

Artículo de investigación

Cómo citar: Gutiérrez, G. E. (2021). Maestras y maestros en la comunicación-educación: horizontes, posicionamiento y universos de significado en tesis de postgrado, 2009-2019. *Mediaciones* 27(17). Pp. 235-251. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.27.2021.235-251>.

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 9 de marzo de 2021
Aceptado: 29 de noviembre de 2021
Publicado: 24 de diciembre de 2021

ISSN: 1692-5688 | eISSN: 2590-8057

Gilberto Eduardo Gutiérrez

gilberto.gutierrez@javeriana.edu.co

Doctorado en educación, magister en comunicación. Profesor asistente del departamento de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro de los grupos de investigación: Jóvenes culturas y poderes; Comunicación Medios y Cultura

Maestras y maestros en la comunicación-educación: horizontes, posicionamiento y universos de significado en tesis de postgrado, 2009-2019

Female and Male Teachers in Communication-education: Horizons, Positioning and Meaning Universes in Postgraduation Theses, 2009-2019

Professores e professoras em comunicação-educação: horizontes, posicionamento y universos de significado nas teses da pós graduação, 2009-2019

Resumen

A partir del análisis temático de las tesis suscritas por maestros y maestras en dos programas postgraduales en comunicación-educación de Bogotá, en diez años, se muestra, primero, el posicionamiento de los maestros y maestras como sujetos de saber y actores en procesos emancipadores y de transformación; segundo, el desborde del campo de saber de la comunicación-educación, más allá de la escuela y sus preguntas tradicionales; y tercero, la permeabilidad a nuevas cuestiones, como el territorio, la memoria y las subjetividades en construcción, también lo propio, lo popular y lo común, en la reconfiguración del mapa de saberes sobre comunicación-educación.

Palabras clave: comunicación-educación, saberes, horizontes formativos, posicionamiento, universos de sentido, maestros y maestras

Abstract

From the thematic analysis of the theses written by teachers in two postgraduate programs in communication-education in Bogota, in ten years, it is shown, first, the positioning of teachers as subjects of knowledge and actors in emancipatory and transformational processes; second, the overflow of the field of knowledge of communication-education, beyond the school and its traditional questions; and third, the permeability to new issues, such as territory, memory and subjectivities under construction, as well as the own, the popular and the common, in the reconfiguration of the map of knowledge on communication-education.

Keywords: Communication-education; Knowledges; Formative Horizons; Positioning; Meaning Universes; Male and Female Teachers.



Resumo

Com base na análise temática das teses escritas pelos professores em dois programas de pós-graduação em comunicação-educação em Bogotá ao longo de dez anos, mostramos, primeiro, o posicionamento dos professores como sujeitos de conhecimento e actores em processos emancipatórios e transformadores; segundo, o transbordamento do campo do conhecimento da comunicação-educação, para além da escola e das suas questões tradicionais; e terceiro, a permeabilidade a novas questões, tais como território, memória e subjectividades em construção, bem como o que é próprio, popular e comum, na reconfiguração do mapa do conhecimento sobre comunicação-educação.

Palavras-chave: comunicação-educação; saberes; horizontes formativos; posicionamento; universos de sentido; professores e professoras

Este artículo expone los resultados de uno de los componentes de la tesis doctoral adelantada por el autor, denominada *Sentidos comunes. Saberes y experiencias de maestras y maestros en el campo comunicación educación en Bogotá*.

El autor se declara libre de cualquier tipo de conflicto de interés y ofrece la disponibilidad de los detalles de la base de datos de los trabajos analizados si se lo contacta a través de su correo electrónico

Antecedentes

Los análisis de las diversas cartografías del campo de saberes de la comunicación-educación a finales del siglo XX muestran el débil y casi nulo reconocimiento a los saberes de los maestros y maestras, lo que expresa su limitado posicionamiento como sujetos de saber del campo comunicación-educación, al ser construidos como carentes de saber y necesitados de formación (Saldarriaga, 2003). Esta condición fue mutando en la medida en que, desde finales del siglo XX, los maestros, como sujetos de saber y experiencia, entraron en diálogo con las preguntas de la comunicación-educación para construir, formalizar su saber y enunciarse desde los espacios de formación que se fueron creando. Sin embargo, este avance se vio marcado por el peso de la agenda dominante, orientada al uso de medios de comunicación y tecnologías, a los límites de la escuela y a la reducción de los procesos escolares a su funcionalidad a los estándares de los saberes reguladores venidos de la institución educativa y de los lineamientos estatales (Álvarez, 1995; Parra, 2012), lo cual no solo apunta a la invisibilización de sus saberes (Santos, 2009) sino a la determinación de su existencia por la traducción de esos saberes a los estándares de la formalidad académica.

A inicios del siglo XXI, los maestros y las maestras entran plenamente en el campo académico; su quehacer está cada vez más atravesado por la necesidad de la investigación, y, sobre todo, por pensarse a sí mismos como investigadores y reconocerse como creadores y productores de saber (Torres, 2000; Bedoya, Vélez, y Medina, 2016). Igualmente, las nuevas demandas de educación requieren que los maestros se puedan formar en la universidad en niveles de posgrado para avanzar en el escalafón. Es aquí donde caben las preguntas axiales de este trabajo, susceptibles de responderse desde los trabajos suscritos por maestras y maestros en este campo de pugnas entre el saber propio y sus formalizaciones académicas y entre las preguntas de sus contextos y de sus trayectorias y las que demanda la institucionalidad y el campo de saber formal (Useche, 2016).

La comprensión de esta transición en los saberes y experiencias recurre a la elaboración conceptual propuesta por Jorge Huergo, en el marco de los procesos de

reflexión sobre la comunicación-educación como saber y comprensión de los procesos sociales, culturales y políticos históricamente desarrollados, una conceptualización emergente del reconocimiento de la figura del maestro y su contextualización dentro de las transformaciones ocurridas en la transición entre la primera y segunda década del siglo XXI, con el gobierno de la provincia de Buenos Aires (Huergo, 2011).

Huergo plantea que los horizontes formativos aluden a «esa zona de la imaginación ubicada en la tensión entre el sujeto real y tendencial y un sujeto deseado (siempre imposible)»; el carácter de esta idea invita a dejar de pensar sobre competencias y perfiles para emparentar el proceso de vida del maestro con la utopía. Esto habla de intranquilidad, «una insatisfacción continua, como la formación: un caminar cuya meta final es indefinida, inacabada, incompleta» (Huergo y Moravick, 2010, p. 132), lo que da lugar a la necesidad de recoger en el relato de los maestros su horizonte de deseos y sus insatisfacciones como rastro de su sentido transformador.

Pero, sobre todo, la noción que articula de mejor manera las preguntas de la comunicación-educación desde los maestros es la de «posicionamiento»: en cuanto categoría, ofrece la posibilidad de pensar más allá de las dicotomías y las localizaciones del lado del discurso hegemónico del cual el maestro es considerado funcionario, sino el pensarse en medio de un campo de posibilidades, en las que hay puntos de articulación, posibilidades de hibridación mutua, encuentros no armoniosos pero susceptibles de articulación. Ello, a la vez, ofrece la posibilidad de salir de los lugares predeterminados de la función docente hacia su carácter activo, como pedagogo que

[...] va configurando su posición en la medida en que tensiona aquellos condicionamientos con su inserción en situaciones sociales y educativas que trata de transformar, y en tanto que —contra el determinismo y el individualismo— busca ser sujeto activo y crítico, procura a subjetivación y así extender su autonomía (Huergo y Moravick, 2010, p. 140).

Estos rasgos del proceso que deriven en nociones y categorías para entrar en diálogo con el quehacer de los maestros desde la comunicación-educación nos llevan a aquello que los autores llaman una pedagogía del viaje, en la que se disputan constantemente los horizontes formativos como utopía y las comprensiones del estar en el campo educativo desde la propia voz, a través del posicionamiento y la crítica, y muestra un lugar de acción que puede ser pensado desde la clave de emancipación (Morawicki y Huergo, sf)

Metodología

El trabajo en su conjunto procede de una metodología cualitativa desde la perspectiva de implicación planteada por Vasilachis (2005). Es de anotar, de todos modos, que en una de las aproximaciones para mostrar la configuración de estos discursos se sirve de la cuantificación como mecanismo base para el análisis cualitativo. Son examinados los trabajos de grado de los programas académicos de Especialización en Comunicación Educativa, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, en el periodo



2009-2019; y de Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital, entre 2016 y 2019, realizados por maestros y maestras. La diferencia temporal en el corpus de las dos instituciones obedece a la disponibilidad de los registros. Los 125 trabajos resultantes de esta selección son revisados a partir de tres aproximaciones básicas para la triangulación (Denzin, 2012):

- Un análisis temático exploratorio por medio de mapas de términos, con el que se busca recoger pistas sobre los actores, los espacios, los medios, las prácticas, los procesos de comunicación y los conceptos usados en los discursos de los documentos. Para el desarrollo de este análisis se utilizó la herramienta Voyant Tools, con la cual es posible procesar volúmenes significativos de textos y realizar operaciones diversas de lectura de la información. En este caso, para esta sección se usaron los más generales que tienen la plataforma en los conteos de tópicos y términos; estos, a su vez, fueron puestos en nubes de palabras que representarían su escala dentro de los textos, y en función de la ilustración se identificaron fragmentos tipo en los que se pudiera depurar la información para poder reconocer que fueran adecuados los significados a los que podía hacer referencia un término. El proceso se realizó a través de la carga de los archivos en PDF de los textos seleccionados y la depuración de términos basada en la tabla de palabras excluidas de la configuración de la herramienta, lo cual implica la exclusión de palabras debido a su uso frecuente y, en este caso, a que no aportan significados cruciales para el trabajo. Así mismo, de las palabras que la plataforma excluye por defecto se recuperaron algunas que sí son valiosas o pueden ser útiles para el análisis; por ejemplo: yo, nosotros, nuestro, ser, entre otras.
- Un segundo grado de aproximación sobre el mismo corpus analiza el posicionamiento y los horizontes formativos de maestros y maestras por medio de la revisión de los títulos, preguntas, objetivos de los trabajos, estos se analizan construyendo las estructuras formales de los títulos, preguntas y objetivos, con el fin de localizar sus categorías centrales, la intencionalidad y fines que se marcan en ellos y el sentido regulador y emancipador que se puede recoger en su enunciación. La segunda aproximación a los trabajos de grado, siguiendo las bases conceptuales soportadas en Huergo, busca identificar el posicionamiento de los maestros y maestras y sus horizontes formativos. Se toma un universo de 125 trabajos de grado —91 de especialización, y 34 de maestría— y se analizan títulos, problemas o preguntas problema y objetivos. Estos componentes de los trabajos se procesan con la ayuda de la herramienta Voyant Tools, acudiendo tanto a las nubes de términos como a las frecuencias y correlaciones entre estos, y de manera más precisa, a los contextos de aparición de los enunciados. Para la referencia de los trabajos se utiliza una numeración con la letra T y la numeración correspondiente en la construcción del corpus.
- Aunque no se presenta en este artículo, vale la pena indicar que el corpus resiste un tercer tipo de abordaje, el cual toma un pequeño corpus de ocho trabajos, y en una lectura detallada en clave de geopedagogías, se advierte su singularidad, el lugar de los maestros y la escuela frente a la relación entre comunicación y educación; atendiendo a las revolturas que sugieren Cubides y Valderrama (2020),

se pregunta por el carácter transformador, la presencia de otros dominios de saber, otras dinámicas de formación de subjetividades, otros modos de relación con los demás, con el conocer y con el cuerpo.

Resultados: Los universos de significado de los trabajos de grado. Análisis temático exploratorio.

Identificar los universos de significados de los textos consiste básicamente en apelar al hecho directo de que todo texto opera en la selección de palabras con las que habla sobre la realidad a la que hace referencia y, al hacerlo, también la construye. En este sentido, el análisis temático exploratorio permite dar respuestas de carácter global a una pregunta directa: ¿de qué hablan los textos? Con ello podríamos decir que identificamos rasgos generales de los mundos acerca de los cuales hablan los maestros y maestras.

En adelante, las expresiones numéricas que se adicionan en la explicación de los términos cuando se mira su relación particular o su conexión con un campo temático se expresan normalmente entre paréntesis con uno o dos números (1563, 36 %), que se refieren a dos nomenclaturas. La primera indica la frecuencia, en valor absoluto y en alusión a la cantidad de veces que el término aparece; y el segundo indica la relevancia respecto a los términos afines a cierto campo temático; así, 36 % significa que, de la totalidad de palabras seleccionadas respecto a cierto campo temático, este término tiene esa proporción de presencia frente a los demás términos.

Igualmente, se utiliza el asterisco (*) para hacer referencia a conjuntos de términos que comparten el mismo inicio y que no se consideran excluyentes entre sí; por ejemplo, reflex* incluye términos como «reflexionar», «reflexión» o «reflexivo», partícipes del mismo campo de significados, en el que se cuentan también las formas femeninas y masculinas, o el plural. Estos se referencian con corchetes [] cuando se considera necesario hacer explícita la terminación de otras de las palabras del grupo a los que se hace referencia; así, enseñ*[ar/anza] hace explícito que este registro cuenta el verbo y el sustantivo derivados de la misma raíz. En otros casos, hemos conservado términos separados, como social y sociales, porque su distinción puede apelar a temáticas diferentes.

Trabajos de la Especialización en Comunicación Educativa, Uniminuto 2009-2017

Se hizo el análisis de un total de 93 trabajos de grado de la especialización, realizados por maestros y maestras entre 2009 y 2017; se usaron las versiones finales entregadas y aprobadas. La lectura global del corpus nos ofrece un mapa en el que se puede reconocer que, aparte de comunicación (5.297) y educación (4.434), los elementos más notorios son estudiante* (5.275), niños (4.391) y escuela (2.377) /escolar (2.628).

Los elementos conceptuales con más peso son: proceso* (2.564), social (2.154) /sociales (2.105), aprendizaje (2.056), desarrollo (2.037) y, en especial, un conjunto de términos que organizan la vida escolar: por un lado, convivencia (1.761), vida (1.726), formación (1.353); y por otro, con un sesgo más cognitivo: construcción (1.493), conocimiento (1.404), participación (1.316).

La expresión de los maestros y maestras para referirse a sí mismo o sus pares que cobra mayor presencia es docente* (2.721), frente a profesor* (585) y maestro* (463) o educador* (257). Respecto a esto, los agentes o sujetos son sobre todo el estudiante* (5.275, 24,8 %), y los niños (4.391, 20,6 %) e incluso joven* (1.515, 7,1 %) aventajan a otros, como padres (1.398, 6,6 %) o madre* (335, 1,6 %) y familia (1.571, 7,4 %), frente a términos abstractos como persona* (1.659, 7,8 %) o sujeto (1.372, 6,4 %) (figura 1).

Figura 1:
Mapa de términos de las tesis de la Especialización en Comunicación Educativa,
UNIMINUTO, 2009-2017



A su vez, la geografía de las referencias a espacios concretos o abstractos se centra en la escuela (2.377, 22,1 %), el colegio (2.291, 21,3 %), la institución (1.603, 14,9 %), el aula (861, 8 %); hay una baja presencia de referentes más cotidianos, como salón* (198, 1,8 %), patio* (58, 0,5 %), y de los espacios extraescolares, como barrio (376, 3,5 %), calle (149, 1,4 %) y casa (429, 4,0 %) u hogar (301, 2,8 %). En contraste, se observa una presencia significativa de espacios más generales, como Bogotá (1.233, 11,5 %) y ciudad (636, 5,9 %), y una menor de país (255, 2,4 %).



El mundo de la comunicación (5.297) apela a habilidades básicas, en las que leer (414) y la lectura (1.102), ya sea metafórica o prácticamente, superan a escribir (240) o a escritura (543). Y sobre el ejercicio de comunicar, donde interact* (534), responder (466), reflexionar (402) dialogar (256) superan a otras, como reflexionar (170), exponer (165), preguntar (160) argumentar (157), criticar (71) o discutir (49), deliberar (22) o charlar (41). En relación con las prácticas y procesos de comunicación, los trabajos muestran una mayor presencia de expresiones como uso (1.849) frente a producción (592), apropiación (246), mediación (206) o recepción (55).

En términos de artefactos y medios de la ecología de comunicación, para el caso de los trabajos de tesis de Uniminuto, en este periodo, aparte del término abstracto medio* (1.824), resulta importante notar que son la radio (1.613) y las TIC* (1.149) las que superan a los demás. El campo de estas últimas va abriendo una rama propia que logra una escala significativa con internet (760), computa* (370), web (387) y ciber* (158), en contraste con la prensa (105), el periodi* (309), y con lo audiovisual, donde el video (558), el cine (118), la televisión (291), la TV (38) tienen una escala menor. A su vez, el libro (669) tiene una presencia muy reducida, aun en las múltiples acepciones que puede tomar en un trabajo de esta naturaleza. Y también se hace notoria la baja presencia de celular (149), redes (85) y videojuego* (34).

Términos referidos a lo educativo contraponen aprend[er/izaje] (2.056) frente a enseña[r/anza] (1042); didáctic* (360) ante pedagog* (407), y da un lugar especial al uso de la expresión saber (511) y saberes (514), con la importante connotación que este último tiene.

En cuanto a expresiones que se ocupan de hablar de la acción y en particular de la acción que se desarrolla con intencionalidad educativa en la escuela, vemos que crea*[ción/tividad] (1.941), cambi*[o/ar] (1.692), transform*[ar/acción] (1.378), que comparten su sentido orientado al cambio, superan a otros como mejorar (905), incid*[ir/encia] (520), diseñ*[o/ar] (499), articula[r/ción] (432), prop*[oner/uesta] (406), incorporar (249) aplicar(117), renovar (75), modificar (61) u optimizar (22).

Y también se debe resaltar la presencia de términos como alternativ* (424), liber* [tad/acción/ador-a] (261), autonom* (174) y emancip* (70), que se hacen visibles al contrastar con otros términos quizá más analíticos, como interpreta[r/ción] (588), comprender (417), analizar (332), explica[r/ción] (110).

Finalmente, los asuntos de la agenda de país, la política y el contexto, en este caso privilegia el conflicto (1.610) —seguramente debido al énfasis de la especialización—, ciudadanía (1.076) y política* (972), en conexión con derechos (709) y violencia (671), frente a otros de menor escala, como memoria* (262), pobreza (84), justicia (62), desigualdad (58), inequidad (16).

Trabajos de la Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad Distrital, 2016-2019

Se procesaron un total de 38 trabajos de grado de la maestría realizados por maestros y maestras entre 2016 y 2019; se usaron las versiones finales entregadas y aprobadas. Aparte de comunicación y educación, los términos clave son estudiante* (4.509), niños (3.440) y escuela (2.688) /escolar (1.506), joven* (2.549). Además, los elementos conceptuales con más peso son: vida (2.745), sentido* (1.785), proceso* (3.197), social (2.418) /sociales (1.675), política (1.945), construcción (1.545), desarrollo (1.432), y en especial un conjunto de términos que apelan a fines de la vida escolar: aprend[er/izaje] (2.200), conocimiento (1.425), formación (1.314), mayores que otros como participación (1.158) o convivencia (836). Estos resultados los ilustra la figura 2:

Figura 2:
Mapa de términos de las tesis de la Maestría en Comunicación Educativa, de la Universidad Distrital (2016-2019)



Los agentes son, sobre todo, estudiante* (4.509, 22,1 %), niños (3.499, 17,2 %) y jóvenes (2.549, 12,5 %), que aventajan otros como docente* (1.723, 8,5 %), profesor* (712, 3,5 %), maestro* (467, 2,3 %) o educador* (107), cuya suma no se equipara a los anteriores; y de otros como padres (915, 4,5 %) o madres (459, 2,3 %) y familia (1.600, 7,9 %), superados, por ejemplo, por términos abstractos como persona* (1.671, 8,2 %) o sujeto (2.276, 11,2 %).



A su vez, la geografía de las referencias a espacios concretos o abstractos muestra a la escuela (2.688, 30,6 %), el colegio (1.332, 15,2 %), la institución (846, 9,6 %), el aula (790, 9 %) frente a una baja presencia de referentes más cotidianos, como salón* (201, 2,3 %), patio* (27, 0,3 %), o lo extraescolar como barrio (165, 1,9 %), calle (1.381,6 %) y casa (443, 5,1 %) / hogar (202, 2,3 %), en contraste con una presencia significativa de Bogotá (855, 9,7 %) y país (674, 7,7%), y una bastante más baja de ciudad (411, 4,7 %).

El asunto de la comunicación (2233) apela a habilidades básicas: las referencias al leer (448) y la lectura (1.335), ya sea metafórica o prácticamente, superan a escribir (311) o a escritura (311). Y a campos de selección de términos asociados con comunicar, como interact* (472), responder (411), reflexionar (270), exponer (236), conversar (237), los cuales superan a otras como preguntar (208), sustentar (157), dialog* (154), argumentar (150), criti* (106), discutir (97), deliberar (22), interrogar (15) o charlar (33). Acerca de prácticas y procesos de comunicación, los trabajos muestran una mayor presencia de expresiones como uso (971) frente a producción (784), mediación (306), apropiación (265) o recepción (133).

En términos de artefactos y medios de la ecología de comunicación, para el caso de los trabajos de tesis de maestría en la Universidad Distrital, en este periodo, aparte del abstracto medio* (1.415), resulta importante notar que los audiovisuales, televisión (744), TV (25), cine (490) y radio (484), superan por amplio margen a la prensa (38), el periodi* (43). La rama propia de las llamadas TIC (147) no logran una escala asimilable a lo audiovisual, aun si se agrega internet (408), web (210), computa* (124) y ciber* (112). Y se hace notoria la baja presencia de celular (79), redes (508) y videojuego* (78). El libro (832) tiene también una escala significativa, contando las múltiples acepciones que puede tomar en un trabajo de esta naturaleza.

Términos referidos a lo educativo contraponen aprend[er/izaje] (1.544) frente a enseña[r/anza] (879); didáctic* (587) ante pedagog* (369), y da un lugar especial al uso de la expresión saber (585) y saberes (569), con la connotación que este último tiene.

En cuanto expresiones que se ocupan de hablar de la acción como intencionalidad de lo educativo, crea*[r/ción/tividad] (1144), cambi*[o/ar] (992), transform*[ar/acción] (1019), cuyo sentido orientado al cambio supera a otros como diseñ*[o/ar] (617), prop*[oner/uesta] (585), mejorar (401), incid*[ir/encia] (286), articula[r/ción] (297), incorporar (180), modificar (155), aplicar (129), renovar (75), direccionar (63) u optimizar (20). En este mismo sentido, términos más «analíticos», como interpreta[r/ción] (799), comprender (555), analizar (335), explica[r/ción] (119) se hacen visibles al contrastar con otros, como alternativ* (401), liber* [tad/acción/ador-a] (243), autonom*(143) y emancip* (81), cuya presencia es menor.

Finalmente, los asuntos de la agenda de país y el contexto resaltan conflicto (1.557) y memoria* (1.484), en conexión con violencia* (991) y derechos (378), frente a otros de menor escala, como ciudadanía (251), justicia (181), desigualdad (76), pobreza (57), inequidad (14) e incluso polític* (41).

¿Qué se pregunta y desde dónde? Posicionamiento

Tal como lo establecíamos en la sección anterior, los sujetos centrales en las preguntas de los trabajos analizados son los niños y jóvenes, en su mayoría, y en las preguntas son nombrados como estudiantes, por medio del grado de escolaridad en el que se encuentran; es decir, a través de la institucionalidad. Esto lleva adjunto el hecho de que se pregunta usualmente por el joven o el niño en el espacio de la escuela, y más precisamente a través de la doble dimensión de su vínculo: grado, edad, institución, ciclo. Las preguntas tipo «¿qué estrategia pedagógica se debe utilizar para la sensibilización, el conocimiento y apropiación de los niños entre 9-12 años de la Localidad Quinta de USME del territorio Sur de Bogotá de la Institución de Básica Primaria Colegio Federico García Lorca, hacia la conservación y buen manejo del recurso hídrico en la Cuenca del Río Tunjuelo?» (tesis 8) y «¿cómo generar apropiación del patrimonio cultural y conciencia del cuidado y respeto de los bienes públicos del municipio de Soacha en los estudiantes de grado octavo de la IE La Despensa sede A?» (tesis 66) exponen claramente esta localización.

Cuando las preguntas no inquieren por los estudiantes, interrogan acerca de las relaciones que la escuela y el aula tienen con los elementos contextuales: los medios, las nuevas tecnologías, los conflictos sociales y los retos ambientales. Centradas en el cómo, así: «¿cómo hacer de la música una alternativa comunicativa que genere mayor participación escolar en la acción que construye conocimiento filosófico en los estudiantes de 10.º y 11.º del Colegio El Minuto de Dios de Bogotá, Colombia?» (tesis 71); en la influencia: «¿cómo la radio escolar ayuda a mejorar los niveles gramaticales y las formas de expresión de los estudiantes del Liceo Psicopedagógico Ángel?» (tesis 6), o en el sentido: «¿qué construcciones de sentido se dan entre los hinchas-estudiantes del colegio Instituto Técnico Industrial de Facatativá, mediante el uso de redes sociales digitales?» (tesis 71).

Esquemáticamente, los tipos de pregunta identificados en el corpus de tesis tienden a poderse expresar en estos tres modelos:

«Cómo + medio + fin» o «cómo + fin + medio». Ejemplo: «¿Cómo usar las TIC —comics *online*— para mejorar la adquisición del inglés en el proceso de enseñanza-aprendizaje como segunda lengua, en la básica secundaria del colegio Usaquéen IED en Bogotá?» (tesis 50).

«Sentido + agente + medio». Ejemplo: «¿Qué concepciones sobre la reconciliación construyen los estudiantes de una institución educativa distrital (IED) a través de narrativas transmedia?» (tesis 115).

«Agente + sentido + fenómeno / práctica / proceso de comunicación + fin / medios». Ejemplo: «¿Cómo los y las jóvenes de la Institución Educativa Luis Carlos Galán reconfiguran sus subjetividades políticas con perspectiva de género, al participar en un centro de medios de comunicación escolar (periódico y emisora), con el fin de generar nuevas prácticas políticas y comunicativas?» (tesis 109).

Ahora bien, para abordar el mapa de asuntos hacia los que se dirigen los interrogantes, existen tres grandes tendencias: una agenda didáctica orientada a los aprendizajes a través de las variantes entre el dominio de un contenido y la motivación o las condiciones adecuadas para aprenderlo; una agenda de regulación centrada en la influencia de factores externos sobre la escuela y orientarlos hacia el cumplimiento de fines educativos; y la agenda de sentidos que busca reconocer la escuela como espacio para acción (política, participación, ciudadanía, la convivencia), y se ocupa de cómo la escuela está atravesada por las dinámicas del contexto y las demandas del presente.

En las preguntas, no son temas centrales ni el maestro mismo ni la propia práctica pedagógica, más allá del reconocimiento de su carácter benéfico o transformador de su acción como un hecho natural y propio del actuar del maestro, o para dirigir su actividad con el fin de hacerla más eficiente en el proceso formativo. Tampoco son asuntos centrales de las preguntas ni las dinámicas institucionales, las relaciones con los lineamientos de política, ni las determinaciones externas desde el gobierno o de los entes productores de la regulación de la actividad educativa, ni los requerimientos colectivos como gremio o comunidad de saber.

La pregunta de comunicación-educación se ocupa de los medios, los sentidos y los contextos, orientados a buscar lo que la escuela se propone: «¿cómo mejorar la interacción pedagógica docente-estudiante por medio de la construcción de ambientes de aprendizaje enriquecidos con las TIC?» (tesis 44), o por la intencionalidad del maestro: «¿cómo generar estrategias que contribuyan a una cultura de la sana convivencia frente al matoneo o acoso escolar en los estudiantes del ciclo 4 del Colegio Rafael Bernal Jiménez, jornada de la mañana, a través de la radio escolar?».

Aparecen tópicos emergentes, como el diálogo con otros saberes, la exposición de metodologías o miradas divergentes a la escuela y los procesos de colaboración en la creación y producción; además de la articulación con diversos actores, entre los que se cuentan los niños y jóvenes en relaciones más simétricas con los profesores, y los derechos, las demandas del contexto y otras identidades, sobre todo en algunos de los trabajos más recientes: «¿cómo los estudiantes de la IESA de Soacha reconstruyen la memoria histórica de los falsos positivos a partir de narrativas transmedia en el marco de la cátedra de la paz?» (tesis 122); «¿qué concepciones sobre la reconciliación construyen los estudiantes de una IED (institución educativa distrital) a través de narrativas transmedia?» (tesis 115); «¿cuáles son los alcances de las prácticas artísticas desarrolladas por ‘Trinchera: Bosa, arte, saberes y territorio’, frente a la formación de subjetividades en los integrantes del colectivo?» (tesis 98).

¿Qué quiero transformar en el mundo? Horizontes formativos

Para rastrear los horizontes formativos, analizamos los fenómenos objeto de interrogación y los propósitos que desean alcanzar, con lo cual es posible recuperar lo que los textos plantean como aquello que sucede, que es necesario hacer, y el papel que desempeña el maestro, su saber y su acción para hacer posible el mundo que se propone construir.

Este mapa de las palabras usadas en los objetivos generales y específicos de los textos constata la presencia privilegiada de sujetos: estudiantes, jóvenes, niños y niñas, y comunidad; se ratifica que el espacio escolar es el ámbito interpelado como referencia central: lo escolar, la institución, el grado y la radio o la emisora como medios principales (gráfico 3).

Figura 3:
Horizontes formativos. Hacia dónde se dirige la acción en las tesis objeto de análisis



En los objetivos generales y específicos, los propósitos se expresan sobre todo en términos como diseñar, identificar y analizar; en menor escala aparecen términos como generar, desarrollar, construir, fortalecer y reconocer.

En los textos se analiza lo que los jóvenes piensan y sienten: «analizar por medio de las narrativas de los estudiantes el porqué de su comportamiento en la gestión de conflictos» (tesis 88); la situación de la escuela: «analizar cuál es el papel que cumplen las familias en la articulación de saberes dentro del proyecto etnoeducativo» (tesis 26); y cómo ha incidido en el cambio una práctica pedagógica: «analizar la implementación en las clases de historia de los mapas y mentefactos conceptuales como herramientas didácticas para su enseñanza» (tesis 116). Solo en algunas ocasiones ese análisis está supeditado a una finalidad didáctica.

A su vez, cuando se diseñan estrategias educomunicativas, las propuestas comprometen el uso o la articulación de medios y herramientas TIC y están orientadas de manera primordial a cumplir intenciones asociadas con el aprendizaje de asignaturas

en el aula: «diseñar el proyecto comunicativo radial como una estrategia pedagógica para desarrollar competencias comunicativas» (tesis 48). Estas, en ocasiones, poseen la capacidad de cambiar el estado de cosas previo: «diseñar una propuesta que mediante la radio mejore la convivencia institucional, promueva la participación y la gestión colectiva de conflictos» (tesis 47). A veces se diseña de modo participativo, pero, en general, el diseño es funcional a lo didáctico y constituye una dotación de herramientas que mejora la actividad del profesor.

Al examinar un término con menor reiteración, se fortalece la comunicación, la capacidad crítica, las competencias argumentativas: «fortalecer procesos de pensamiento crítico sobre el territorio, en los jóvenes de la Escuela de Comunicación del colegio El Paraíso de Manuela Beltrán IED» (tesis 85); el reconocimiento de identidades y de relaciones con el contexto y con el territorio: «fortalecer los procesos de construcción de identidades culturales a partir de la creación de microcuentos en espacios hipertextuales con jóvenes del ciclo 5 en el Colegio Carlos Albán Holguín de la localidad de Bosa» (tesis 52). Esto nos muestra cómo los horizontes de posibilidad no se consideran cerrados o agotados, ni tampoco se limitan a la dinámica puramente instrumental o funcional a los fines institucionales, sino que están presentes sentidos emergentes que atraviesan la escuela y las prácticas de los maestros y maestras: derechos, identidades emergentes, ciudadanías, capacidades de creación y producción o apropiación, y reconocimiento del territorio.

En cuanto a las expresiones que indican cuál es la construcción de horizontes a los que se orientan los objetivos, la acción con frecuencia apela a la recuperación y el uso de la palabra: «implementar algunos espacios hipertextuales como herramienta didáctica para estimular los procesos críticos de lectura y escritura no lineal de las identidades culturales de los jóvenes durante el desarrollo de la asignatura» (tesis 52); a la activación del propio rol político y a la resolución de conflictos: «identificar las herramientas con las que cuentan y utilizan los jóvenes para construir una identidad política, colectiva y entenderse, reconocerse, resignificarse desde su subjetividad individual y colectiva» (tesis 75); al reconocimiento de sí mismo, de los otros y de la situación en la que se vive: «diseñar una estrategia educomunicativa con los estudiantes de grado octavo de la IE La Despensa sede A para la apropiación del patrimonio cultural del municipio de Soacha, provocando conciencia del cuidado y respeto de los bienes públicos» (tesis 66); aunque en un tono más escolar también se tiende a buscar el cumplimiento de fines escolarizados: «demostrar la pertinencia de la televisión como herramienta didáctica para fortalecer la argumentación oral en los estudiantes de grado 4.º y 5.º del Colegio Las Américas IED» (tesis 123).

Discusión

El análisis temático exploratorio nos aproxima a los campos de términos en los que la comunicación-educación es enunciada en el discurso de los maestros y maestras en el momento analizado. Mencionamos algunas de ellas:

- Los actores centrales del proceso educativo son el niño y el joven, se le referencia como tal y se le enuncia ante todo desde la relación escolar, como alumno o estudiante.
- La escuela, el colegio y la institución son los espacios privilegiados que se focalizan en los textos, esto hace que espacios extraescolares, incluida la ciudad, sean menos visibles.
- Estamos ante unos discursos de lo comunicativo educativo que privilegian conceptos que podrán agruparse en las dinámicas: proceso / social / desarrollo; y las finalidades o sentidos: tanto en participación / formación / vida como en su dimensión más cognitiva: conocimiento / aprendizaje.
- La localización de los niños y jóvenes y del aula como centro de lo comunicativo educativo respalda el hecho de que se privilegie el aprendizaje frente a la enseñanza, y que lo didáctico tienda a ser un poco más sobresaliente que lo pedagógico.
- Un rasgo de los horizontes formativos y las tensiones de la acción desde el campo se expresa en la tendencia a la transformación y la creación frente a perspectivas más comprensivas o analíticas.
- La ecología comunicativa muestra la fuerte presencia de medios de comunicación audiovisuales tradicionales, una presencia más débil de medios escritos y una pluralidad de referentes que exponen una ecología cibercultural, pero en esta, contrario a lo que parecería más frecuente en la tendencia del campo comunicación-educación, no se atiende del todo a su complejidad y diversidad.
- Finalmente, al menos en la globalidad, se puede percibir la existencia de algunos tópicos de agenda del contexto, del territorio y del país, que aunque de manera indicativa están marcados en los textos, aún no podemos definir en su sentido más intenso. De todos modos, términos como conflicto están presentes de manera significativa en ambos programas, y también hay una especial notoriedad del término memoria en el caso de los trabajos de la Universidad Distrital.

La lectura de esta conexión entre objetivos, objetos y fines muestra una manera de construir los horizontes formativos, mientras los maestros quedan fuera de la escena como objeto de reflexión, pero interrogan lo que hay que cambiar, se constituyen en agentes del análisis, del diseño o de la investigación, y buscan transformar comunicativamente la situación existente. Esto sugiere que lo comunicativo, como asunto pertinente para el maestro, al aparecer como modo de preguntar sobre lo educativo, trae consigo tanto la intención de influencia que produce cambios: optimización reguladora; como la ilusión transformadora, por vía de la recuperación de la palabra, el lenguaje, la comunicación y los medios: empoderadora liberadora.

En síntesis, son estos dos los horizontes que podemos describir como la pugna entre dos puntos. El primero, los trabajos encaminados a ámbitos acotados de sentido, demarcados por el fin predeterminado y cuya orientación en lo didáctico o en los

fines educativos institucionales o institucionalizados se traduce en dominio del medio o en la aplicación de una estrategia: «¿cómo desarrollar y potenciar los procesos de oralidad y escucha en los niños de preescolar del colegio Divino Maestro sede C, a partir de la literatura infantil en los entornos familiares y escolares?» (tesis 113); frente a los trabajos encaminados a ámbitos abiertos de sentido, donde hay un lugar central del otro y el reconocimiento, así como del contexto o del territorio, y su orientación va a la comprensión y la apertura hacia autonomías: hacia dónde se encaminan, que búsquedas caben ahí, cuáles mundos o sentidos se construyen: «¿qué papel cumple dentro de los procesos de reconstrucción de vida de un grupo de estudiantes las historias de vida que surgen en el espacio de un colegio distrital?» (tesis 105); «reconfigurar las subjetividades políticas con perspectiva de género en jóvenes de grado 10.º y 11.º haciendo uso de un centro de medios de comunicación escolares (periódico y emisora) en la Institución Educativa Luis Carlos Galán de Soacha con el fin de generar nuevas prácticas políticas y comunicativas» (tesis 109).

Los enunciados, a pesar de su necesaria formalidad en el contexto académico, mantienen marcas importantes de la manera como los autores de los textos dejan trazos y huellas de sentidos transformadores que indican una enunciación de los procesos educativos comunicativos como posibilidades de cambio, con horizontes formativos que vinculan diversos actores y acogen sus identidades.

Conclusiones

Como conclusiones de este análisis se muestra el tránsito de los maestros y maestras en pleno despliegue de su posicionamiento como sujetos de saber y actores en procesos emancipadores y de transformación coincidiendo con lo planteado por Muñoz y Mora (2016). Aparte de ello, se muestra el desborde del campo de saber de la comunicación-educación como lo expresan la superación de los límites de la escuela y sus preguntas tradicionales, así como permite mostrar la permeabilidad a las preguntas emergentes venidas desde el territorio, la memoria, las subjetividades en construcción; igualmente se hace expresa la valoración de los saberes propios, lo popular y lo común como parte fundamental de la reconfiguración del mapa de los saberes de comunicación educación y revisitar su manera de ser en la actualidad, para dar lugar a lo que Cubides y Valderrama (2020) plantean como interrogantes para el campo de comunicación-educación en general y a comprender el saber de maestros y maestras como parte de lo que constituye el desborde y reconfiguración del campo que proponen Amador y Muñoz (2018) a partir de la llamada tercera generación de saberes de comunicación-educación.

El reconocimiento, otra idea de profundo arraigo freireano, demarca la necesidad de dar lugar a los modos múltiples en que circulan en la sociedad las interpelaciones formativas articuladas con complejidades y conflictos socioculturales que provocan identificaciones subjetivas. De allí se deriva la noción de campo educativo que alude al «conjunto desordenado y conflictivo de espacios y discursos interpeladores alrededor de los cuales se producen procesos formativos» (Huergo y Moravick, 2010, p. 133), y, sobre todo, como aquello que «dentro de las propias escuelas, actúa en la pugna cotidiana por

el significado de la vida, de la experiencia y del mundo» (Huergo y Moravick, 2010, p. 134). Este campo educativo necesita ser reconocido en los discursos y prácticas de los maestros y maestras, y en sus rastros se pueden demarcar las claves del reconocimiento de lo que ellas y ellos, como actores de dicha pugna, ponen en juego. Esta entrada deriva precisamente en una categoría que nos ofrece un hilo de articulación: la experiencia. Esta, a la vez, en el proceso en curso que relatan Moravicki y Huergo, es localizada desde la voz y los saberes en la comunicación educativa, lo cual le da un lugar central como clave para comprender el quehacer del maestro en cuanto son parte de «significados multifacéticos por medio de los cuales hablan y dialogan, leen la experiencia y el mundo, la ‘escriben’ incluso antes de que los investigadores ‘enseñemos’ a escribirla» (Huergo y Moravick, 2010, p. 136). Es en el relato de esta experiencia donde se produce la localización entre los tiempos, espacios y comunidad(es) en los que las luchas de sentido antes referidas tienen lugar y construyen lugar.

Referencias

- Álvarez, A. (1995). *...Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Amador, J. C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Nómadas* 49. Bogotá: Universidad Central.
- Bedoya, O., Vélez, J., y Medina, V. (2016). *Modos de ver III. Los sentidos de la comunicación educativa*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cubides, H., y Valderrama, C. (2020). Prácticas de colectivos sociales y revolturas del campo comunicación-educación. En J. C. Amador, S. Rojas, & R. Solano, *Comunicación-Educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia* (pp. 19- 41). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. doi:10.1177/1558689812437186
- Espitia Vásquez, U. y Valderrama Higuera, C. E. (2009). Hacia una apertura política del campo comunicación-educación. *Nómadas*, 164 179. Bogotá: Universidad Central.
- Henao, M., y Rueda, I. (1999). *La investigación en educación y pedagogía. Proyectos de investigación 1989-1999*. Bogotá: Colciencias.
- Huergo, J. (2010). Comunicación/educación: del desorden cultural al proyecto político . *Question/cuestión*(28), 1-15. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1096>
- Huergo, J. (2011). Comunicación/Educación en América Latina: entre la memoria y la promesa. *Revista Iberoamericana de Comunicación Conexiones*, 3(1), 21-36.



- Huergo, J. y Moravick, K. (2010). una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Nómadas* (33), 129-145.
- Morawicki, K. (abril-junio de 2014). Cuando comunicación/educación también fue contraofensiva pública y popular. *Questión*, 1(42).
- Morawicki, K. y Huergo, J. (sf). *Re-leer la escuela para re-escribirla*. La Plata: sin dato.
- Muñoz, G., y Mora, A. (2016). *Comunicación-Educación en la Cultura para América Latina*. Bogotá: Uniminuto.
- Parra, C. (enero-abril de 2012). Las TIC y la educación en Colombia durante la década de los noventa: alianzas y reacomodaciones entre el campo de las políticas educativas, el campo académico y el campo profesional. *Educación y Pedagogía*, 24, 173-190.
- Saldarriaga, O. (2003). Del oficio de maestro prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. En J. A. Echeverri, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 33-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Clacso - Siglo XXI.
- Torres, W. (2000). *Amarrar la burra de la cola. ¿qué personas y ciudadanos intentar ser en la globalización?* Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Useche, S. (2016). La investigación en Comunicación Educación abordada en las maestrías: entre las fuentes tradicionales y las nuevas perspectivas. *Miradas*, 81-92.
- Valderrama Higuera, C. E. (2000). Comunicación Educación un nuevo escenario. *Nodos y Nudos* 2(8), 7-18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasilachis, I. (2005). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.