atrás, sobre el estudio y la enseñanza de estrategias retóricas en las tradiciones clásicas de los griegos y romanos. Como un objeto de estudio formal, la retórica bien podría reclamar el título de la fundación o base de la educación comunicación tal como la conocemos hoy en día. De los escritos de la antigua Grecia y Roma a través de la Edad Media hasta los tiempos modernos, la enseñanza de la retórica ha sido una parte central de la educación occidental". (Sherwyn Morreale, et. Al., 2014, p.345)

La relación está justamente en la valoración que se hace de los medios en la educación popular, que tiene que ver con la capacidad de éstos para “llegar” a más gente.

A continuación, se plantea una reflexión a partir de tres líneas ordenadoras de la discusión, para comprender con mayor claridad los posibles elementos de diálogo entre las construcciones teóricas revisadas, más allá de la mera denominación del campo de estudio. Clasificación que se hace a partir de los aportes de autores australianos, estadounidenses, ingleses e incluso rusos, sobre la relación entre la educación y la comunicación, desde una perspectiva epistemológica. El texto se construye a partir de tres líneas de trabajo:

- A. Reflexiones en torno a la definición de comunicología
- B. La relación entre educación, comunicación y pedagogía.
- C. La alfabetización mediática (media literacy)

1. Reflexiones en torno a la definición de comunicología

Las discusiones sobre la condición disciplinar de la comunicación están presentes en la literatura contemporánea de occidente. Existe una preocupación por definir el soporte epistemológico de esta categoría, así como un interés por delimitar, al menos parcialmente, sus fronteras disciplinarias, sus métodos y sus objetos, por ello, algunos autores, especialmente estadounidenses, rusos, canadienses y mexicanos han empezado a usar con mayor frecuencia el concepto denominado “comunicología” para referirse a los estudios sobre el fenómeno de la comunicación. En este caso se presentará el trabajo realizado fundamentalmente en Estados Unidos y algún acercamiento a la mirada rusa.

En Rusia, Sharkov (2014) en el reciente número de la revista “Communicology”, en el artículo introductorio de la publicación plantea su idea sobre la comunicología, que se cita a continuación:

"En mi definición de autor, la comunicología es un sistema del conocimiento y actividades constituidas para obtener nuevos conocimientos sobre la comunicación, sintetizados en el conocimiento unido (ciencia):

- a) Teorías de la comunicación: diferentes teorías de comunicación desarrolladas por diferentes autores (por ejemplo, la teoría de la comunicación de masas, la teoría de la comunicación intercultural, la sociolingüística, la teoría de la comunicación igualitaria etc.);
- b) Ciencias diferentes con estudios orientados hacia la comunicación (sociología de la comunicación, la psicología de la comunicación y otros);
- c) Teoría y práctica de la actividad comunicativa en diferentes aspectos de la sociedad utilizando diferentes ayudas y con diferentes temas.

Así, la comunicología incluye la adquisición y la síntesis de nuevos conocimientos acerca de: los tipos y modelos de comunicación, las funciones de los sistemas de comunicación, la estructura y contenido de la comunicación intercultural, y también los métodos de investigación de la comunicación intercultural en diferentes aspectos sociales. Además, la comunicología estudia los problemas étnicos, nacionales, territoriales, las características sociales y privadas de los sujetos comunicantes; los componentes lingüísticos, psicológicos, psicolingüísticos, semióticos y semiosociológicos propios de la teoría de la comunicación intercultural."(Sharkov, F., 2014, p.1).

Según lo expuesto por Sharkov, la comunicología es una ciencia, un sistema de conocimiento de orden interdisciplinario⁷. Reconoce los elementos propios de la comunicación, los elementos comunicativos que están presentes entre las fronteras con otras disciplinas, así como las relaciones entre unos y otros saberes, es decir, lo que está más allá de cada disciplina, lo que las sobrepasa, lo que surge gracias a su vinculación.

En la teoría en inglés es más común encontrar el término comunicología que en Iberoamérica; de hecho, su aparición se remonta a hace más de ochenta años para referirse a la teoría de la comunicación humana. Lannigan (2008, p. 855) considera que la comunicología surgió como un concepto en el año 1931 debido a Edward Sapir, quien escribió la entrada "Comunicación" para la Enciclopedia de las Ciencias Sociales. Como se mencionó en el capítulo anterior, en el caso Iberoamericano, el uso del término se le adjudica al autor hispano-mexicano Eulalio Ferrer (Galindo, 2004). A manera de síntesis Lannigan plantea el concepto de comunicología de la siguiente manera:

"Comunicología es el estudio crítico del discurso y la práctica, especialmente el cuerpo expresivo que es mediado por la percepción de los signos culturales y los códigos. Utiliza la metodología de la fenomenología semiótica en la que el cuerpo expresivo revela códigos culturales, y los códigos culturales dan forma al cuerpo perceptivo – un continuo, dialéctico, una compleja hélice de giros y vueltas que constituye la reflectividad, la reversibilidad y la reflexividad de la conciencia y la experiencia. Teóricamente y empíricamente, la comunicología se dedica a la descripción, reducción e interpretación de los fenómenos culturales como parte de una comprensión transdisciplinaria. El resultado de la investigación científica es la descripción (en lugar de la predicción) en el que la validez y la fiabilidad son construcciones lógicas basadas en las condiciones necesarias y suficientes de los sistemas descubiertos (códigos), ambos eidéticos (basados en la conciencia) y empíricos (basado en la experiencia). La metodología es intrínsecamente heurística

⁷ La interdisciplinariedad no es otra cosa que la reafirmación y constante epistemológica de la reagrupación de los saberes. En la ciencia moderna, la preocupación de sus principales exponentes —Galileo, Descartes, Bacon— por la sociedad científica interdisciplinaria fue invariable. La diferencia radica sólo en que añadieron a esta agrupación interdisciplinaria la necesidad de una comunicación entre las disciplinas, elemento que retoma la interdisciplinariedad a mediados del siglo XX. Fueron exponentes de estas ideas: *Gottfried Wilhelm von Leibnitz* y *Jean Amos Komenski (Comenio)*. Este último propuso la *pansophia*, como pedagogía de la unidad, capaz de eliminar la fragmentación del saber de las disciplinas. Gusdorf G. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. En: Bottomore T (coord.) Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas. Madrid: Tecnos/UNESCO. 1983; 32-52.

(semiótica) y recursiva (fenomenológica), siendo una lógica en la tradición de Cassirer, Peirce, y Husserl." (Lannigan,2008, p. 856)

Sobre la propuesta de Lannigan vale la pena preguntarse si percibimos signos y códigos o son en realidad estos, como mediaciones, los que nos ayudan a percibir. Puede interpretarse también que para Lannigan la comunicología hace parte de la tradición en las ciencias humanas que estudian el discurso, así como las manifestaciones semióticas y fenomenológicas de la conciencia y de las prácticas sociales⁸ de los sujetos en el entorno en que se desenvuelven.

También, Isaac E. Catt, en la misma línea de Lannigan establece que:

"La comunicología es la 'nueva ciencia', y la fenomenología semiótica el 'nuevo paradigma' aplicado al mundo social que Bateson predijo y ardientemente buscaba (Donaldson, 1991 [1977]: 157). La comunicología resucita y vigoriza nuestra comprensión fundamental de la comunicación como una posibilidad del discurso. Así hacemos un giro fundamental a la historicidad del mensaje, es decir, la experiencia construida como forma simbólica (...) Considero que lejos de ser una simple cuestión de la producción de mensajes e intercambio de los mismos (La dimensión fática del modelo de Jakobson para el cual el paradigma de transmisión de mensajes sigue comprometido e intelectualmente restringido), la comunicación ofrece el suelo relacional del conocimiento y la información." (Catt, I. 2003, pp156)

Ambos autores se están alejando de la teoría de la información y la transmisión de mensajes y han dirigido sus estudios hacia la idea de la comunicología como campo científico centrado en el estudio de la comunicación como un fenómeno plasmado, 'encarnado' en el discurso humano. En ambos casos hay una relación con la fenomenología, puesto que buscan la inteligibilidad teórica y

⁸ Se entienden las prácticas sociales en esta perspectiva: "Las sociedades humanas son aglomerados de interés conformados por hombres y mujeres (agentes sociales) y las condiciones materiales en las que viven (mundo de los objetos). Hombres, mujeres y condiciones materiales integran las *condiciones objetivas de la vida social*. Los acontecimientos que ponen en relación estas tres categorías objetivas constituyen las *prácticas sociales*, las cuales plasman en un sentido concreto toda la combinatoria potencialmente ilimitada entre las tres condiciones objetivas de la vida social. (...) Dado que las sociedades humanas se asientan y definen a partir de determinadas prácticas sociales, sólo 'son' en cuanto a dichas prácticas. Así pues, las prácticas sociales, en tanto acontecimientos materiales, constituyen la realidad social, que adquirirá diferentes expresiones según el entramado de aquellas." (Castro, P. et. al., 1996, p. 35)

práctica de los fenómenos comunicativos. Es decir, la preocupación es por el estudio teórico y práctico del discurso, de su esencia, su "*eidos*".

Autores como Lannigan, Catt y Eicher-Catt han luchado contra las ideas que asumen la comunicación desde el sentido común y, como se dijo antes, con las teorías que se soportan casi exclusivamente en el modelo informacional y por consiguiente en la producción y transmisión de mensajes como centro de sus estudios. Consideran que la comunicología tiene un carácter trascendental y disciplinar, que suele resultar problemático; afirman:

"La comunicología designa un enfoque holístico de la comunicación, que abarca la teoría de la información y los diversos fragmentos del campo. Logra este enfoque, llamando la atención sobre el hecho de que la comunicación es en primer lugar e inevitablemente, una experiencia vivida del cuerpo humano. La palabra *comunicología* en sí misma puede provocar escepticismo, al igual que la combinación de Augusto Comte del prefijo latino '*socius*' con el sufijo griego '*logy*' para formar la nueva disciplina de la sociología en 1838. Comte entiende que puede haber una ciencia de la sociedad. Del mismo modo, puede haber una ciencia de la comunicación y el discurso." (Catt y Eicher-Catt, 2010, p.17)

Cuando Catt & Eicher-Catt hablan del discurso emplean el concepto de "discurso encarnado", que le da unos matices específicos a esta propuesta teórica, puesto que evidencia la complejidad de la misma ya que entiende el discurso como un evento comunicativo cultural, que, como tal, se ubica situacionalmente. Sin embargo, esto limitaría su alcance, porque eliminaría todo lo que va entre el hablar (propio de la condición humana) y el discurso contextual e incluso el habla (Coseriu, 1999). Estas dos características, así como su uso histórico, permiten recordar que el discurso al que los autores se refieren es también un objeto de interés para diferentes disciplinas tales como la antropología, la filosofía, la lingüística, la sociología, la psicología, la historia, e incluso el psicoanálisis. Específicamente sobre la comunicología y su relación con el discurso, dicen los autores:

"En términos generales como 'la ciencia del discurso encarnado', este enfoque crítico-interpretativo interroga al carácter reversible, recíproco y reflexivo del 'cuerpo expresivo y perceptivo', entendido como el punto esencial de la mediación entre nosotros y los signos culturales y códigos del discurso bajo la cual ineludiblemente

vivimos. Comunicología es, por lo tanto, una teoría coherente y una metodología que explora el terreno existencial del que la subjetividad e intersubjetividad emergen como un proceso semiótico encarnado. Por lo tanto, el ejemplo de paradigma de la comunicología es la fenomenología semiótica, una lógica sintética del discurso que combina la sabiduría y metodologías de dos grandes tradiciones de las ciencias humanas. La semiótica es el estudio de los signos y los códigos que configuran la cultura y que organizan la existencia social. La fenomenología estudia la lógica de las 'apareances' y cómo se presentan en la conciencia. Todas las convenciones perceptuales [apareances] tienen forma, en otras palabras, estas formas se entienden mejor como signos. Todos los signos están integrados en sistemas de signos o códigos que adicionalmente se combinan dentro de relatos y mitos que crean los órdenes de significación de nuestras experiencias culturales. En resumen, la fenomenología semiótica investiga el devenir del signo dentro de las prácticas discursivas, el nacimiento originario de la conciencia en el sentido descrito por el fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty. Los signos siempre tienen una historia en la conciencia, y, mediante la deconstrucción de esta experiencia, es que la formación de conceptos y relaciones pueden ser revelados. Es en la realización o encarnación [embodiment] de los signos que radica la coherencia de la investigación en comunicología." (Catt y Eicher-Catt, 2010, p.17)

Según estos planteamientos el discurso no es externo al ser humano, es concebido como constitutivo del ser y representado mediante códigos y signos que en su elaboración y articulación generan permanentemente nuevos órdenes de significación. Es decir, no hay comunicación sin discurso y el discurso es mucho más que el texto escrito o verbalizado, es la construcción colectiva de sentido que se hace sobre la vida, sobre los asuntos humanos. En el desarrollo de este planteamiento, Catt y Eicher-Catt (2010) y con base en autores como Ruesch y Bateson identifican cuatro niveles, si se quiere escenarios, de lo humano, desde los que puede ser estudiado el fenómeno de la comunicación:

"Para asegurar el tratamiento organizado del tema, confiamos en los niveles de las redes discursivas que coinciden con la existencia social, como fue originalmente representado por Jurgen Ruesch y Gregory Bateson. Estos niveles también se describen en otras partes de la literatura sociológica y semiótica, como en la obra de Norbert Wiley en la 'auto-semiótica', que es, a su vez, derivado de un cuidadoso estudio de la filosofía de la comunicación en el pragmatismo americano (...) los niveles son: comunicología intrapersonal (auto dominio), la comunicología interpersonal (dominio de sí mismo – otros), la comunicología social (dominio de grupo, de organización), y la comunicología cultural (dominio intergrupo), respectivamente.

Los niveles forman una jerarquía dependiente en la que un nivel se distingue del siguiente basado en las restricciones semióticos y la creciente complejidad." (Catt y Eicher-Catt, 2010, p. 19).

Los niveles enunciados resultan pertinentes a la hora de comprender el fenómeno de la comunicación, en la medida que ésta tiene lugar en la cultura (que es una categoría de máximo nivel de comprensión o abstracción) y no en objetos fragmentados de una y otra disciplina. Estos niveles planteados por Catt & Eicher-Catt son a la vez niveles de comunicación y niveles de manifestación de la cultura, sólo que el nivel ubicado en el dominio de grupo, permite la existencia de los otros. Sin embargo, entre cultura y grupo la relación no es de 1:1; es decir, una cultura puede pertenecer a varios grupos, en tanto el grupo es una construcción de tipo sociológico (sujetos) y la cultura es semiótica (códigos), por tanto, el grupo también puede compartir varias culturas o una cultura puede ser asumida por diferentes grupos. En términos de los propósitos de esta investigación, es necesario matizar estos planteamientos desde la postura culturalista; para Bateson:

“Las ideas o proposiciones [...] son fruto de la traslación o reflexión de los hechos del mundo exterior. El término que los técnicos en comunicación utilizan para denominar la sustitución de un tipo de hecho por otro —en tal forma que el suceso sustituido puede en cierto sentido representar al otro— es el de codificación.” (Bateson, 1965, p. 142)

Los estudios sobre el fenómeno de la comunicación gozan de un interés inusitado en la actualidad. Si bien desde una mirada positivista la dificultad para encontrar un objeto y un método único para una disciplina resulta ciertamente problemático, según lo expuesto hasta ahora, en el caso de la Comunicología este no sería un problema sino por el contrario una ventaja que parte del supuesto de la imposibilidad de entender un fenómeno social de manera aislada, sin reconocer los múltiples matices que esta encarna, en tanto humana. Así, según Catt & Eicher-Catt (2010) esta “nueva ciencia”, joven aún, es ciertamente reconocida como tal en el marco de las ciencias sociales y humanas y cada vez se suman a su estudio más comunicólogos en diferentes lugares del mundo. Dicen los autores:

"Ya formalmente aceptada en la escena internacional como la disciplina cultural o la ciencia humana más reciente, aparece la comunicología, sin embargo, sigue siendo un paradigma fresco que invita a nuevos participantes (...) Aún hay espacio para el

optimismo, ya que hay comunicólogos que se dedican a la idea de que la calidad de vida se puede mejorar mediante una mejor comprensión del proceso semiótico cultural y del evento fenomenológico encarnado de la comunicación. Por primera vez en la historia, tal entendimiento procede hacia el interior desde las manifestaciones de la conciencia en la cultura humana y hacia fuera desde nuestro interés único en la experiencia humana de la comunicación. Por lo tanto, no abogamos por una sola teoría integrada de la comunicación. Estamos a favor de la disciplina coherente.” (Catt y Eicher-Catt, 2010, p.25)

En los estudios de Lannigan (1988, 1992, 1995, 2010, entre otros) y los de Catt & Eicher-Catt (2003 y 2010) aparece también un elemento conceptual fundamental en esta discusión y es “el código”. Incluso, la comunicología misma, como teoría, sería también un código, puesto que debe contener unas reglas específicas y unos elementos constituyentes que como un todo sean sintáctica / semánticamente combinables e interpretables. Sin embargo, en función de la comunicología, Isaac Catt considera que:

“Un código se define como un sistema de signos junto con las reglas para su uso. El mensaje como signo pertenece a un sistema, un código que especifica información como conocimiento. Con este reconocimiento, se ha pasado de la teoría como explicación a la teoría como comprensión. Sin embargo, la función meta-semiótica aquí sólo está asegurada por el uso fático convencional en el mundo social intersubjetivo.” (Catt, 2003, p. 162)

Desde la perspectiva de Lannigan, comprender la importancia del código en los estudios sobre comunicología es fundamental, puesto que: “Cuando y donde los signos y códigos de la cultura impacten sobre la percepción de los modos expresivos corporales, tenemos un fenómeno comunicológico susceptible a ser investigado, interpretado, deconstruido, refigurado, y descrito.”(Lannigan, 2007, p. 213). De manera complementaria, Catt afirma:

"Los científicos humanistas estudian la codificación de los mensajes en la sociedad, así como las teorías anticipadas que son los mismos códigos. Pero, en ningún caso debemos presumir que nuestros paradigmas científicos son un reflejo de la realidad vivida, al igual que el modelo de transmisión de mensajes. La ciencia es sólo una manera de hacer la realidad inteligible, es decir comunicable (Urban, 1939: 228-267). La comunicabilidad es esencial para la humanidad, pero es de suma importancia recordar que la comunicación es siempre in-formada por un contexto de relaciones código a código. El contexto nos proporciona un esquema semiótico

construido de la realidad social. La realidad social está llena de ambigüedad. Entre otras cosas, esto significa que no podemos saber con certeza que hemos logrado la comunicación, ya que es en última instancia una posibilidad abductiva, una ‘mejor estimación’, no una certeza deductiva ni siquiera una probabilidad inductiva. "(Catt, 2003, p. 153).

Esto se corresponde con la idea de transmisión del significado, pues siempre hay una brecha entre emisión y recepción. Como vemos, Catt (2003) nos recuerda también que no puede perderse de vista el sentido de la teoría, no como lupa para leer la realidad, ni para replicarla al pie de la letra, sino como herramienta para comprenderla. Se entiende entonces a la comunicología como el estudio de la comunicación humana, como fenómeno, que tiene lugar en la cultura, o, al contrario, la cultura como producto de la comunicación.

2. Educación, comunicación y pedagogía.

El uso dado a la expresión ‘educación comunicación’ ciertamente es diferente al empleado en los estudios sobre la materia en Iberoamérica. En la literatura en inglés, el término se relaciona más con un área denominada ‘instructional communication’ o comunicación instruccional, que persigue básicamente dos propósitos: el primero es el estudio del proceso de enseñanza de materias (cursos) específicas de la comunicación y el segundo se refiere a la enseñanza de habilidades comunicativas, tales como hablar en público. Dice Morreale (2014)

“Los eruditos de la educación comunicación explícitamente consideran importante saber cuál es la mejor manera de enseñar a los estudiantes a mejorar sus conocimientos y habilidades de comunicación. Se centran en la enseñanza de materias de comunicación, como la comunicación interpersonal y la comunicación institucional, la comunicación en grupos pequeños, y hablar en público. Los estudiosos de la comunicación instruccional se preocupan por el papel de ésta en el proceso educativo en general, por la forma de utilizar la comunicación, independientemente de la disciplina académica o el entorno de instrucción.” (Morreale, et. al., 2014, p.346)

Así Mismo, Morreale, (et. al. 2014, p 350), basados en (Cortez, Gayle, y Preiss, 2006) han identificado tres *paradigmas* que se han trabajado en Comunicación Educación y en Comunicación Instruccional. Estos son:

- a. Paradigma proceso-producto: se basa en la noción de que los comportamientos docentes preceden, y en ellos recae la mayor responsabilidad frente al aprendizaje y rendimiento estudiantil.
- b. Paradigma estudiante–mediado: se refiere a las debilidades que algunos ven en el paradigma proceso-producto, y es que el estudiante también es responsable de su propio aprendizaje.
- c. El paradigma de la cultura-de-la-escuela: se refiere principalmente a los efectos de la situación de la educación y el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

Los tres *paradigmas* enunciados se refieren a elementos distintos del fenómeno de la comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje y al reconocimiento de los factores de orden endógeno y exógeno que inciden en él. El primero de ellos basado en el emisor, el segundo en el receptor y el tercero en el contexto, ninguno basado en el mensaje o la codificación.

Existe también un interés en la relación entre comunicación y pedagogía; así, aparece una línea trabajo denominada CCP o “Critical Communication Pedagogy”.

"Hasta ahora, la ‘critical communication pedagogy’ renueva nuestra atención sobre los textos y las tecnologías que utilizamos en nuestras aulas. Si bien la comunicación de muchas maneras ya aborda esta cuestión, la tradición crítica invita a hacer investigación sobre cómo nuestros recursos pedagógicos modelan y definen a los estudiantes, cómo interactuamos con los estudiantes (virtualmente y físicamente), y el tipo de información que compartimos con ellos. El paradigma crítico nos desafía a preguntarnos qué tipo de conocimiento acerca de la comunicación vale la pena conocer (y para quién y quién decide qué se conoce). (...) Así mismo, la CCP aumenta la atención hacia las cuestiones de justicia social como parte fundamental e integral de nuestro trabajo como investigadores y profesores de comunicación.” (Fassett y Warren, 2010, p. 289).

Esta es otra versión del “deber ser” en la que se asume a la pedagogía como relación espacial (no social o cognitiva), el conocimiento como información y la educación como inculcación (ética y moral) y finalmente como sustituto de la política (justicia social).

Sprague afirma que la comunicación, como disciplina, ha relegado a la pedagogía, no ha reconocido su valor: "He sugerido que, en comparación con otras disciplinas afines, el campo de la comunicación parece haber marginado el trabajo pedagógico. Hay un reconocimiento actual en la educación superior que cada disciplina necesita una rama vital con una base pedagógica y curricular (...)" (Sprague, 1993, p.119). Y en medio de su inconformidad sugiere una serie de pautas acerca de sus interpretaciones teóricas sobre la ‘educación comunicación’ relacionadas con la pedagogía. Dice Sprague:

- “Una disciplina específica de la pedagogía reconocería que la comunicación, por definición, es un fenómeno social.
- Una disciplina específica de la pedagogía reconocería que la comunicación es un proceso continuo y complejo.
- Una disciplina específica de la pedagogía reconocería que la comunicación de voz humana se realiza encarnada, y por lo general, oralmente.
- Una disciplina específica de la pedagogía reconocería que el comportamiento asociado al discurso es inconsciente o automático [comunicación humana]. Dado que se desarrolla a través de los altavoces de la enculturación, por lo tanto, no siempre se es consciente de cómo y por qué se habla.
- Una disciplina específica de la pedagogía reconocería que el discurso está ligado a la identidad cultural y personal. Nuestras teorías de comunicación reconocen ampliamente que el lenguaje refleja y afecta a la cultura. El lenguaje encarnado en el habla es un potente marcador social, así como una de las expresiones primarias de uno mismo [quizá la primera].
- Una disciplina específica de la pedagogía reconocería la relación entre comunicación y poder. Aunque el poder de la palabra siempre ha sido reconocido.” Sprague (1993, p., 115).

Esta formulación de tesis sobre la pedagogía y su relación con la comunicación y el lenguaje, aunque resultan casi obvias, son la base del punto de partida culturalista, el cual reconoce la primacía del lenguaje y luego lo demás. Pero la pedagogía, en cuanto disciplina y práctica, está más relacionada con la educación formal y alfabética.

De manera complementaria a lo expuesto por Sprague, Cooks describe la relación entre la CCP y los procesos formales de instrucción, en donde cuestiona el ejercicio del poder y la autoridad.

"La CCP no está vinculada específicamente a la enseñanza en sitios formales de instrucción. Más bien, se tiene como meta una crítica de las distintas manifestaciones del conocimiento como lugares de poder y privilegio, a los usos de la comunicación para asegurar o resistir el poder y a la capacidad de las prácticas comunicativas para invitar a cambios y permitir espacios para la agencia y la intervención en las categorías de la educación y la escolarización endurecidas como prácticas formales institucionales. (...) La CCP es la pedagogía crítica en, de y para la comunicación."(Cooks, 2010, p.294-295)

Para hablar de este tema, Cooks reconoce aportes de autores de la denominada pedagogía crítica, tales como: Dewey (1938), Livinstone (1970), Freire (1970), Giroux (1988), Kozol (1992) y McLaren (1998). A partir de ellos, Cooks hace tres cuestionamientos a la pedagogía crítica, que se resumen a continuación:

- “Algunos de los primeros escritos en la pedagogía crítica mantenían una visión bastante simplista sobre el poder contenido en el maestro y en otras figuras de autoridad y su uso de la misma en contra de los estudiantes (...) los maestros eran los opresores y los estudiantes los oprimidos. (...) (Cooks, 2010, p.297).
- Además de las batallas territoriales sobre las que las relaciones de poder se determinan en las escuelas, la noción de empoderamiento de los estudiantes y maestros ha sido visto como problemático desde el punto de vista postmoderno (...). La visión del poder expresado en esta posición es la de múltiples sitios de dominación y resistencia y de posibles aberturas y espacios para la emancipación a través de la crítica de las prácticas discursivas situados tanto en el cuerpo como en la mente. (Cooks, 2010, p.298)
- La educación liberal supone que la participación es igual a educación; la pedagogía crítica asume que la participación crítica por parte de los profesores y estudiantes conduciría a la ruina de la autoridad jerárquica (y patriarcal) y a crear nuevos espacios de aprendizaje. Ninguno de los enfoques ha examinado críticamente el poder de la pedagogía en sí." (Cooks, 2010, p.299).

Puede hablarse entonces de dos tendencias en los estudios de la relación entre la comunicación y la educación: a) comunicación en educación (comunicación instruccional) y b) la pedagogía crítica de la comunicación. Según lo expuesto, se evidencia una relación entre una y otra. En el primero caso referida a los procesos de enseñanza aprendizaje y en el segundo al reconocimiento de los vínculos con la pedagogía que superan el escenario institucional y abarcan todos los escenarios en los que el sujeto participa de procesos educativos, pero que además tiene intereses de orden ideológico con propósitos emancipatorios, que luchan por condiciones de vida más justas. Las relaciones expuestas aquí son de tipo estratégico⁹, pues se asume a la comunicación como herramienta para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje y en el segundo caso los vínculos entre comunicación y pedagogía suponen que exista una preocupación por las condiciones de injusticia en que viven los sujetos sociales.

1.1. Alfabetización mediática (media literacy)

Este apartado es importante por dos razones: la primera, que muchas de las experiencias actuales que se enmarcan en la comunicación educativa emplean los nuevos medios para desarrollarlas; y la segunda, que en la relación que se establece entre comunicación y educación, la “alfabetización” de los públicos ha sido una constante, ahora ligada a los denominados nuevos medios de comunicación, pero entendida más como aprestamiento técnico que como cultura.

Sobre alfabetización mediática existe más información que sobre alfabetización cultural, probablemente por la preocupación actual frente a la relación hombre – escuela – tecnologías de la información y la comunicación.

Mientras que en el mundo aún existen sujetos que no han tenido acceso a procesos de alfabetización tradicional (lectura y escritura), cientos de actores se preocupan por la denominada

⁹ Se emplea el concepto de estratégico a partir de Habermas, quien habla de las acciones sociales que predominan en la modernidad, en las que la comunicación interviene, estas son: la acción instrumental, la acción estratégica y la acción comunicativa. La primera se orienta al éxito desde el control del mundo físico, a la cosificación; la segunda al éxito por manipulación (a través de lo que denominó el engaño consciente o inconsciente) y la tercera orientada hacia la comprensión mutua y el diálogo. (Habermas, 1987, p.426.)

alfabetización mediática o media literacy como se le denomina en el mundo anglosajón. Al respecto Lin afirma:

"Con la llegada de las nuevas tecnologías de la comunicación, el papel de los medios de comunicación en una sociedad ha estado cambiando, lo que ha llevado a los investigadores a reconstruir el significado de la alfabetización clásica a la nueva alfabetización mediática. Ha habido esfuerzos continuos, de parte de investigadores, educadores y políticos, para entender los nuevos medios de comunicación y promover la importancia de convertirse en alfabetizado en nuevos medios. La comprensión fundamental de lo que es la nueva alfabetización mediática sigue siendo poco clara." (Lin, T. B., et. Al. 2013, p.160).

La hipótesis de Lin (2013) es que la alfabetización mediática no es un fenómeno reciente, es decir, que no corresponde sólo a los "nuevos medios" sino que existe casi desde que el primer medio de comunicación de masas existió y que se re-ajusta cada que un "nuevo medio" gana importancia en la agenda mundial:

"La noción de alfabetización mediática ha existido en la cultura occidental durante mucho tiempo (...) El principio de la alfabetización mediática se remonta a la primera mitad del siglo 20, cuando Leavis y Thompson (1933) propusieron enseñar a los estudiantes cómo distinguir la alta cultura y la cultura popular a través de la educación en el Reino Unido. En este enfoque proteccionista, estos defensores tenían por objeto promover la alta cultura para luchar contra el creciente aumento de la cultura popular en la era de los medios (Buckingham, 2003). En 1950, la alfabetización mediática fue introducida a los Estados Unidos con el reconocimiento del creciente impacto de los medios de comunicación como la radio y la televisión en la vida diaria y la escolaridad de las personas (Schwarz, 2005). Una tendencia general del desarrollo de la alfabetización mediática, así como la nueva alfabetización mediática es que la importancia de ésta es llevada otra vez a la agenda educativa cuando hay una nueva tecnología de los medios que causa ansiedad colectiva en la sociedad (Lin, 2010). La aparición de nuevos medios de comunicación también planteó preocupaciones entre el público en varios países. Por ejemplo, hay un interés recientemente y en crecimiento sobre el tema de la alfabetización mediática en varios países del este de Asia, como China (incluyendo Hong Kong), Taiwán, Japón y Corea desde finales de 1990 (Cheung, 2009) "(Lin, T.-B., et. Al. 2013, p.161)

En cuanto al surgimiento y uso del término ‘alfabetización mediática’ (Media Literacy) Buckingham (2003) aporta más datos, que esta vez se refieren a una acepción distinta; “educación para los medios”, en vez de “educación por los medios”:

"Los defensores de la educación para los medios han invocado frecuentemente la noción de ‘alfabetización’ en un intento de definir y justificar su trabajo. El uso del término en este contexto se remonta al menos a la década de 1970, cuando se introdujeron una serie de planes de estudio en su mayoría de corta duración tales como ‘alfabetización televisiva’ en los Estados Unidos (Anderson, 1980). En América del Norte en general, el término ‘alfabetización mediática’ es aún usado con frecuencia para referirse a la ‘educación para los medios’. La referencia a la alfabetización llegó a la orden del día en el Reino Unido a finales de la década de 1980, en parte como resultado de los intentos de integrar la educación en medios dentro de la enseñanza del inglés." (Buckingham, D. 2003, p.35).

En este caso los medios se convertirían en un objeto de estudio y de análisis más que de fuente de conocimiento en sí mismos. Sin embargo, Buckingham (2003) plantea una postura crítica al respecto, en tanto considera que es bastante impreciso usar el término ‘alfabetización mediática’ teniendo en cuenta los usos clásicos del término ‘alfabetización’ y la imposibilidad de relacionar la gramática del medio con la gramática del lenguaje:

"El término ‘alfabetización mediática’ se refiere a los conocimientos, habilidades y competencias que se requieren con el fin de utilizar e interpretar los medios de comunicación. Sin embargo, la definición de la alfabetización mediática está lejos de ser sencilla. Hablar de ‘alfabetización’ en este contexto parecería implicar que los medios pueden, en cierto sentido ver y emplear formas de lenguaje - y que podemos estudiar y enseñar ‘lenguas’ visuales y audiovisuales de una manera similar a la lengua escrita (...) la analogía con el lenguaje escrito - y el término ‘alfabetización mediática’ - es simplemente demasiado impreciso, si no positivamente engañoso. Algunos estudiosos de la alfabetización, por ejemplo, precavidos contra este uso más bien suelto y metafórico del término, argumentan que difumina las distinciones necesarias entre la lengua escrita y otros medios de comunicación "(Buckingham, 2003, p. 36).

Aunque la crítica es válida al principio, al final vuelve a confundir técnica y cultura, cuando equipara lengua escrita (código) con otros medios, pues en este caso si se pueden equiparar, ya que se puede estudiar tanto la gramática alfabética como la gramática icónica y narrativa, desde la

cultura alfabética. Es decir, la función metalingüística se puede ejercer en ambos casos, pero desde lo alfabético.

Según Lin (2013), con la llegada de los medios de comienzos del siglo XXI, la alfabetización tradicional ya no es suficiente para que el individuo sobreviva en el entorno actual:

"Wu y Chen (2007) argumentaron que los medios de comunicación no se limitan a la formación de nuestra cultura; son nuestra cultura. En otras palabras, los nuevos medios de comunicación desempeñan un papel indispensable en las sociedades humanas y los individuos necesitan dotarse de nuevas competencias para poder participar plenamente en el nuevo entorno de los medios de comunicación (por ejemplo, Cope y Kalantzis, 2000)" (Lin, T.-B., et. Al. 2013, p.161).

Sobre la cita anterior vale la pena detenerse en la afirmación de Wu y Chen (2007), puesto que aparecen varios elementos problemáticos: el primero es que se asume a la cultura como producto del medio (y no al contrario) y se afirma que el medio es la cultura misma. Las dos afirmaciones, además de contradictorias, le otorgan al medio una condición que supera lo técnico y lo vuelve parte constitutiva de la condición humana. Las afirmaciones de Wu y Chen plantean cierta idealización del medio y de su rol en la sociedad. Para ser más precisos, la condición humana es justamente la cultura. La capacidad técnica es parte de la cultura, Los medios (los que sean) son derivados, por tanto, su rol en la sociedad es extra técnico y extra semiótico; esta parece ser la preocupación central. En efecto, Potter (2004) ha realizado una revisión del estado de la cuestión, en la que encuentra que:

"El tema de la alfabetización mediática ha generado una variedad bastante grande de la escritura. Algunos estudiosos se han centrado en el nivel cultural y han argumentado que los medios crean una falsa conciencia en la sociedad para promover su propia agenda ideológica (Alvarado y Boyd-Barrett, 1992; Bazalgette Bevort, y Savino, 1992; Brow 1991; Masterman, 1980, 1985) y la alfabetización mediática es, por tanto, vista como una manera de empoderar a las personas para poder leer los textos mediáticos mejor (Buckingham, 199; Messaris, 1994; Meyrowitz, 1998; Potter, 2001; Zett, 1998) o que sea capaz de identificar las ideologías subyacentes a los mensajes de los medios (Buckingham, 1998; Lewi y Jhally, 1998). Los eruditos han escrito sobre la necesidad de que las instituciones educativas presten más atención a la alfabetización mediática (Anderson, 1980; Bazalgett 1989; Blanchard y Cristo, 1993; Buckingham, 1998; Cristo y Blanchard 1994; Hobbs, 1997; Kubey, 1997; Limburg, 1994; McLaren, Martillo, Sholle y Reilly, 1995; Piette y Giroux, 1997; Sholle y

Denski, 1994; Silverblat 1995; Sinatra, 1986). Y algunas organizaciones han abogado por una política pública más fuerte sobre la alfabetización mediática (Aufderheide, 1993: Asociación de Comunicación Oral, 1996) "(Potter, W.J., 2004, p.267).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es posible ver que existe una preocupación por generar debates en torno a alfabetización mediática, pero también existe otra referida al diseño e implementación de políticas para promover procesos de alfabetización mediática. Sonia Livingstone enumera al menos tres elementos que están al frente del debate, estos son: a) democracia, participación y ciudadanía activa; b) economía del conocimiento, competitividad y elección; y c) El aprendizaje permanente, la expresión cultural y la realización personal:

- a) *“La democracia, la participación y la ciudadanía activa.* En una sociedad democrática, una persona alfabetizada mediáticamente es más capaz de obtener una opinión informada sobre los asuntos del día y es capaz de expresar su opinión de forma individual y colectiva en los ámbitos públicos, cívicos y políticos. Una sociedad alfabetizada mediáticamente¹⁰ apoyaría así una esfera pública sofisticada, crítica e integradora.
- b) *Economía del conocimiento, la competitividad y la elección.* En una economía de mercado cada vez más basada en la información, a menudo en una forma compleja y mediada [valdría la pena preguntarse cuál no lo es], es probable que una persona alfabetizada mediáticamente tenga más que ofrecer y así pueda alcanzar un nivel superior en el lugar de trabajo y una sociedad alfabetizada en medios sería innovadora y competitiva; lo que contribuye al mantenimiento de un amplio abanico de opciones para el consumidor.
- c) *El aprendizaje permanente, la expresión cultural y la realización personal.* Desde nuestros entornos simbólicos fuertemente mediados, se enmarcan las opciones, valores y conocimientos que dan significado a la vida cotidiana, la alfabetización mediática contribuye a las habilidades críticas y expresivas que apoyan una vida plena y significativa, y a una sociedad creativa, ética e informada.” (Livingstone, S., et al. 2004, p.7).

Sobre el primer punto, esto es atribuirle efectos políticos a un recurso técnico, esperar soluciones técnicas a los problemas referidos a las relaciones de poder. Sobre el segundo, si se trata de a

¹⁰ Esta idea corresponde con lo planteado por Rubin & Windahl (1986), respecto a los usos y las gratificaciones. Es decir, es un planteamiento funcionalista sobre los medios, en tanto Livingstone parte del supuesto de que la sociedad alfabetizada mediáticamente cumplirá mejor su función en términos de democracia y participación. Una amplia dependencia mediática, supone mayores efectos de los medios y mayor cambio dentro de la sociedad. Así mismo, “Cuanto mayor es la disponibilidad de un medio, mayor es su instrumentalidad percibida, mayor es el grado de aceptación social y cultural de su uso y mayor es también la probabilidad de que sea considerado como la alternativa funcional más apropiada” (Rubin & Windahl, 1986, p.186)

competitividad económica, ésta se basa en trayectorias tecnológicas, elegidas por quienes ya tienen el poder para imponerlas. Si se trata de la competitividad individual, el “lugar superior” lo otorga la estructura social y profesional, no el individuo. Y sobre el tercero, las habilidades críticas son de tipo cognitivo, y las expresivas son afectivas o estéticas, están en el sujeto, en la cultura.

En lo expuesto por Livingstone, aún hoy se debate en torno a la pertinencia del concepto de ‘alfabetización’ en otros sentidos diferentes a la adquisición de competencias de lectura y escrituras alfabéticas. El concepto se ha transformado y ha adquirido nuevos significados, lo que supone procesos ‘alfabetizadores’ en diferentes dimensiones de la vida. Lo cierto es que el tipo de ‘alfabetización’ que se menciona en este documento (media literacy) remite al proceso de incorporación cultural de los sujetos, bien sea para hablar de competencias lecto escriturales, o metafóricamente para hablar de lecturas de contexto (las que aparecen con demasiada frecuencia, por falta de alfabetización) o para hablar de la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana, incluso, de formas de codificación mediática.

En última instancia, parece que el concepto desemboca, con otro nombre, en el mismo lugar que la educación/comunicación en Iberoamérica, a saber, una técnica transcultural con poderes políticos, sociales, éticos y cognitivos a prueba de sujetos y cultura.

Capítulo VI

Reflexiones finales y propuesta: la posibilidad de una Educomunicología

Una vez hecha la revisión sobre la manera en que, el ahora objeto denominado comunicación – educación ha sido abordado en la literatura en Colombia, Iberoamérica y en parte de la literatura publicada en inglés, es posible realizar una primera propuesta y plantear algunos elementos que permitan identificar las bases teóricas de una posible Educomunicología, tal como se propone en la tesis.

En este capítulo el lector encontrará: 1) las reflexiones generales sobre el estado de la discusión y 2) las categorías teóricas que pueden sustentar la Educomunicología.

1. Reflexiones generales

“A pesar de la impresión que uno podría obtener de una lectura superficial de la literatura, la definición de comunicación no es una opción binaria entre dos modelos competidores, transmisión versus constitución; de hecho, no es una opción en absoluto porque el modelo de transmisión, como se presenta habitualmente, es escasamente más que una figura de paja configurada para representar una visión simplista. Un modelo de transmisión, considerado como una forma de constituir comunicación simbólicamente con fines pragmáticos, es perfectamente coherente con el modelo constitutivo. Es decir, el modelo constitutivo no nos dice qué es realmente la comunicación, pero más bien implica que la comunicación puede ser constituida simbólicamente (en y a través de la comunicación, por supuesto) de muchas diferentes maneras, incluyendo como proceso de transmisión (¿por qué no, si es útil hacerlo para algunos propósitos?).” (Craig, 1999: pp. 127)

Esta cita de Craig tiene casi veinte años, cuenta con validez aún en la actualidad, en tanto se refiere a la complejidad de la comprensión de la comunicación misma; sin embargo, en la revisiones especialmente de Colombia e Iberoamérica la primera reflexión tiene que ver aún con la preocupación por los reduccionismos de los conceptos de educación y comunicación lo que ha impactado tanto las experiencias de orden empírico, como las investigaciones teóricas, puesto que se encuentra con frecuencia un uso reduccionista de los términos. Adicionalmente, esto permite entrever que los cambios en la manera de entender la comunicación no han sido tan radicales con el paso de los años, es decir, al denominado en la literatura iberoamericana campo de la comunicación educación, le ha costado desligarse de los modelos difusionista y funcionalista (hablando de los medios) y del modelo instruccionalista (hablando de la escuela).

Más allá de estos dos reduccionismos se propone aquí dirigir la mirada a las complicaciones fundamentales identificadas en el proceso de construcción de un campo de conocimiento que se ocupe de la relación entre educación y comunicación. Las reflexiones que se exponen en este apartado se extrajeron de los textos en función del tema central de investigación, que es la consolidación de la relación entre educación y comunicación como saber interdisciplinar. Sin embargo, se tiene en cuenta el lugar que se les asigna a los medios de comunicación, dada su prevalencia en la mayoría de los textos consultados.

El primer obstáculo quizá ha sido la falta de rigurosidad en la definición conceptual de las categorías constituyentes, léase comunicación y educación, que llevan consigo la carga de su historia como categorías conceptuales, inicialmente, y luego como campos de conocimiento con acumulados de tradiciones disciplinares y teóricas diversas en ambos casos. Por ello, el acercamiento epistemológico a la educomunicación ha sido tan difícil de identificar en los textos revisados. Como pudo verse en los capítulos anteriores, pocos son los autores que establecen con claridad una apuesta concreta sobre lo que sería la educomunicación y quienes se atreven han evidenciado dificultad para precisar con claridad los alcances, las categorías y los objetos de estudio que tendría la educomunicación.

El segundo obstáculo tiene que ver con la confusión entre los campos. Es decir, se plantean definiciones para el campo de conocimiento que realmente tienen que ver con el campo ético – político (el deber ser), con el profesional (el de los actores y las instituciones) e incluso con el estético. Aunque en el contexto social estos campos pueden estar entrecruzados, en la construcción

epistemológica debieran hacerse diferenciaciones, puesto que, por ejemplo, una justificación política, puede ser necesaria socialmente, pero no se sustenta una categoría sino más bien en una consigna política.

El tercer elemento, que además es una característica muy marcada de la producción revisada, es que los aportes y las justificaciones de tipo ético – político son las que mayor dedicación han merecido. Bajo esta mirada algunos autores plantean que: “el rol que puede, y debe, desempeñar la comunicación educativa requiere una reflexión que facilite a la práctica educomunicativa el constituirse en método de diálogo público, favoreciendo la discusión y organización social en la construcción de proyectos históricos, utópicos o no, para la comunidad, a la hora de establecer los objetivos de desarrollo” (Sierra, 2000, p. 212).

O como afirma Huergo: "La comunicación y educación tiene que tender a hacer estallar la necrofilia de los viejos consensos sociales dominantes y contribuir a instaurar la conquista de una vida mejor, más justa y más digna para todos y todas" (Huergo, 2010, Pág. 102). Desde esta perspectiva se plantea un rol específico – un deber ser – para profesores y estudiantes, que confronten la idea de una educación tradicionalista: “El rol de los profesores y de los estudiantes en la relación viva de la educación en comunicación ha de ser distinta, es decir es necesario dejar atrás el esquema tradicional en donde la relaciones se tejen de manera vertical, esquema que debe reemplazarse por uno en donde la horizontalidad prime, de esta manera: ‘Ya no hay lugar’, en palabras de Kaplún (1997), ‘a esa enseñanza memorística, mecánica, represiva, divorciada de la vida, que deja a los niños en una actitud pasiva y amorfa que sólo engendra fracasos’” (Aparici, 2010, Pág. 209).

Es decir, buena parte de los trabajos consideran que la educomunicación tiene una razón de ser asociada a la necesidad de transformar la realidad, especialmente la de los más vulnerables. Si bien esto se constituye como un elemento importante para los investigadores, los educadores populares y para las comunidades, se ha revertido más en procesos prácticos que de sistematización del saber sobre la educomunicación, es decir, el debate y la construcción teórica no ha contado con el mismo nivel de desarrollo que las prácticas.

Desde este lugar, como campo de conocimiento, una teoría de la educomunicación no podría tener como única finalidad el logro de mejores condiciones de vida de los sujetos, en tanto este claramente no es el propósito de la teoría, de cualquier teoría y sí se corre el riesgo de ser

prescriptivo, con todas sus consecuencias. A manera de ejemplo sobre este apartado se puede mencionar la preocupación por la necesidad de innovar en la escuela, por el deber ser de la misma o del maestro, por la reiteración de la idea de los medios como necesarios para mejorar los procesos de enseñanza, o de los medios como productores de mensajes más relevantes que los de la escuela. Bajo estas perspectivas la educomunicación es entendida como herramienta sociopolítica en la que los medios son fundamentales para lograr las transformaciones sociales (Soares, 2010); así, no es una teorización sino una prescripción moral.

El cuarto obstáculo tiene que ver con la relación entre técnica y cultura. Es innegable el interés que suscitan tanto en el análisis de sus contenidos, como en las prácticas de producción e investigación en educación y comunicación. Dicen algunos de los autores:

“Los medios de comunicación ocupan un papel cada vez más protagónico en nuestra vida. Que contrariamente a lo que en muchas ocasiones se ha llegado a afirmar, los medios desempeñan una función social muy importante en tanto que, además de tener la enorme posibilidad de contribuir a la salud y bienestar de la sociedad, proporcionando sano entretenimiento y diversión, ayudan —a través de su función informativa— a que la gente se entere de lo que pasa en su ciudad, en su país y en el mundo; a que tome decisiones y actúe con base en ellas; a que adquiera y refuerce su sentido de pertenencia a la comunidad, y —ya sea en forma intencional o de manera incidental— aprenda” (Gómez y Campos 1998, Pág. 285).

Se puede evidenciar la gran preocupación por la necesidad de abordar la presencia de los medios en la vida del ser humano, que ya es innegable, pero desde propuestas alfabetizadoras sobre sus efectos y sobre su misma presencia, su funcionamiento, sus intereses, sus aportes e incluso los posibles peligros que puedan representar. Al respecto, con frecuencia se confunde la tecnificación que es un proceso propio de la modernización cultural, con la relación entre técnica y cultura. En este sentido, se parte del supuesto según el cual los medios de información son asumidos como generadores de cambios culturales. Se le endilga entonces a la técnica la responsabilidad como productora de la cultura. Lo que planteo aquí es que la cultura produce y usa la técnica y no al contrario.

El quinto obstáculo se refiere al lugar del sujeto y las instituciones. Pese a que se habla de una comprensión de la educación en extenso, en las descripciones y explicaciones se reduce a lo escolar, de allí que los sujetos suelen ser los estudiantes y los docentes; y las instituciones los medios y la escuela fundamentalmente. Esta lectura señala a la escuela como responsable de la

crisis del mundo escolar y en consecuencia del sistema social. Así mismo esta postura sugiere la idea de un estudiante y un educador que deben conocer la lógica de la producción mediática y emplear tal conocimiento para transformar su realidad. Se desconoce al sujeto como mediado por la cultura. Se pierde de vista el asunto de la construcción del sentido y del significado, que es lo que propiamente le ataña a la comunicación.

Aparecen también tensiones permanentes entre cultura oral icónica y cultura alfabética; y entre educación mediática, escolar y cotidiana. Tensiones propias de la comprensión segmentada de la cultura, la educación y la comunicación; lo que redundaría en los saltos tan radicales en la comprensión y la acción, como se evidencia en los textos revisados, pues se dan saltos de asuntos técnicos (los medios en la escuela), a asuntos éticos (los medios para ayudar a los oprimidos), a asuntos políticos (los medios para transformar las relaciones de poder), a asuntos estéticos (la retórica de los medios) y se desconocen los elementos de significación y codificación que circulan por ellos. Reflexionar en torno a estas discusiones contribuiría a la construcción epistemológica del campo de la Educomunicología.

Así mismo, teniendo en cuenta que la mayoría de los trabajos en esta área se ubican en la dimensión ético-política de la relación, acudo a una cita de Morabes: "El campo de comunicación/educación como territorio relacional de prácticas y reflexiones implica, en el modo en que hemos optado por situarnos en él, una dimensión política e ideológica (...) La construcción de los sentidos en 'comunicación y educación' que buscamos establecer, será por lo tanto entendida como una situación de estabilidad precaria y momentánea, de algo que es innecesariamente, variable y conflictivo" (Morabes, 2001, p. 238). Justamente, dada esa precariedad, en términos teóricos es necesario seguir haciendo esfuerzos para fortalecer los estudios sobre comunicación y educación, de tal manera que sea posible diferenciar las prácticas en campo de las orientaciones epistémicas y teóricas que traten de explicar o comprender tales prácticas.

Con base en lo expuesto se plantea la propuesta y se estructura de la siguiente manera: a) la educomunicología como posibilidad, como manera de acercarse a la relación entre comunicación y educación desde una perspectiva epistemológica; b) bases teóricas que podrían sustentar el campo, con sus respectivos conceptos relacionados y c) las tensiones en el campo.

2. La Educomunicología como posibilidad

“Si bien los estudios de la comunicación han centrado su atención en varios objetos de estudio, la reflexión sobre los propios marcos teóricos, metodológicos y epistemológicos sobre los que se basa su práctica de investigación, no han sido objeto de reflexión suficiente, es decir, ‘no vemos que no vemos’ (Maturana y Varela 2006). Los estudios de comunicación voltean constantemente a ver la realidad social en busca de objetos de estudio, pero rara vez voltean a ver sus propios procesos de producción de conocimientos, sus propios marcos epistemológicos, los supuestos ontológicos sobre la comunicación que se encuentran en la base de su práctica de investigación, los efectos que la elección de sus métodos de recolección de datos tienen en sus propios objetos de estudio, los efectos que los propios investigadores, como observadores, tienen sobre la realidad social que estudian. Es decir, pocas veces se detienen a pensar en cómo es que observan y a través de qué lo hacen, en la validez de sus principios teóricos o en la inexistencia de ellos. El gran desequilibrio entre la aplicación de conocimiento y la construcción conceptual impide observar la propia observación, y, por lo tanto, inhibe su estudio y problematización.” (Vidales, 2017, p. 13)

Este apartado de Vidales permite reafirmar lo que se ha mencionado a lo largo de este documento y es que en comunicación y específicamente en el ‘campo’ que se ha llamado educomunicación nos ha faltado mayor rigor en los procesos de construcción conceptual, lo que ha limitado los alcances del mismo.

A continuación se plantea una propuesta que no tiene otro propósito distinto al de ampliar las posibilidades epistémicas de las relaciones entre los saberes sobre la comunicación y la educación y, en tanto propuesta, obviamente está abierta a la discusión.

Parto de algunas precisiones importantes; la comunicación aquí es entendida en perspectiva culturalista, por lo tanto, no se puede abordar con analogías organicistas o biologicistas. Es decir, parte justamente del reconocimiento del valor de dos elementos fundamentales, el lenguaje y la cultura. El lenguaje se asume como unidad con el pensamiento, de hecho, no existen uno sin el otro. La cultura se entiende en perspectiva semiótica: “De acuerdo con Pierce ‘pensamos únicamente en signos’ y la percepción trabaja a través de la construcción de signos.” (Brier, 2013, citado por Vidales, 2017, p. 177)

La educación tampoco se entiende únicamente desde el escenario escolar, sino desde todos los escenarios que permiten la construcción del sujeto. Así mismo, la relación entre una y otra no se reconoce como campo sino como objeto. Desde este lugar, se entiende la **Educomunicología** como campo de estudio de la **edukomuniación** (objeto) y ésta como el proceso total de formación del sujeto; entre la disciplina y las teorías está el objeto construido como objeto formal, es decir, como delimitación conceptual, como producto de la gramática disciplinar.

Desde lo expuesto, las categorías que en principio se identifican como constitutivas del campo que aquí se proponen son: cultura, sujeto, transmisión sintáctica de la cultura y transmisión semántica de la cultura. Los conceptos asociados a estas categorías son entonces: lingüistización, semiotización, ritualización y mitificación.

3. Bases teóricas

Se aclara que, como propuesta teórica, se constituye como conjunto de hipótesis que permite acercarse a una realidad determinada. Es decir, se plantea como conjunto de elementos de orden formal para acercarse a la definición de los referentes, propósitos y objeto de la Educomunicología.

3.1. La Cultura

La manera de comprender la cultura se planteó en el capítulo II de este documento; sin embargo, para claridad y precisión, aquí se mencionan algunos de los elementos fundamentales que configuran la manera de comprenderla.

La cultura es entendida desde la teoría de los códigos (Eco, 2000), como código sintáctico-semántico, en donde la experiencia de significación está constituida por formas de expresión (sistema sintáctico) y formas de contenido (sistema semántico). En esta perspectiva se plantea una apuesta que supera el análisis lingüístico de los signos; de tal manera que ambos sistemas (el sintáctico y el semántico) encarnan los procesos de significación, por lo tanto, cualquier fenómeno cultural es susceptible de ser entendido desde allí. Dice Eco: “La semiótica estudia todos los

procesos culturales como procesos de comunicación. Y, sin embargo, cada uno de dichos procesos parece subsistir sólo porque debajo de ellos se establece un sistema de significación” (2000, p. 24) y continúa: “El proceso de comunicación se verifica sólo cuando existe un código. Un código es un sistema de significación que reúne entidades presentes y entidades ausentes. Siempre que una cosa materialmente presente a la percepción del destinatario representa otra cosa a partir de reglas subyacentes, hay significación.” (Eco, 2000, p.25)

Aunque Eco no desconoce que la cultura puede estudiarse desde diferentes áreas del saber, como la lógica, sí plantea que para entender los mecanismos fundamentales que la estructuran ésta “debería ser estudiada como fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación.” (Eco, 2000, p.45), esto es justamente lo que permite entender la comunicación como respuesta interpretativa, no como reflejo o como respuesta mecánica. Dice Narváez:

“Desde el punto de vista comunicológico (...) Las culturas son formas de codificar el mundo. En tal sentido, la cultura como código se puede sintetizar en una correspondencia sintáctico semántica, la cual permite producir al mismo tiempo textos y discursos. Entre el texto y el discurso median entonces las formas, tanto de expresión como de contenido, esto es, las reglas que permiten dar significado a esa expresión material llamada *texto*. Las formas son, por decirlo así, el secreto de la codificación, el núcleo de la cultura, puesto que son la parte no evidente pero generativa de la comunicación, mientras que los textos y los discursos son evidentes pero generados por las formas.” (Narváez, 2014, p.106)

Narváez elabora una tabla que sintetiza esa manera de entender la cultura como código:

Código Función semiótica Mensaje			
Sintáctica		Semántica	
<i>Expresión</i>		<i>Contenido</i>	
Sustancia	Forma	Forma	Sustancia
Texto	Figurativa/abstracta Icónica/alfabética Dramatúrgica/oral	Figurativa/abstracta Narrativa/argumentativa	Discurso

Tomado de: Narváez, 2014, p.106

Así, lo que se estudia son los textos y los discursos culturales en todas sus formas. Para Narváez esta comprensión de la cultura implica también algunos elementos diferenciadores entre culturas, en términos de sus características y plantea:

“i) por sus códigos, esto es, si son figurativas o abstractas; ii) por su discursividad, o sea, si son narrativas o argumentativas; y iii) por su forma de aprendizaje y transmisión, esto es, si son textualizadas o gramaticalizadas, es decir, si los textos preceden a las reglas o si las reglas preceden al texto; estas características tienen implicaciones en su reproducción y transmisión, por cuanto determinan: iv) si predomina el aprendizaje o la enseñanza; y, finalmente, v) si predomina el aprendizaje espontáneo o el aprendizaje por estudio y reflexión (tabla 4).” (Narváez, 2014, p.107)

A partir de esto, se reconoce a la cultura como un fenómeno que puede comprenderse y estudiarse desde la perspectiva semiótica. Bajo este supuesto la comunicación se equipara al proceso de transmisión sintáctica de la cultura y la educación al proceso de transmisión semántica de la misma. En consecuencia, comunicación y educación son inescindibles, inseparables, en tanto corresponden a un solo fenómeno, el de la transmisión completa de la cultura.

3.2. El sujeto

En términos epistemológicos el sujeto es fundamental porque condiciona la manera en que se consolida un campo de saber, según el lugar otorgado a éste. Entre muchas definiciones, el “sujeto” puede entenderse como categoría gramatical (sujeto – predicado) o como opuesto al objeto de conocimiento, como sujeto trascendente desde la filosofía, o como sujeto de la ideología desde el materialismo histórico (Braunstein, 2008). Sin embargo, en esta investigación se parte de una concepción de sujeto anclada en su condición simbólica. Desde la perspectiva de Ricoeur (1996), al hablar del “sujeto” nos referimos a un “quién” que se autodesigna, en y a través del lenguaje, esta es la postura de la que partimos.

Así mismo, partiendo el encuadre propuesto en esta investigación (culturalista), es necesario diferenciar individuo, de sujeto. Foucault habla del sujeto individualizado, en el que éste ocupa una posición específica en un régimen de verdad, bien sea de poder o de saber. Este ejercicio de individualización tiene unos propósitos, dice Foucault:

“Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia. y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete.” (1988, p.7)

Aquí no nos referimos a esa concepción de individuo, éste es un miembro de la especie humana con una herencia y unos condicionantes biológicos, mientras que el sujeto es miembro de un grupo social, con una lengua y una cultura. Lévi-Strauss planteaba que “el subconsciente es el léxico individual en el que cada uno de nosotros acumula el vocabulario de su historia personal, pero ese vocabulario solamente adquiere significación –para nosotros mismos y para los demás– si el inconsciente lo organiza según las leyes y constituye así un discurso.” (Citado por Braunstein, 2008, p.89). En este sentido, es la realización de su capacidad simbólica, es entonces el sujeto del discurso. Dice Braunstein:

“El sujeto no tiene, como objeto empírico, otra materialidad que la del lenguaje, la de las proposiciones que él emite, las que podría llegar a emitir. Su ser es inabordable fuera de ese orden del discurso. Fuera del discurso que lo propone y lo impone como sujeto de enunciación nada podría saberse sobre él. El referente sujeto se particulariza por ser el único referente que habla, y sólo por su práctica discursiva podemos llegar a distinguirlo del resto de los objetos, en consecuencia, debe entenderse como (...) *sujeto/discurso*.” (Braunstein, 2008, p.92)

Así, es esta propuesta el sujeto es entendido desde la postura hermenéutica, en tanto no se trata solo de la comprensión del mismo como cognoscente, como hombre que piensa, sino como capaz de pensarse a sí mismo en relación con el mundo, como parte de la cultura, que se reconoce como en permanente construcción. Sujeto y cultura, pese a ser dos objetos diferentes, solamente pueden leerse en la relación entre uno y otra. Dice Ricoeur:

“De forma más compleja, la hermenéutica es una actividad enfocada en las ‘reglas’, los ‘camino’ o métodos para interpretar los textos. De ahí se extendió el concepto a otros usos y donde ya no sólo designaba a ese conjunto de reglas a observar en la correcta interpretación de un texto, sino **al ‘modo’ en que el sujeto se comprende a sí mismo**; por ello es que hablamos de ‘hermenéutica del sujeto’ para designar a ese

particular modo en el que un ente individual se comprende a sí mismo. No es sólo la particular visión que el individuo pensante tiene de sí mismo, sino también al modo en que ese individuo consigue definirse y autodesignarse.” (1996, p. XX)

Es decir, se reitera que el sujeto solamente se constituye como tal cuando entra en contacto con el mundo, léase, con la cultura, pues se entra al mundo por los signos, no por los sentidos. Así mismo, desde el lenguaje el sujeto accede al mundo, pero también lo nombra, lo construye, le da sentido. Es decir, en su comprensión, sujeto y cultura son inseparables, indivisibles, contrario a lo opuesto por Aristóteles, quien planteaba la división entre sujeto y objeto. Para la Educomunicología lo importante no debiera ser el lugar del sujeto frente al mundo sino su relación con el mismo. Desde la perspectiva antropológica es entonces el sujeto tocado por una etnia, por un grupo social, vinculado a una cultura y tocado por el lenguaje. El sujeto existe entonces por la cultura, en la cultura.

3.3. La “transmisión” semántica de la cultura: Mitificación

Esta tiene lugar a través del mito y de la educación, en tanto procesos de “transmisión” de valores y saberes. Los “mitos” en sentido amplio constituyen el elemento fundamental de los sistemas de creencias de una cultura; resulta muy interesante que pese a vivir en territorios diversos, muchos de estos (en términos de significado) resultan similares, incluso, dice Cassirer que no hay cultura que no haya estado atravesada por elementos míticos (Cassirer,1968). Campbell (1988, p.31) identifica cuatro funciones del mito, a saber: la mística, relacionada con la imagen sagrada del universo; la cosmológica, como forma de conocimiento del universo; la sociológica, asociada con la forma de establecer órdenes sociales; y la pedagógica, para enseñar a vivir al ser humano sin importar el contexto y las circunstancias.

Así mismo, Leroi-Gourhan considera que éste es fundamental en los procesos de transmisión oral, en términos de su relevancia para la permanencia material y social de la etnia, de hecho, afirma “la inscripción del capital de conocimientos está ligado al desarrollo de la literatura social y de la figuración en general” (Leroi-Gourhan, 1971, pp.255). El pensamiento mítico ha estado presente desde el momento en que se transitó de especie a etnia.

Para Claude Lévi-Strauss el pensamiento mítico se rige por leyes similares a las del lenguaje y afirma que:

“Un mito se refiere siempre a acontecimientos pasados: antes de la creación el mundo, o durante las primeras edades, o en todo caso hace mucho tiempo. Pero el valor intrínseco atribuido al mito proviene de que estos acontecimientos, que se suponen ocurridos en un momento del tiempo, forman también una estructura permanente que se refiere simultáneamente al pasado, al presente y al futuro” (Lévi-Strauss, C.,1955, p. 189)

Para Lévi-Strauss, los mitos son elementos de la cultura, que han permanecido en la historia de los pueblos y se han transformado, pero cuyo propósito no ha cambiado y ha sido corregir o disimular la diferencias estructurales de una sociedad y ordenar las formas de pensar para mantener un equilibrio entre los acontecimientos, contraponiendo la realidad al imaginario (Lévi-Strauss, 1955). Los mitos remiten a una suerte de completar los cuadros que le hacen falta a la historia, pero desde lo que podría llamarse el mundo simbólico, referido a qué se supone que ocurrió en el pasado, por qué ocurre en el presente y qué puede pasar en el futuro. Dice Cassirer:

“Los temas del mito y los actos rituales son infinitamente variados; son incalculables e insondables. Pero los motivos del pensamiento mítico y de la imaginación mítica son, en cierto sentido, siempre los mismos. En toda actividad humana y en todas las formas de la cultura humana encontramos una ‘unidad de lo diverso’. El arte nos ofrece una unidad de intuición; la ciencia nos ofrece una unidad de pensamiento; la religión y el mito nos ofrecen una unidad del sentimiento. El arte nos abre al universo de las formas vivas; la ciencia nos muestra un universo de principios y leyes; la religión y el mito empiezan con la conciencia de la universalidad y la identidad fundamental de la vida.” (1968, p. 48)

Es así como el mito remite a la idea de universalidad, pero también de regulación social, y ha permitido transmitir los saberes y valores de los pueblos de generación en generación. “Los símbolos cambian incesantemente, pero el principio que se halla en su base, la actividad simbólica como tal, permanece la misma: una *est religio in rituum varietate* [La religión es una sola en medio de una variedad de ritos y cada una posee una parte de la verdad]” (Cassirer, 1967, p.65), lo que aplica para el pensamiento mítico, puesto que así cambie la manera de contarlos, el universo de significación sobre el que se construyen es el mismo.

La educación juega también un papel fundamental en los procesos de transmisión semántica de la cultura. Cada uno de los escenarios de socialización que tenemos -la familia, la escuela, por ejemplo-, permiten acceder a la cultura en entornos regulados (reglamentados social y

políticamente) y las instituciones, con sus discursos y prácticas cotidianas permiten que se establezcan proyectos de sociedad. Dice Cassirer: “Todo acto, por muy común o humilde que sea, posee su valor ético definido y se halla teñido de un color moral específico; significa orden o desorden, preservación o destrucción” (Cassirer, 1967,88). Es decir, todo acto educativo, de construcción del sujeto (de lo que se denomina su ‘crecer’, su ‘ser’) tiene unas implicaciones éticas, que tienen como fin último la transmisión de unos valores y saberes conforme a esos proyectos. Podría hablarse entonces de una educomunicación de etnia.

En este caso el concepto directamente relacionado es el de mitificación:

“De acuerdo con la teoría evolutiva de Donald (1991), la *metaforización* incluirá una ‘narratividad’ primitiva que desarrollará posteriormente argumentando la emergencia de la etapa mítica, ya en la época paleolítica de la Era de Piedra, cerca de unos 35.000 años atrás. Las habilidades narrativas son, entonces, una parte fundamental de la competencia comunicativa del hombre moderno, del *homo sapiens sapiens*. El ‘pensamiento narrativo’ en forma de *Mythos* es previo al pensamiento analítico, el cual es la característica de la teoría, al tiempo que fundamenta empíricamente cierto tipo de pensamiento científico y de explicación. ¡Las narrativas significativas son un pre-requisito para la ciencia objetiva!”. (Brier, 2013, citado por Vidales, 2017, p. 197)

La mitificación remite a asegurar que ésta sólo es posible en el lenguaje. Ambos (lenguaje y mito) constituyen las más antiguas formas simbólicas de la especie humana. El mito como construcción explicativa del mundo y de lo que ocurre en él sólo puede constituirse de signos dice Cassirer (1967), por tanto, no reproduce la realidad, sino que es parte constitutiva del universo simbólico en el que el sujeto existe, se despliega, así que se ajusta a las condiciones espacio – temporales en que es producido, no es ni bueno, ni malo, ni verdadero, ni falso. La especie humana accede al mundo físico, a su control, a través de los símbolos y, según lo expuesto aquí, desde los mitos.

La pregunta es entonces por el lugar del mito hoy. Barthes dice: “el mito es un habla” (1999, p.108) y desde este lugar expone que éste es considerado como sistema de comunicación:

“En efecto, como estudio de un habla, la mitología no es más que un fragmento de esa vasta ciencia de los signos que Saussure postuló hace unos cuarenta años bajo el

nombre de semiología (...) Mientras el lenguaje común me dice simplemente que el significante expresa el significado, en cualquier sistema semiológico no nos encontramos con dos, sino con tres términos diferentes.” (Barthes, 1999, p. 110).

Barthes se refiere aquí a la relación entre significante, significado y signo, en donde este último representa la articulación de los dos primeros. Es decir, el pensamiento mítico se asume como modo de significación. Así, en términos sociales, “el mito tiene efectivamente una doble función: designa y notifica, hace comprender e impone.” (Barthes, 1999, p. 112) Este modo de significación tiene implicaciones en la vida social actual, pues el mito es convertido en razonamiento. Es justamente allí donde la mitificación aparece y juega un rol importante porque tiene la pretensión de imponer normas, conclusiones generales respecto a hechos concretos en el mundo físico. Dice Barthes:

“Lo que permite al lector consumir inocentemente el mito es que no ve en él un sistema semiológico, sino un sistema inductivo. Allí donde sólo existe una equivalencia, el lector ve una especie de proceso causal: el significante y el significado tienen, a sus ojos, relaciones de naturaleza. Se puede expresar esta confusión de otro modo: todo sistema semiológico es un sistema de valores; ahora bien, el consumidor del mito toma la significación por un sistema de hechos; el mito es leído como un sistema factual cuando sólo es un sistema semiológico.” (Barthes, 1999, p. 121).

La mitificación (convertir a algo o a alguien en mito) tiene entonces esa doble connotación, (Campbell, 1988) por un lado -la semiológica- en tanto modo de significación y, por otro lado -la sociológica- en tanto forma de legitimación de determinados órdenes cognitivos, en los cuales hay que enmarcar los conocimientos y los hechos. En ambos casos, como formas de expresión, se hacen posibles y visibles en el lenguaje y, en consecuencia, en cualquiera de los subrogados de éste. Es decir, “Los hombres no están, respecto del mito, en una relación de verdad, sino de uso: despolitizan según sus necesidades; existen objetos míticos que quedan como adormecidos por un tiempo y entonces no son más que vagos esquemas míticos cuya carga política parece casi indiferente.” (Barthes, 1999, p.130). En general, en esta concepción todo sistema de conocimientos y valores está organizado como sistema mítico, pues casi se entiende que es lo mismo el nombre que lo nombrado.

Mito y lengua constituyen la unidad básica de la cultura en tanto todo mito está puesto en una lengua y por tanto se acomoda a las condiciones históricas en que ésta tiene lugar.

3.4. La “transmisión” sintáctica de la cultura: Lingüistización

Vale la pena preguntarnos qué es aquello que nos hace diferentes a las otras especies. Para algunos autores el asunto es meramente biológico (Arzuaga y Martínez, 2001) y en consecuencia, quien tiene mayor desarrollo biológico (quien es más fuerte) tiene el dominio del entorno natural, idea alineada con el evolucionismo darwiniano; sin embargo, Leroi-Gourham (1971) habla más de procesos de sustitución y de liberación que permiten comprender mejor esa diferenciación de especies, procesos que están relacionados también con la producción de la técnica y del lenguaje. Se refiere a la liberación de la mano por el útil, la cabeza en relación con el suelo y el cerebro con relación a la máscara facial, lo que implica cambios en el equilibrio, la locomoción, la nutrición y la comunicación. Cuando habla de sustitución se refiere específicamente al tránsito de especie a etnia (Leroi-Gourham, 1971). En oposición, dicen los biologicistas:

“La selección natural no planifica el cambio evolutivo, simplemente elige entre lo que hay. Es decir, que preserva aquellas variaciones de los órganos existentes que confieren alguna ventaja a los individuos. De este modo, un órgano puede verse modificado y acabar desempeñando una función distinta a la que tenía.” (Arzuaga, J. y Martínez, I. 2001, p. 319)

Aunque existan las condiciones biológicas necesarias en los humanos para que el lenguaje se dé, éste sólo tiene lugar en la experiencia compartida, en una lengua particular, en la cultura; es decir suponer que el lenguaje es biológico, es coherente, pero suponer que la lengua es producto de la evolución es una imprecisión. Aunque Arzuaga y Martínez reconocen el peso y el rastro de la teoría evolucionista en la anatomía de nuestro aparato fonador, no logran plantear con claridad la definición que sí logran autores como Chomsky sobre facultad lingüística (de origen genético, biológico), diferente del lenguaje y la lengua (producida en la cultura):

“Se puede concebir esta facultad [la lingüística] como un ‘instrumento de adquisición del lenguaje’, un componente innato de la mente humana que permite acceder a una lengua particular mediante la interacción con la experiencia presente, un instrumento que convierte a la experiencia en un sistema de conocimiento realizado: el conocimiento de una u otra lengua.” (Chomsky 1994, p.16)

Por su parte, Virno hace una diferenciación entre facultad de lenguaje y lengua que aclara aún más este postulado, pero evidenciando su interdependencia:

“Facultad de lenguaje significa lenguaje en potencia o potencia de lenguaje. Complementarios y hasta indisolubles, acto y potencia son sin embargo términos completamente heterogéneos. Con ‘acto’ se indica eso que es real y presente, contenidamente determinado, dotado de propiedades inconfundibles, mientras que con ‘potencia’ se señala a eso que es ausente y todavía indefinido (...) Posee facultad del lenguaje sólo el ser viviente que carece de un repertorio de señales correlacionado de modo biunívoco con las diversas configuraciones, nocivas o propicias, del medio ambiente circundante.” (Virno, 2005, p. 85).

Es decir, la lengua no es una respuesta programada sino una facultad de construir respuestas compartidas, que constituyen la cultura, desde la existencia de la posibilidad de comunicarse, en la que se entiende la facultad de lenguaje como potencia y la lengua como acto. Mientras exista la lengua será posible la “construcción social de la realidad”:

“Peter Berger y Thomas Luckmann (1966) introdujeron el concepto de ‘construcción social de la realidad’. Los dos sociólogos postulan que nuestra condición específica de humanidad se asocia con nuestra sociabilidad, y los individuos trabajan juntos para producir un ambiente humano. La apertura biológica de la existencia humana se transforma por el orden social en un hermetismo relativo. Toda la actividad humana está sujeta a la habituación, lo que limita las opciones, ahorra esfuerzo, y hace a la capacidad de procesamiento disponible para la deliberación y la innovación. La institucionalización de la práctica habituada asegura el control. El mundo institucional se experimenta como una realidad objetiva.” (Bryant, J. & Miron, D., 2004, p.688)

En una síntesis escueta, por la lengua es posible esa experiencia compartida en presente y futuro que llamamos cultura. En este caso, los conceptos relacionados son lingüistización, semiotización y ritualización. A continuación se presenta un breve acercamiento a estos.

Sobre la **lingüistización**, desde el lenguaje se accede al sujeto y al mundo. Gadamer se plantea la pregunta justamente sobre la presunción del lenguaje como absoluto en la experiencia cultural y, en consecuencia, se pregunta también por el lugar de los elementos extralingüísticos en tal experiencia. Sin embargo, concluye que esa lingüistización “a la que quizá no cuadraría tan mal el nombre razón” (Gadamer, 1996, p. 200) es lo que queda como experiencia común. Desde este lugar, la lingüistización es equiparable a esa transmisión sintáctica de la cultura. Esa ‘experiencia

común' a la que Gadamer se refiere es pues la cultura. En últimas la lingüistización es la primera educucomunicación, la primera relación del sujeto con la cultura.

Cuando se habla de **semiotización** se habla de la posibilidad y práctica concreta de darle significado al mundo. Esa 'construcción social de la realidad' solo puede darse mediante la lengua y todos los sustitutos de ésta, que son representaciones del lenguaje, que no son códigos autónomos. Se denominan, entre otros nombres, códigos paralingüísticos. Pierre Guiraud plantea con claridad ejemplos de tales sustitutos:

“Los códigos alfabéticos sólo son relevos del lenguaje articulado y dependen necesariamente de él. EL signo 'A' del alfabeto, o el '·-' del morse son simples transcripciones del sonido *a*. Sólo ha cambiado la sustancia del código, pero no su forma. Los ideogramas del chino, en cambio, tienen su sentido propio: hay un signo para designar la 'casa', el 'cielo', el 'árbol'. Lo mismo ocurre con los jeroglíficos y los pictogramas. Se trata de códigos autónomos e independientes del lenguaje articulado: los letrados chinos pueden comunicarse a lo largo de todo el país mientras que sus dialectos maternos no les permiten entenderse. También es el caso de las señales de humo de los indios, los signos de conveniencia de los argots y de las sociedades secretas, etc.” (Guiraud, 2004, p.63)

Pero, ¿qué implicaciones tienen tales prácticas? La primera es que se debe partir del reconocimiento de la necesidad de semiotizar para acceder el entorno, para identificar aquello que está en él. La segunda es que todo lo que podemos percibir, conocer, soñar, etc., hace parte de la experiencia lingüística y es (existe), en tanto semiotizado. La tercera es que se ubica en un contexto espacio – temporal, y la cuarta, es que se enmarca en una lengua particular (con todo lo que esto implica). Dice Bronckart:

“El proceso de semiotización que tiene lugar en la acción verbal se efectúa necesariamente en el marco de una lengua natural determinada. En consecuencia, se halla condicionado por los conocimientos, prácticos y/o conceptualizados, que el agente tiene de esta lengua y más específicamente por los conocimientos que el agente posee sobre los **géneros en uso**.” (Bronckart, 2004, p.34, resaltado añadido)

Lo que se plantea aquí es que solo podrá desempeñarse quien tenga conocimiento y dominio de la lengua y, además, de la manera de traducirla a algún tipo de código subrogado, convencionalmente llamados códigos culturales. Este supuesto afecta conceptual y políticamente lo que llamamos educucomunicación. Conceptualmente, porque el foco de estudio ya no será el mensaje o el medio, sino el código mismo, entendido como:

“un conjunto de reglas de transformación en donde los mensajes son convertidos de una forma de representación a otra (...) las ventajas de usar el concepto de código en lugar del de ley es que los códigos, a diferencia de las leyes universales, únicamente trabajan en contextos específicos, y la interpretación se encuentra basada en reglas más o menos convencionales, ya sean culturales o biológicas.” (Brier, 2013; citado por Vidales, 2017, p. 203).

Este proceso de semiotización es subrogado porque está supeditado al conocimiento de la lengua y no existe antes que ella. La transposición de la lengua a otros códigos, alfabéticos o icónicos, es una semiotización de segundo orden.

Pero el hecho de que la alfabetización y la iconización sean ambas derivadas de la lengua y se puedan considerar escrituras, como lo hace Giroud, no significa que sean iguales, que tengan el mismo valor y las mismas consecuencias.

De hecho, es por eso que tiene consecuencias políticas, porque muchas de las desigualdades tienen que ver justamente con las asimetrías culturales, con las dificultades para acceder a la cultura con igualdad de oportunidades a los dos tipos de semiotización. En efecto,

“Tichenor, Donohue, y Olien (1970) postulan que los segmentos de la población con mayor estatus socioeconómico tienden a adquirir información a una velocidad más rápida que los segmentos de estatus más bajo, y la brecha en el conocimiento entre estos segmentos de la población tiende a aumentar. La brecha de conocimiento es más probable que ocurra con los asuntos públicos y noticias científicas. Esto se agrava con el progreso tecnológico.” (Bryant, J. & Miron, D., 2004, p.690)

Los asuntos políticos y las noticias científicas son precisamente los contenidos cuya representación, elaboración y recepción exigen una competencia de lectura alfabética. Además, son los grandes asuntos de la esfera pública y el interés común. O sea que la semiotización alfabética o icónica puede conducir a grandes brechas en términos de ciudadanía. Dados estos elementos, el análisis de los procesos de semiotización entonces nos permite comprender de qué manera aprendemos y aprehendemos. De lo que trata entonces la semiotización es de la construcción de sistemas de reproducción cultural puestos en juego en las diferentes esferas educativas, códigos subrogados de la lengua, sustitutos, pero que, en cualquier caso, no pueden existir sin ella.

En cuanto a la **ritualización**, el término fue originalmente empleado por Julian Huxley (desde la etología) refiriéndose a procesos adaptativos por la presión de la selección natural (Geertz, 1980). En este caso se tendrán en cuenta los aportes de Catherine Bell, quien considera que autores como Huxley (1966) o Gluckman (1962) enfatizan en la comprensión del ritual como mera *actividad práctica* (Bell, 1992, p. 89). Bell hace una crítica a las limitaciones en la comprensión del concepto entendido como proceso para inventar tradiciones; como textura y no como estructura (Bell, 1992, p.89). Sin embargo, uno de los elementos interesantes que halla como común en sus revisiones es que “la mayoría de estas perspectivas es una apreciación de la aparición de formas rituales con el propósito de control social y/o comunicación social. Se considera que las formas de comportamiento rituales controlan, al definir, modelar y comunicar las relaciones sociales.” (Bell, 1992, p. 89). Así, para Bell la ritualización es:

“una cuestión de varias estrategias específicas de la cultura para separar algunas actividades de otras, para crear y privilegiar una distinción cualitativa entre lo "sagrado" y lo "profano" y para atribuir tales distinciones a las realidades que se cree que trascienden los poderes de los actores humanos.” (Bell, 1992, p.74). Así mismo, “La ritualización, la producción de actos ritualizados, se puede describir, en parte, como esa forma de actuar que se distancia de otras formas de actuar en virtud de la forma en que hace lo que hace. Incluso, más circularmente, se puede describir como la producción estratégica de esquemas convenientes que estructuran un entorno, de tal manera que el medio ambiente parece ser la fuente de los esquemas y sus valores.” (Bell, 1992, p.140).

Resulta muy interesante pensar cómo esa ritualización, cómo esa expresión de las creencias de formas simbólicas incide en las maneras de construir las relaciones sociales, los valores y la internalización de los mismos. Dice Bell: “Actuar ritualmente es ante todo una cuestión de contrastes matizados y la evocación de distinciones estratégicas, cargadas de valores.” (1992, p.90).

En términos comunicativos, la ritualización cumple con una función de darle sentido a las prácticas, a diferencia de la habituación (que convierte la práctica en rutina), en tanto permite que se definan cuáles prácticas son diferenciadas como importantes y separadas justamente de esas prácticas cotidianas. Así mismo, otro elemento considerado importante por Bell es que el cuerpo es constitutivo del ritual: “Esencial a la ritualización es la producción circular de un cuerpo

ritualizado que a su vez produce prácticas ritualizadas. La ritualización está integrada dentro de la dinámica del cuerpo definido dentro de un entorno simbólico estructurado.” (Bell, 1992, p.93). En educomunicación, el cuerpo ritualizado cobra también un lugar importante en los procesos de comprensión de la cultura. Procesos que son contextuados y están relacionados con el ejercicio del poder. Sugiere Bell: “las prácticas rituales son en sí mismas producción y negociación de las relaciones de poder” (Bell, 1992, p.196), bien sean hegemónicas, de aceptación o de resistencia.

En términos de características, las más relevantes, según Finol, son: “expresa valores simbólicos aceptados, contribuye a la conformación de una identidad de grupo, es repetitiva, a menudo implica un modo específico de vestirse [de adecuación del cuerpo], y atribuye al espacio ritualizado unas connotaciones particulares más amplias de las meras ventajas prácticas.” (2006, p.467). Lo que esto supone entonces es que la ritualización es un concepto presente en los procesos de transmisión sintáctica de la cultura, en tanto práctica existente desde que tuvo lugar la diferenciación de la especie humana, práctica que el lenguaje asegura (Klotchkov, 2001). Es pues la puesta en escena de la cultura con todos sus recursos; esto incluye al sujeto, al lenguaje y a los otros sistemas semióticos, subrogados a la lengua.

El rito comparte con la lengua la convencionalidad y la repetitibilidad, por lo que facilita la comunicación y la “transmisión” cultural. Están estrechamente relacionados con la religión y los mitos, como primeras formas de regulación de la vida social (definición de los dioses, control de lo sobrenatural, curaciones, etc.), casi que son celebraciones asociadas a estos. Sobre sus funciones dicen Beals, R. y Hoijer, H.:

“Puede trazarse una distinción más útil respecto a las funciones de los ritos y ceremonias. En un extremo están aquellos que se centran sobre la crisis de la vida del individuo, rituales y ceremonias que marcan ocasiones tales como el nacimiento, la imposición del nombre, la pubertad, el matrimonio, la enfermedad y la muerte. Con frecuencia son denominados ritos de tránsito. En el otro extremo están los llamados ritos de intensificación, es decir, rituales y ceremonias que marcan sucesos de o crisis en la vida de la comunidad en su conjunto, tales como la falta de lluvia, la defensa contra una epidemia o pestilencia, la preparación para la siembra, las cosechas, la iniciación en actividades comunales de caza o pesca, y el regreso victorioso de una partida o de guerra. Algunos rituales y ceremonias pueden desempeñar ambas funciones.” (2000, p.27).

En términos sintácticos, entonces, lo que se transmite de la cultura son las reglas de construcción del relato sobre lo divino y lo humano, sobre lo pasado, lo presente y lo por venir. Reglas que desde los inicios de la humanidad han estado ligando y separando la religión y la magia, el mito y el rito, el tiempo y el espacio. Podría hablarse entonces de una educomunicación de étnia, de grupo, pero no de especie, porque en cada cultura es particular.

Esto en cuanto al rito ligado al mito y la lengua (mitificación y lingüistización). Pero en términos de educomunicación habría que plantearse la manera en que se ritualiza la transmisión cultural a partir de los sistemas subrogados o sea a partir de la semiotización, dada la importancia de lo mediático y lo mediatizado.

Martín Serrano (1985) propuso una teoría de la mediación social entre los años setenta y ochenta. Su propuesta se relaciona con el papel de la comunicación pública en las transformaciones culturales, es decir, se ocupa del lugar de lo comunicativo en los procesos de cambio social y en la reproducción de las sociedades (desde el análisis de los medios de comunicación). Bajo esta perspectiva planteó que existen dos tipos de mediaciones, la mediación cognitiva y la estructural; ambas están directamente relacionadas con lo expuesto en este capítulo: “La mediación cognitiva de los medios de comunicación opera sobre los relatos, ofreciendo a las audiencias *modelos de representación del mundo*. La mediación estructural de los medios opera sobre los soportes, ofreciendo a las audiencias *modelos de producción de comunicación*.” (Martín Serrano, 1985, p.141). La primera entonces corresponde con la mitificación y la segunda con la ritualización, dice el autor:

“la mediación cognitiva, cuando elabora **una representación del mundo**, se enfrenta con el conflicto entre *acontecer // creer*; en tanto que la mediación estructural, cuando elabora **un producto comunicativo**, se enfrenta con el conflicto entre *acontecer // prever*. Por eso, en los medios de comunicación la mediación cognitiva produce *mitos* y la mediación estructural, *rituales*.” (1985, p.141, subrayado y resaltado añadido)

En el primer caso (el de la mediación cognitiva) se generan conflictos entre los aconteceres y las creencias de las audiencias y en el segundo (el de la mediación estructural) se generan conflictos entre los aconteceres y las formas de comunicación de los medios (Martín Serrano, 1985). Así, los relatos de la escuela, la familia o los medios, al mitificar, contribuyen a la generación de representaciones del mundo para “mantener el consenso social” y los procesos de ritualización

(con o sin medios), en cuanto formas de presentación del relato, evidencian la tensión permanente entre prescripción y transformación. Ambos procesos son fundamentales en la “transmisión” de la cultura, como ya se ha dicho, pero ambos existen solo en y por ella.

Existen entonces dos implicaciones, la primera, es que en la educomunicación mediática la lengua no es el principal sistema sintáctico a reproducir sino los sistemas secundarios. De la misma manera que la lengua está ligada al cuerpo, pero las representaciones subrogadas no, en la ritualización mediática se toma distancia del cuerpo. Si aparece es como actor, no como agente. La segunda implicación es que en los procesos de mitificación mediática (mediación cognitiva) el contenido, en vez de entrar en el sistema de creencias comunes, suele entrar en el sistema de creencias disciplinares aceptadas también en el sentido común académico. Aquí aparece entonces la tensión entre cultura icónica-narrativa y cultura alfabética, puesto que, si bien los medios pueden producir mitificación, no pueden problematizarla, porque esto sólo es posible desde la cultura alfabética.

La tensión entre conocimiento y política está dada justamente allí, puesto que la problematización corresponde al orden del campo de la gramática (como pragmática), de la producción de conocimiento, no al campo de la semiótica (como pragmática), como generador de imágenes (en sentido figurativo), que es donde se ubica la producción mediática.

La cultura escolar corresponde a la institucionalización de la cultura alfabética, representada en la escuela, como gran dispositivo de enculturación. Los procesos de ritualización en esta cultura le apuntan a la reproducción del conocimiento, mientras que la cultura mediática en sus procesos de ritualización reproduce conocimiento mediatizado, es decir, imágenes y representaciones de dicho conocimiento, procesos que además son afectados por los condicionamientos técnicos de las narrativas mediáticas. Al mediatizar la cultura alfabética el problema ya no es de producción de contenido sino de reproducción técnica, no es de sustancias de contenido, sino de formas de expresión. Es decir, la técnica prevalece sobre el contenido; problemática que es evidente, por ejemplo, en los encuentros de investigadores del campo, en los que el tema técnico genera mayor preocupación que la definición de lugares epistémicos de encuentro o desencuentro.

4. Tensiones

Para cerrar, se plantean las tensiones, que por su naturaleza están al interior del campo. La primera de ellas se da entre la educomunicación entendida como gramática (relación sintáctico - semántica) y la educomunicación entendida como pragmática, que es en la que se ha centrado el desarrollo del campo. Está en tensión, porque privilegia la codificación de los receptores y no suele desligarse de los modelos informacional y funcionalista (en lo que se refiere a los medios), e instruccional (en lo que se refiere a la escuela). Asumir la perspectiva semiótico – culturalista contribuye a entender que se puede acceder al mismo fenómeno desde diferentes campos (el de la política, el de la estética, el de la gramática, etc.), pero hace un llamado sobre la precisión, respecto al tipo de argumentación que cada campo comporta y la manera de establecer las relaciones entre uno y otro. Lo que redundará en confusiones radicales en la comprensión y la acción, pues se dan saltos de asuntos técnicos (los medios en la escuela), a asuntos éticos (los medios para ayudar a los oprimidos), a asuntos políticos (los medios para transformar las relaciones de poder), a asuntos estéticos (la retórica de los medios) y se desconocen los elementos de significación y codificación que circulan por ellos.

La segunda tensión tiene lugar entre cultura icónico–narrativa y cultura alfabético–paradigmática, ya no entre cultura escolar y cultura mediática. Dice Narvárez (2010) “No existen modelos pedagógicos ni modelos comunicativos puros, sino unas tendencias en la comunicación en las cuales a veces predominan dos extremos, pero en las cuales están implicadas todas las funciones y todos los niveles del lenguaje: en un extremo, la función expresiva y poética (lenguaje emotivo – estético) [para el caso de los medios]; y en el otro, la función referencial y metalingüística (lenguaje objetivo – reflexivo) [para el caso de la escuela].” Una cultura es irreductible a la otra, sin embargo, se han hecho intentos por reducir técnica a cultura, medios a escuela y cultura alfabético–paradigmática a cultura icónico–narrativa.

La tercera entre acción pedagógica y acción comunicativa. Este es un necesario escenario de tensión sobre el quehacer de los medios y la escuela en la configuración de la cultura. El reto más grande se plantea para los medios, pues existen tantas concepciones de estos como teorías de la comunicación (como canales, como lenguajes, como cultura, como empresas, como aparatos de dominación, como instituciones sociales, entre otros) mientras que la escuela se entiende como dispositivo de regulación, disciplinamiento y reproducción del orden social (Bourdieu, 2001); solo

que en ésta, es a través de los modelos pedagógicos que es posible ver las diferentes formas de reproducción de la cultura (con base en Narváez, 2010). En términos ético – políticos, las asimetrías en el manejo del código (icónico o alfabético) generan desigualdad entre estudiantes y profesores.

Y la cuarta y última entre procesos de recodificación y recontextualización. El contexto es una categoría sociológica, por lo tanto, es extra semiótica; sin embargo, todo proceso de recontextualización implica un proceso de recodificación. Por ejemplo, el tránsito de conocimiento especializado a conocimiento escolarizado o mediatizado implica un tránsito también de un contexto al otro. En cualquier caso, el proceso de recodificación subyacente supone cambios en las formas de expresión y contenido para producir nuevos textos y discursos. Justamente allí es donde se ubica esta propuesta, en las formas de codificación y recodificación. La mayoría de trabajos en educomunicación se han centrado en los textos y los discursos, que son los extremos visibles de la cultura. El reto entonces es poner el foco en lo no visible, pero substancial, en el problema de los códigos, que tiene que ver justamente con las formas de expresión y las formas de contenido.

La teoría de los campos, a partir de la cual se escribió esta propuesta, contribuye a entender que se puede acceder al mismo fenómeno desde diferentes campos (el de la política, el de la estética, el de la gramática, etc.), pero hace un llamado de atención también sobre la precisión, respecto al tipo de argumentación que cada campo comporta y la manera de establecer las relaciones entre uno y otro, no por superposición, sino, por ejemplo, por complementariedad o por oposición. Las relaciones que se puede establecer entre campos son la evidencia de las múltiples caras de un mismo fenómeno.

Si el asunto cultural es de códigos (según lo expuesto en este documento), valdría la pena pensar justamente cuál es hoy el lugar de los medios, de la escuela y de los demás escenarios de la vida cotidiana en la “transmisión” de la cultura, en los procesos de codificación y decodificación. Quizá podríamos hablar entonces de: Educomunicación mediática, Educomunicación escolar, Educomunicación cotidiana¹¹. Sin embargo, esas instancias (cotidiana, mediática, escolar) pasan

¹¹ Se aclara que esta última puede contener las dos anteriores. Se usa cotidiana para referirse a aquellos procesos que ocurren fuera de la escuela y de los medios (Narváez, 2013).

a segundo plano frente a los códigos: oral, icónico-narrativo, alfabético-argumentativo. Este es el asunto de la educomunicología, pues pueden circular en cualquier situación social o institución.

A manera de cierre

Como se dijo desde el inicio, este documento no tiene otro propósito que intentar entender cuál podría ser el andamiaje epistemológico que sustenta la relación entre comunicación y educación. Interés surgido en la práctica, tras varios años de trabajo (como comunicadora y educadora en procesos de educación popular, de desarrollo comunitario y de medios escolares en Bogotá y en algunas regiones del país), ante la dificultad para encontrar el sustento teórico propiamente educomunicativo de esas actividades que realizábamos, en las que considerábamos intuitivamente que lo educativo y lo comunicativo eran fundamentales para transformar las condiciones de desigualdad e injusticia a que muchos son sometidos.

Debo decir que ambas miradas, la del campo de la gramática y la del campo de la política, e incluso la de la semiótica y la poética son igualmente legítimas y necesarias para acercarse a las realidades en que nos desenvolvemos hoy; sin embargo, intentando hacer un ejercicio de síntesis respecto a las preguntas orientadoras de la investigación, puede afirmarse que el denominado campo de la educomunicación se ha construido más en el orden político que en el epistémico (gramático), por lo tanto, los productos, en su mayoría, son discursos (logos) y no mathemas. De esta manera, la relación entre pedagogía y comunicología ha sido lejana a la discusión, pues la mirada sobre ese posible campo se ha reducido y centrado en las insituciones y las tecnologías, más que en los objetos mismos: la educación y la comunicación. Es así como la propuesta que aquí se plantea permite apuntarle a la identificación de las intersecciones entre pedagogía y comunicología como campo de conocimiento, desde una perspectiva culturalista, y que optamos por denominar Educomunicología.

El trabajo realizado permite reafirmar que la educación y la comunicación como dimensiones de un mismo fenómeno permiten hacer el ejercicio de revisión sobre la experiencia, es decir, para transformar esas realidades de las que hablaba antes es necesario hacer un acercamiento distinto a los modos de “transmisión” cultural, es necesario preguntarse por las asimetrías en los capitales culturales, por los procesos de codificación y decodificación que hacen posible la

interacción. El foco entonces no está puesto en el medio, en las instituciones, en los productos culturales, sino que está en los procesos de construcción de sentido y significación; procesos posibles solo en el lenguaje, aunque los sistemas semióticos subrogados ayuden a su manifestación práctica.

Bibliografía

- ABBAGNANO, N. (2004). Diccionario de Filosofía. México: Fondo de cultura económica. 1.103 páginas.
- ALEXANDER R. (2009). Towards a comparative pedagogy. University of Cambridge, Cowen, R. and Kazamias, A.M. (ed). International Handbook of Comparative Education, Springer. Páginas 923-942.
- ALFARO, R. (1999). Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos. Signo y pensamiento 34. Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación. Páginas 9 – 18.
- ALONSO, C. j., (2001). Historia básica de la ciencia. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra. Páginas. 233-435.
- ÁLVAREZ, E. (2009). Estilos DE Conocimiento en los estudios de la comunicación mediática en Colombia, años 1962 a 1990. Cuca, Colombia: Rudecolombia. 415 páginas.
- ANGELL R. (1941). The Integration of American Society. USA: Mc-Graw-Hill. Páginas. 25-27
- APARICI, R. (Coord.); (2010). Educomunicación: Más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa. 318 páginas.
- ARMENTA, V. (1997). La Comunicación Educativa como una Experiencia de Vida. En: Razón y palabra. Edición especial. Julio. Artículo en línea, recuperado el 10 de abril de 2017, disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/mcluhan/venus.html>
- ARSUAGA, J. y MARTÍNEZ, I. (2001). La especie elegida. La larga marcha de la evolución. Madrid: Booket. 342 páginas.
- ÁVILA P., R. (2010). Reseña de: “La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales”, de José Darío Herrera Gonzáles. Bogotá: CINDE 2009. En: Pedagogía y Saberes. Número 32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Páginas. 125 – 132.
- BARTHES, R. (1999). Mitologías. Décimo segunda edición en español. México: Siglo XXI Editores. 160 páginas.
- BATESON, G., (1965). Información y comunicación. En: RUESCH, J. y BATESON, G. Comunicación. La matriz social de la psiquiatría. Buenos Aires: Paidós. Páginas. 142-175.
- BEALS, R. y HOIJER, H. (2000). Religión. En: BOTERO, F. y ENDARA, L. (Compiladores) Mito, rito, símbolo. Lecturas Antropológicas. Quito: Instituto de Antropología Aplicada. 217 páginas.
- BELL, C. (1992). Ritual theory, ritual practice. New York: Oxford University Press. 270 Pages.
- BENAVIDES, J. E. (1999). Grupo de Familia: Comunicación y educación, anfitriones y convidados para un compromiso que se construye. Signo y pensamiento 34. Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación. Páginas 19 – 26.
- BERNSTEIN, B. (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Editores Mario Díaz y Nelson López. Bogotá: Colección seminario Magisterio, cooperativa Editorial Magisterio. Páginas 29-59
- BIESTA, G. (1996). Education/Communication: The two faces of communicative pedagogy. Urbana-Champaign, IL: A. Neiman Editor. Páginas 185-194.
- BOSCO, J. (1995). Escolarización y Aprendizaje en una Sociedad de la Información. Congreso de los EE.UU. Oficina de Evaluación de Tecnología y Educación. Visiones Futuras, OTA-BP-EHR-169. Washington, DC: Imprenta del Gobierno de EE.UU.
- BOURDIEU, P. (1984). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México: Siglo XXI Editores. 372 páginas.
- BOURDIEU, P. (2001). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Editorial Anagrama. 212 páginas.
- BRAUNSTEIN, N., (2008). Psiquiatría, teoría del sujeto y psicoanálisis. México: Siglo XXI Editores.

- BRIER, S. (2013). Traducción de: "Cybersemiotics, A neu foundation for transdisciplinary theory of information, cognition, meaningful communication and the interaction between nature and culture. En: VIZER, E. y VIDALES C. (coord.) (2017). *Comunicación, campo(s) teorías y problemas. Una perspectiva internacional*. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. 353 páginas.
- BRONCKART J.P. et. al. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 218 páginas.
- BRUNER, J. (1988) "Dos modalidades de pensamiento", en *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. Páginas 23-53.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, MA: Polity Press. 232 páginas.
- BUCKINGHAM, D. (2007). *Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet*. In: *Research in Comparative and International Education, Volume 2, Number 1*. Pages 43-55.
- BUSTAMANTE B., B. (2006). *Educación para la comunicación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 112 páginas.
- BUSTAMANTE, G., (2012). *De una ambigüedad (productiva) en el concepto de 'campo'*. En: *Cátedra Doctoral, Sesión 1*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BUSTAMANTE, G., RODRÍGUEZ, C., DÍAZ, C., CARVAJAL, G., MORENO, S., FLÓREZ, R., DOMÍNGUEZ, J., (2013). *Informe de Investigación. Maestría en Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Inédito.
- CAMPBELL, J. (1988). *El poder del mito con Bill Moyer*. New York: Random House. 304 Páginas.
- CASSIRER, E. (1967). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica. 336 páginas.
- CASSIRER, E. (1968). *El mito del Estado*. Traducción de Eduardo Nicol. México: Fondo de Cultura Económica. 363 páginas.
- CASTELLANOS, A. (2005). *¿Qué dicen y piensan los actores escolares sobre la comunicación?: Una versión de los discursos en la escuela*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, número 14. Páginas 1-10.
- CASTRO, P.; CHAPMAN, R.; SURINACH, S.; LULL, V.; MICÓ, R. RIHUETE, C.; RISH, R. y SANAHUJA, E. (1996). "Teoría de las prácticas sociales". En: *Complutum Extra*, 6 (II), páginas 35-48.
- CATT, I.E. (2003). *Gregory Bateson's 'new science' in the context of communicology*. *The American Journal of Semiotics*, 19 (1/4), pages 153-172.
- CATT, I. E., & EICHER-CATT, D. (Eds.). (2010). *Communicology: The new science of embodied discourse*. Fairleigh Dickinson Univ Press. 242 pages.
- CEBALLOS S. C. y MARÍN O. B., (2003). *Comunicación, educación y ciudad*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Comunicación. 119 páginas.
- CHEN, D.-T., & WU, J. (2011). *New media literacy in the 21th century society: Key findings, gaps and recommendations*. Paper presented at the National Association for Media Literacy Education, Philadelphia, Pennsylvania, USA.
- CHOMSKY, Noam (1994). *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona: Altaya. 325 páginas.
- CICERO, M. S. (1876). *De Oratore* (J. S. Watson, Trans.). London: George Bell and Sons. 176 pages.
- COLLINS, A. (1981). *Schemata for understanding television*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 13, pages 31-45.
- COMENIUS (1986). *Didáctica magna*. Madrid, España: Ediciones Akal. 328 páginas.
- Comunicar. *Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación* (2001), No 17. Andalucía: Grupo Comunicar, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 214 páginas.
- Comunicar. *Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación* (2003), No 20. Andalucía: Grupo Comunicar, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 254 páginas.
- Comunicar. *Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación* (2013), No 40. Andalucía: Grupo Comunicar, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 244 páginas.
- COOKS, L. (2010). *The (critical) pedagogy of communication and the (critical) communication of pedagogy*. *The SAGE handbook of communication and instruction*, pages 293-314.

- Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena. (2002). Tejiendo para la Vida Marco Teórico de la Comunicación y la Educación Ambiental. Ed Corporación autónoma Regional del Valle del Cauca. Cali.
- COSERIU, E. (1999). Lecciones de lingüística general. 2ª Ed. España: Gredos. 355 páginas.
- CRAIG, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9 (2), pages 119-161.
- CRAIG, R. T. (2008). Communication as a field and discipline. En W. Donsbach (ed.), *The international encyclopedia of communication*. Londres: Blackwell Publishing. Pages 675-688.
- CROVI, D., (coord.) et. Al. (2001). Comunicación y educación. Perspectiva latinoamericana. México: Editorial ILCE, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 475 páginas.
- CUBIDES, H. (1998). Otra mirada a la relación comunicación – educativa. III Encuentro de Investigación Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: un balance internacional. Bogotá: Instituto para la Investigación Educación y Desarrollo Pedagógico (IDEP). Páginas 417-423.
- CUBIDES, H. y VALDERRAMA, C. (1996). Comunicación-educación: algunas propuestas investigativas. *Revista Nómadas* N° 5. Bogotá: IESCO. Universidad Central.
- CUCURELLA, L. (editora); et. Al. (1999). *Comunicación Educativa*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya – Yala. 159 páginas.
- DALE, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston. 719 pages.
- DE SOUSA S. B. (2009) Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO. Páginas 160- 209.
- DUNCAN, B. (2005). Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millennium. *Association for Media Literacy, Ontario, Orbit*, vol. 35, no. 2. Páginas 31-34.
- ECO, U. (1976). *Signo*. Barcelona: Ed. Labor. 216 páginas.
- ECO, U., et. al. (1996). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori. 318 páginas.
- ECO, U. (2000). *Tratado de Semiótica General*. Quinta edición. Barcelona: Lumen. 461 páginas.
- ECO, U., et. al. (2001). *Apocalípticos e integrados* (4ª Ed.). Barcelona: TusQuets. 432 páginas.
- ELSTER, Jon (1996). *El Cambio Tecnológico*. Barcelona: Gedisa. 209 páginas
- FASSETT & WARREN (2007). *Critical communication pedagogy*. Sage Publications. 216 pages.
- FASSETT & WARREN (2010). In: Cooks, L. (2010). *The (critical) pedagogy of communication and the (critical) communication of pedagogy*. *The SAGE handbook of communication and instruction*, pages 283-292.
- FERNÁNDEZ A. (2002). *Comunicación Educativa*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- FERNÁNDEZ G. A., DURÁN G. A. y ÁLVAREZ E. M. (1999). *Comunicación Educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 46 páginas.
- FERNÁNDEZ M. J., ARELLANO E., NOBOA A., HERRERA C. L. (1999). Reflexiones de la comunicación mediada. Entrevista con el Dr. José Luis Piñuel. En: *Razón y palabra*. Número 13, Año 4, Enero – Marzo.
- FERRÉS, J. y PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. En: *Comunicar*, N° 38, v. XIX, *Revista Científica de Educomunicación*, España. Páginas. 75-82
- FINOL, J. (2006). Globalización, espacio y ritualización: De la plaza pública al mall. En: *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*. Vol. 15. Números 1 y 2 (enero-junio). Páginas 455 – 470.
- FIRTH, S. (2000). Entertainment. En: Curran, James and Gurevitch, Michael. *Mass Media and Society*. London; New York: Arnold; New York: Oxford University Press, 408 pages.
- FRAGOSO F., D. (1999). La comunicación en el salón de clases. En: *Razón y palabra*, Núm. 13, Año 4, enero-marzo 1999. Artículo en línea, recuperado el 15 de mayo de 2017, disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n13/comsal13.html>
- FOUCAULT, M. (1988). El sujeto y el poder. En: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), páginas 3-20.
- FUENTES N., R. (2003). Modelos y prácticas de educación: una perspectiva sociocultural. *Revista Colombiana de Educación* N° 46. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Páginas 26 – 39.
- GADAMER, H. G. (1992) *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme. 379 páginas.

- GADAMER, H.G. (1996). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós. 157 páginas.
- GADAMER, H.G. (1998). *El Giro Hermenéutico*. Colección Teorema Serie Mayor. Traducción de Arturo Parada. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. Título original de la obra: *Hermeneutik im Rückblick*. 238 páginas.
- GADAMER, H.G., (2000). *La cultura y la palabra*. En: *Elogio de la Teoría*. Barcelona: Península. 157 páginas.
- GALINDO, J. (2004). *Apuntes de historia de una comunicología posible. Hipótesis de configuración y trayectoria*. En: *Revista Escribanía* N° 12. Manizales: Universidad de Manizales. Págs. 5-14.
- GALINDO, J., y RIZO, G. M. (coords.), (2008) *Historia de la comunicología posible. Las fuentes de un pensamiento científico en construcción*, UIA León y UIA Puebla, León (México).
- GAMBOA. M.; FANGER E.; RAMÍREZ P. (2010). *Comunicación y educación. Perspectiva latinoamericana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. 256 páginas.
- GARCÍA, M., (2006). *Semiótica de la descripción en publicidad, cine y cómic*. Murcia: Universidad de Murcia EDITUM. 271 páginas.
- GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, Inc., Publishers. 470 páginas.
- GEERTZ, C. (1980). *Negara. The Theatre State in Nineteenth-Century Bali*. New Jersey: Princeton University Press. 295 páginas.
- GHISO, A. (1999). *Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. *Signo y pensamiento* 34. Bogotá: Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación. Páginas 45 – 58.
- GLUCKMAN, M. (1962). *Essays on the Ritual of Social Relations*. Manchester: Manchester University Press. 190 pages.
- GUIRAUD, P. (2004). *La semiología (traducción)*. Vigesimoctava edición. México: Siglo XXI Editores. 133 páginas.
- GIROUX, H., (1992). *Literacy, pedagogy, and the politics of difference*. *College Literature*. Vol. 19 Issue 1, pages 1 – 11.
- GIROUX, H. (1997) *Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Ed. Paidós. Páginas 45-54 y 121-132.
- GÓMEZ V., M., GALEANO, H.C. y JARAMILLO M., D. A. (julio-diciembre, 2015). *El estado del arte: una metodología de investigación*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2). Páginas 423-442.
- GÓMEZ DE SILVA, G., (1998). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española, 2ª Edición*. México: Fondo de Cultura Económica. 736 páginas.
- GÓMEZ, P. (1999). *Educación y comunicación: una relación conflictiva*. En: Moreno y Villegas. *Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 181 páginas.
- GOMEZ P. y CAMPOS C., (1998). *Comunicación y educación en la era digital*. México: Grupo Editorial Diana S.A., 322 Páginas.
- GONZÁLEZ L., SAIZ Z. Á. (1999). *Comunicación Educativa*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya – Yala. 159 páginas.
- GRAVIS, A. (1999). *Educación para los medios*. *Signo y pensamiento* 34. Bogotá: Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación. Páginas. 59 – 64.
- GUTIÉRREZ F. y PRIETO C., D. (1999). *La mediación Pedagógica, apuntes para una Educación a Distancia Alternativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ciccus-La Crujía. 179 páginas
- GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa. 256 páginas.
- GUTIÉRREZ, A. y Tyner, K. (2012). *Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital*. En: *Revista Comunicar*, vol. XIX, núm. 38. Grupo Comunicar. Huelva, España. Páginas 31-39.
- GUTIÉRREZ, F. (1995). *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 157 páginas
- HABERMAS, J. (1992). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones. 619 páginas.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HAMILTON D. (2009) *Blurred in translation: reflections on pedagogy in public education*, *Pedagogy, Culture & Society*, 17:1, 5-16, DOI: 10.1080/14681360902742829 <http://dx.doi.org/10.1080/14681360902742829>

- HERRÁN, M.T.; MARTÍN-BARBERO, J. y ZAMBRANO, M. (1999). Palimpsestos y recorridos de la educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colegio Académico de Comunicación y Educación. 291 páginas.
- HONDERICH, T. (Editor) (1995). Enciclopedia Oxford de Filosofía. Traducción 2001. 1.252 páginas.
- HUERGO, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En: APARICI, R. (Coordinador). Educomunicación más allá del 2.0. 1a ed. Editorial Gedisa. 320 páginas.
- HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, B. y (1999). Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 320 páginas.
- HUXLEY, J. (1966). A Discussion on Ritualization of Behavior in Animals and Man. London: Philosophical Transactions of the Royal Society, series B, 2,51. Páginas 249-71.
- JAEGER, W., (2001). Paideia: Los ideales de la cultura griega. 15ed., México: Fondo de Cultura Económica. 370 páginas.
- KANT, I., (2004). Crítica de la razón pura, Doctrina del método, Cap. III. Prefacio. Citado por: Abbagnano, Nicola (2004). Diccionario de Filosofía. México: Fondo de cultura económica. 159 páginas.
- KAZEPIDES, T. (2012) Education as Dialogue, Educational Philosophy and Theory, 44:9. Páginas 913-925.
- KLOTEHKOV, V. (2001). Sobre el concepto de la ritualización: entre coordenadas de la nominación secundaria y la función sociocultural. Un intento de acercarse a la filosofía del lenguaje, con vistas puestas en el español y en el ruso. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Eslavíshica Complutense, N° 1. Páginas 381-399.
- KLUCKHOHN, C. (1949). Mirror for man: the relation of anthropology to modern life. University of Arizona Press. 313 Páginas.
- LANIGAN, R. (1988). Phenomenology of Communication: Merleau-Ponty's Thematics in Communicology and Semiology. Pittsburgh: Duquesne University Press. 805 pages.
- LANIGAN, R., (1992). The Human Science of Communicology. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press. 273 pages.
- LANIGAN, R., (1995). Time Binding: The Conjunction of Semiotics and Communicology. *Cruzeiro Semiótico* 22-25 (1995b). Pages 325-336.
- LANIGAN, R., (2007). Culture. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, No.8. Pages 211-216
- LANIGAN, R., (2008) Communicology. In: *International Encyclopedia of Communication* (12 Vols.), ed. Wolfgang Donsbach. Oxford, UK and Malden, MA: Wiley-Blackwell Publishing Co.; International Communication Association, Vol. 3, pages 855-857.
- LANIGAN, R., (2010). The Verbal and Nonverbal Codes of Communicology: The Foundation of Interpersonal Agency and Efficacy. *Communicology: The New Science of Embodied Discourse*, ed. Isaac E. Catt and Deborah Eicher-Catt. Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press. Pages 102-128
- LEROI-GOURHAN, A. (1971). El gesto y la palabra. Traducción. Caracas: Universidad Central de Venezuela. 393 páginas
- LEVI-STAUSS, C. (1955) Antropología Estructural. París: Librairie Plon. Traducción (1968). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires-EUDEBA.
- LEVI-STAUSS, C. (1981). Las estructuras elementales del parentesco. España: Grupo Editorial Planeta. 576 páginas.
- LILLYWHITE, H. (1952). Communication in Education. *Phi Delta Kappan*. Pages 67-68.
- LIN, T.-B., LI, J.-Y., DENG, F., & LEE, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 16 (4), pages 160–170.
- LIVINGSTONE, S., VAN COUVERING, E., & THUMMIN, N. (2004). Adult media literacy. A review of the research literature on behalf of OFCOM. London, UK: Office of Communications. 90 pages.
- LÓPEZ DE LA ROCHE, M. (1999). Procesos educativos y medios de comunicación: entre los deseos y las oportunidades. *Signo y pensamiento*. Bogotá: Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación. Páginas. 77 - 88.
- LÓPEZ S., A., (1990). Los videos pedagógicos: usos y eficacias. Tesis. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 147 páginas.

- LOUGHRAN, J. (2013). *Pedagogy: Making Sense of the Complex Relationship Between Teaching and Learning*. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Curriculum Inquiry 43 Published by Wiley Periodicals, Inc., 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA, and 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK, pages. 118-141.
- LUCIO, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. En: Revista de la Universidad de La Salle, Año XI, No. 17, julio de 1989. Bogotá: Universidad de La Salle. Página 35
- MARTIN S., M. (2004). "Presentación de la Teoría Social de la Comunicación", En: La producción social de comunicación. Madrid: Alianza (3ª edición revisada; 1ª edición 1986 y 2ª edición revisada 1993), páginas 11-34. Recuperado el 15 de septiembre de 2014 de: <http://eprints.ucm.es/13237/>
- MARTÍN-BARBERO, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Bogotá: Revista Nómadas N° 5. Universidad Central.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003a). La educación desde la comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 136 páginas.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003b). El oficio del cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Bogotá: FCE. 483 páginas.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2009). Culturas y comunicación globalizada. En: Revista Científica de Información y Comunicación. N° 6, páginas 175-192.
- MARTIN SERRANO, M. (1985). Mediación cognitiva y estructural. Extraído de: La mediación de los medios de comunicación, en: MORAGAS, M. (ed.). Sociología de la comunicación de masas. I. Escuelas y autores. Barcelona: Gustavo Gili, p. 141-162
- Mc CARTHY, T. (1987). La Teoría Crítica de Jürgen Habermas. Madrid: Editorial Tecnos. 480 páginas.
- MCLUHAN, M., & FIORE, Q. (1967). *The medium is the message: An inventory of effects*. Corte Madera, CA: Gingko Press. 159 pages.
- MEAD, M. (1971) "Cultura y Compromiso". Buenos Aires: Editorial Granica. 134 páginas.
- MORENO A. M. (1999). El aprendizaje, motor para la tríada más poderosa del XXI. Información, comunicación y tecnología. Signo y pensamiento 34. Bogotá: Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación. Páginas 89 – 104.
- MORENO, A. (2008), "¿Son las ciencias de la comunicación esencialmente incompletas?". En La Flecha. Tu diario de ciencia y tecnología. Recuperado el 7 de febrero de 2008 de <http://www.monografias.com/trabajos48/ciencias-comunicacion/ciencias-comunicacion2.html>
- MORENO, J. M., (1999). Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en américa latina. En: Razón y palabra, Núm. 13, Año 4, enero-marzo. Artículo en línea, recuperado el 9 de febrero de 2017, disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n13/freirem13.html>
- MORREALE S., BACKLUND P., & SPARKS L. (2014) Communication. Education and Instructional Communication: Genesis and Evolution as Fields of Inquiry, *Communication Education*, 63:4, pages 344-354. To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2014.944926>
- MORTIMORE, P. & Watkins C., 1999, *Understanding Pedagogy: And It's Impact on Learning*. Ed. SAGE, 236 pages.
- MOTTET, G. (1983). La Tecnología Educativa. Paris: Revue Française.
- MUÑOZ, G. (1996). El sujeto de la educación. Revista Nómadas N°5. Bogotá: Universidad Central.
- MUÑOZ, G.; MORA, A. et. al. (2016). Comunicación-educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. 280 páginas.
- NARVÁEZ, A. (2004). Cultura mediática y educación formal: un punto de vista comunicacional. Bogotá: Revista Colombiana de Educación. Páginas 80- 115.
- NARVÁEZ, A. (2012). La modernización de la cultura alfabética en Colombia. En: Curso Magistral en Educación, capitalismo y modernización cultural en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- NARVÁEZ, A. (2013). Educomunicación: de objeto socio-mediático a objeto teórico. Ponencia. Universidad Tecnológica de Pereira.

- NARVÁEZ, A. (2014). Ciencias sociales y “giro culturalista”: Promesa pendiente. En: Revista Nómadas. Bogotá: Universidad Central. Páginas 97-113.
- NUN, J. (2001) Marginalidad y exclusión social. Prólogo. Buenos Aires: FCE. 321 páginas.
- SIEGEL, H. & PHILLIPS, D. C. (1995). Philosophy of Education. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society. NIEMAN (Ed). Pages 185-194
- OHLE, J., (2009). New-Media Literacies. Academe, 01902946, May/Jun, Vol. 95, Issue 3. Consulted in: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=8ebb8754-6eb0-448b-b8f0-fb29a69d205e%40sessionmgr110&vid=0&hid=115&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtGjZlZG%3d%3d#db=a2h&AN=41232461> Recuperado el 20 de septiembre de 2014.
- OROZCO G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: Hacia una pedagogía crítica de la representación. En: Nómadas, N° 6. Bogotá: Universidad Central.
- OROZCO G. (2003). Los estudios de recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 9, julio / diciembre. Pages 1-13.
- OSORIO, M. (1990). ¡Murió la pedagogía, Viva la pedagogía! En: Pedagogía. La ciencia del Educador. Livraria Unijuí Editora. Brasil. Traducción: Ricardo Leuro. Páginas 31-18.
- PARRA G. (2000). Bases conceptuales de la educomunicación: Definiciones y perspectivas de su desarrollo. Quito-Ecuador: Editorial ABYA_YALA. 209 páginas.
- PASQUI, G. (2005). Progetto, governo, società. Ripensare le politiche urbane. Milano, Italia: Franco Angeli.
- PEÑA, F. (1998). La comunicación como un acto pedagógico. Revista Intervisiones. Páginas 35-37.
- PÉREZ, J. (2000). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 254 páginas.
- PETRILLI, S. & PONZIO A. (2005). Semiotics Unbounded: Interpretive Routes through the Open Network of Signs. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press. 670 pages.
- PLATÓN (1995). Teeteto Traducción de Juan B. Bergua. Madrid: Ediciones Ibéricas. 712 páginas.
- POSTMAN, N. (1970). What is media ecology? In: “The Reformed English Curriculum.” in A.C. Eurich, ed., High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education. Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.media-ecology.org/media_ecology/#What%20is%20Media%20Ecology%20%28Neil%20Postman%29
- POTTER, W. J. (2004). Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. The American Behavioral Scientist; 48, 2. Pages 266-272.
- PRIETO, D. (1996). Comunicación y Educación. México: Editorial Coyoacán. 89 páginas.
- PRIGOGINE, I. (1998) La Novela del Tiempo. Entrevista. por Christiane Raczynski. La Nación. Santiago de Chile, recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/suples/cultura/980128/c-01.htm>
- RAMÍREZ, J. E. (2005). ¿Agotamiento de la pedagogía? En: Módulo de pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Maestría en Desarrollo Educativo y Social.
- RICŒUR, P. (1996). Sí Mismo como Otro. México: Siglo XXI editores. 415 páginas.
- RICŒUR, P. (1997). Hermenéutica y semiótica. En: Cuaderno Gris. Época III, 2 (1997). Monográfico: Horizontes del relato: lecturas y conversaciones con Paul Ricœur / Gabriel Aranzueque (coord. y traductor). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Páginas 91-103.
- RIZO, M. (2009). La comunicación, ¿Ciencia u objeto de estudio? Apuntes para un debate. En: XIII encuentro latinoamericano de facultades de comunicación social. La Habana, Cuba.
- ROBIN, A. (2001). Border Crossings: Toward a Comparative Pedagogy.” Comparative Education 37, pages 507-523.
- RODRÍGUEZ, H. (2001). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos. Pedagogías críticas: poder, cultura y diversidad. Medellín: Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Fundación Confiar y Corporación ecológica y cultural Penca de Sábila. Páginas 71-97.
- RODRÍGUEZ, J. (2004). Comunicación y Escuela: Orientaciones para la Incorporación, Usos y Apropiación de los Medios de Comunicación en las Instituciones Educativas de Bogotá. Bogotá: Ediciones Universidad Nacional de Colombia-Programa de Fortalecimiento de la Capacidad CIE. 124 páginas

- ROIG, A. (1997). La filosofía latinoamericana en sus orígenes. Lenguaje y dialéctica en los escritos fundacionales del Alberdi y Sarmiento, Costa Rica, Praxis N° 50. Páginas 313-328.
- RUBIN, A. y WINDAHL, S. (1986) The uses and dependency model of mass media”, *Critical Studies in Mass Communication Journal*. Volume 3. Pages 84-99.
- RUEDA, R. y QUINTANA, A. (2004). Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, DC, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. 244 páginas
- RYAN, M., & HEALY, A. (2009). It's not all about school: Ways of disrupting pre-service teachers' perceptions of pedagogy and communication. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), pages 424-429.
- SALOMON, G. (1981). *Communication and education: Social and psychological interactions*. People & Communication. 258 pages.
- SANDLIN, J. A.; O'MALLEY, M. P., & BURDICK, J. 2011, Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894–2010. *Review of Educational Research*, # 81. 173 pages.
- SCOLARI, C. (2015). Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces. En: *Palabra Clave*, vol. 18, núm. 4. Bogotá, Colombia: Universidad de La Sabana. Páginas 1025-1056.
- SHARKOV, F., (2014) *Communicology*. In: *Communicology # 2*. Ed. "Optima Project", Moscow, Russia. <http://en.communicology.us/2014/01/introductory-article-communicology-2.html>
- SHRUM L. J. (2006). Perception. En BRYANT, J. & VORDERER, P. (Eds.), *Psychology of Entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pages 55- 70.
- SIERRA G., L.I. (2016). La paradójica centralidad de las teorías de la comunicación: debates y prospectivas. En: *Palabra Clave*, 19(1), 15-56. DOI: 10.5294/pacla. 2016.19.1.2
- SIERRA, F. (2000), *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. España: Editorial Mad, SL. 270 páginas.
- SIERRA, F. (2002). *Comunicación, educación y desarrollo*. Apuntes para una historia de la comunicación educativa. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. 246 páginas.
- SOARES, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Revista Nómadas*. Universidad Central. Colombia. Páginas 194-207.
- SOARES, I. (s.f.) “La Educomunicación como desafío para nuestras organizaciones”. *Revista Aradü*, No. 41. Quito, Ecuador: Humanitas.
- SPRAGUE, J. (1993). Retrieving the research agenda for communication education: Askin the pedagogical questions that are ‘embarrassments to theory? In: *Communication*, Volume 42, April, pages 106-122.
- THIESSEN, D., CAMPBELL, E., GAZTAMBIDE-F. R., Niyozov S., Anwaruddin S., Cooke C. and Gladstone L. (2013) *Perspectives on Pedagogy*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada. Pages 1-14.
- TYNER, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. New jersey: Lawrence Erlbaum and Associates. 304 pages.
- UNESCO, (2012). *Media and Information Literacy*. En: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>
- UNESCO, (2003–2012). *Statement for the United Nations Literacy Decade*.
- URIBE C., Á. y HEDERICH M. Ch. (2007). El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase. Bogotá: Folios, Segunda época, N° 26. Páginas 3-12.
- VALDERRAMA, C. (2000). *Comunicación - Educación*. Coordenadas, abordajes y travesías. Fundación Universidad Central. Ed. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, Colombia. 426 páginas.
- VALDERRAMA, C. (2004). *Discursos y dinámicas escolares*. *Revista Colombiana de educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- VALDERRAMA, C. y ROJAS, S. (2009). La investigación sobre medios y educación en Colombia. *Cuadernos de Psicopedagogía* N° 6. Páginas 9 - 24.
- VARELA, F.; FERNÁNDEZ, A; ROMERO, Y.; ARCE, A. (2010). *Mirando cómo miramos: Una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas*. Cali: Ed. Universidad Santiago de Cali.
- VARGAS G. y RUEDA R. (1996). La pedagogía ante la tecnología como estructura del mundo de la vida. *Revista Nómadas* N° 5. Bogotá: Universidad Central.

- VAVRUS, F. & BARTLETT L., (2012). Comparative Pedagogies and Epistemological Diversity: Social and Materials Contexts of Teaching in Tanzania. Ed. The Comparative and International Education Society. P.634 – 658
- VIDALES, C. (2010). Semiótica y teoría de la comunicación. Tomo I. Monterrey, México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica –CAEIP–. 135 páginas.
- VIDALES, C. (2017a). Semiótica, cultura y comunicación. Las bases teóricas de algunas confusiones conceptuales entre la semiótica y los estudios de la comunicación. En: Razón y palabra. Número 66. México: ITESM Campus Estado de México.
- VIDALES, C. (2017b). Hacia una teoría cibersemiótica de la comunicación: fundamentos epistemológicos. En: VIZER, E. y VIDALES C. (coord.) (2017). Comunicación, campo(s) teorías y problemas. Una perspectiva internacional. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. 353 páginas.
- VIGOSTKI, L.S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Ciencia y Técnica.
- VIRNO, P. (2005). Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana. Madrid: Creative Commons-Traficantes de sueños.
- VIZE, E. (2017). Notas para una ontología de la comunicación. En: VIZER, E. y VIDALES C. (coord.) (2017). Comunicación, campo(s) teorías y problemas. Una perspectiva internacional. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. 353 páginas.
- WALLERSTEIN, I. (2007). Abrir las ciencias sociales. Décima Edición. Madrid: Siglo XXI Editores. 114 páginas.
- WICKS, R. H. (2006). Media Information Processing. En: BRYANT, J. & VORDERER, P. (Eds.), Psychology of Entertainment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pages 50-102
- ZULUAGA, O. y ECHEVERRI, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Pedagogía y epistemología. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio y Grupo Historia de la práctica pedagógica. Páginas 73-109

Anexos

Anexo 1. Matriz revisión bibliografía Colombia

Anexo 2. Matriz revisión bibliografía Iberoamérica

Anexo 3. Tabla bibliografía consultada pasantía Australia

Anexo 4. Matriz bibliografía consultada sobre pedagogía y comunicología.