

Capítulo 1

Comunicación–educación: trama y urdimbre para la innova- ción pedagógica

Communication-education:
warp and weft for pedagogical innovation

Diana Elizabeth Ruiz Herrera¹

¹ Directora del programa de Comunicación Social de la Fundación Universitaria Compensar (2020). Comunicadora social para la paz de la Universidad Santo Tomás con énfasis en Comunicación-Educación. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Comunicación–Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. He desarrollado procesos comunitarios, de investigación y educativos, teniendo como centro el papel de la comunicación en los procesos de enseñanza–aprendizaje y su incidencia sobre las sociedades y sus dinámicas. He logrado consolidar procesos y estrategias en el ámbito de la comunicación–educación, teniendo en cuenta la vinculación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Adicionalmente, he dirigido y coordinado proyectos que articulan la comunicación–educación como eje fundamental para la transformación de las comunidades en la búsqueda de su bienestar. He liderado procesos educativos diversos en lo relacionado con la coordinación de actividades de orden académico–administrativo y la gestión de procesos de trabajo cooperativo a nivel inter e intrainstitucional. Tengo habilidades en procesos de lectoescritura a nivel académico y periodístico.

Introducción

“Por medio de los procesos educativos el grupo social intenta remediar la ignorancia amnésica (Platón *dixit*) con la que naturalmente todos venimos al mundo. Donde se da por descontado que todo el mundo sabe, o que cada cual sabrá lo que le conviene, o que da lo mismo saber que ignorar, no puede haber educación... ni por tanto verdadera humanidad” (Savater, 1997, p. 13).

Si la educación es el puente para compartir lo que nos hace verdaderamente humanos, como lo indica Fernando Savater (1997), si como docentes la responsabilidad, primera, radica en compartir con los estudiantes las rutas y experiencias propias que nos han configurado en nuestra subjetividad y que, a su vez, es deber en el ejercicio educativo descubrir paulatinamente, a través del encuentro y el diálogo, el proceso de construcción del mundo individual y colectivo de los estudiantes, la comunicación adquiere un papel significativo, en tanto es el puente, la trama y la urdimbre que proporciona el escenario de transformación de la neotenia (Savater, 1997), en aprehensión de un conocimiento que prepara al ser humano para enfrentarse a los retos de la vida colectiva y que permite el tránsito permanente de saberes que son necesarios para asumir y comprender el sentido de lo humano. Ahora bien, si la comunicación es puente, trama y urdimbre, la educación se erige, entonces, como el sentido, la flama, la luz, el farol que establece los principios y objetivos de una sociedad para alcanzar y materializar su perspectiva aspiracional desde el deber ser, con fundamento en el espíritu de lo verdaderamente humano. La educación, entonces, define la ruta y el punto de llegada; establece los principios teleológicos que orientan su quehacer y son posibles en tanto los seres humanos se comunican, encuentran, dialogan y se preparan unos a otros para vivir en comunidad.

Esta reflexión inicial pone de manifiesto el valor de la educación y de la comunicación en la configuración de los sujetos y de las sociedades y es punto de partida para comprender su importancia en el desarrollo de ejercicios formativos tendientes no solo a la apropiación de determinados conceptos o habilidades para los profesionales en Comunicación Social, sino para analizar la responsabilidad de la educación superior en la preparación de estos sujetos sobre principios teleológicos mayores a la perspectiva institucional y que responden a importantes falencias actuales en el mundo de la vida social. Si bien es cierto que en la formación de comunicadores sociales existe, *per se*, o se busca el alcance de competencias ligadas a la comunicación, las experiencias de aula no necesariamente logran integrar las apuestas y bondades del campo de la comunicación–educación, ya que aún prevalece una comprensión de este campo con una visión profundamente instrumental en la cual se privilegia la integración de los medios y de las tecnologías en el proceso educativo.

Pensar la comunicación como instrumento, medio, tecnologías y la educación únicamente en el marco de la escuela y ligada a los procesos formales derivados de ella limita las posibilidades transformadoras de la comunicación–educación, teniendo en cuenta que este campo relacional, fluido, cambiante, problematizador debe comprenderse:

Como proceso/estancia donde cada grupo organiza su identidad en el interjuego entre hibridación y permanencia; como proceso/estancia simbólica de producción y reproducción de la sociedad, donde se imbrica en lo estructural y, de manera compleja, en lo social y lo cultural; como proceso/estancia de conformación del consumo, la hegemonía y la legitimidad, o la configuración del poder y la política; como proceso/estancia de dramatización eufemizada de los conflictos (Huergo *et al.*, 2002, p. 18).

En la misma línea, comprender la educación solo como transmisión de información limita enormemente sus posibilidades transformadoras de sujetos y colectividades, en tanto “Generar conocimiento no solo implica acceder a múltiples fuentes y recursos, sino que se trata de un ejercicio de transformación por parte de las personas, a partir de un proceso de construcción personal y social. Se suele confundir la formación con la transmisión de información, y se suele asociar la profesión docente con ese ejercicio de transmisión, es más, se confunde la información con el conocimiento, lo que ha llevado a que algunos ejercicios al interior del aula se reduzcan a ello” (Cortés, *et al.*, 2020, p. 84).

De este modo, el campo de la comunicación–educación se entiende en un sentido amplio y a través de la superación del reduccionismo tradicionalmente vinculado con una visión instrumental/tecnológica y desde allí valorar la importancia de su integración a procesos formativos que, aunque se encuentren en escenarios educativos formales, requieren de un tránsito a otros lugares, significados, prácticas, conceptos y metodologías que modifiquen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Implica, entonces, aproximarse a la relación existente entre comunicación y educación, teniendo en cuenta que, en una primera instancia, “lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada” (Buenfil, 1993, s. p.).

Comunicación–educación como trama y urdimbre señala una ruta en donde el encuentro, la interpelación, el diálogo, la participación, el reconocimiento de la diferencia, el trabajo colectivo son pilares para la búsqueda permanente de la transformación. Ahora

bien, es una transformación pensada en las particularidades de los contextos, de los colectivos y de los sujetos, de su experiencia cotidiana, de su perspectiva del mundo y, especialmente, desde sus saberes y conocimientos. Por tanto, no se parte de una imposición, sino de una construcción colectiva del conocimiento, la cual, a la postre, tiene importantes implicaciones en un proceso formativo en el marco de la educación superior, porque supone la superación de modelos educativos tradicionales para centrar la mirada en aquellos que proponen otras formas de encuentro en el aula y fuera de ella, a través, por ejemplo, de metodologías activas y de iniciativas disruptivas para la formación de comunicadores sociales.

Precisamente, ese es el objetivo principal de este documento, comprender la estrecha relación existente entre la comunicación–educación y la innovación pedagógica, por medio del abordaje de dos categorías que se erigen como el puente, la interconexión entre estas dos perspectivas, a saber: la intertextualidad y las metodologías activas. Estos dos elementos terminan de complejizar y complementar esta relación, en tanto brindan luces de las posibles formas de vinculación de la comunicación–educación al ejercicio pedagógico, a través de su integración con metodologías activas en el marco del socioconstructivismo como modelo pedagógico institucional y, particularmente, al reto de formar comunicadores sociales capaces de leer críticamente su realidad y de comprender las formas de producción de sentido del mundo que fundamentan el constructo social.

De otra parte, la sistematización de experiencias se constituye en la apuesta metodológica para analizar, rigurosa y metódicamente, las experiencias áulicas derivadas de la formación de comunicadores sociales en el marco de la Facultad de Comunicación de la Fundación Universitaria Compensar y la cual se basó en una apuesta por la innovación pedagógica, manteniendo la coherencia curricu-

lar y la apuesta por un modelo socioconstructivista de formación por competencias y materializado en el escenario microcurricular (aula) a través de metodologías activas basadas en la comunicación–educación. De este modo, se realizó un seguimiento a los espacios de clase durante el 2019 y el 2020 a través de diarios de observación (15) centrados en analizar la estructura metodológica de las actividades planteadas, la respuesta de los estudiantes y la posibilidad de construcción de conocimiento a partir de las mismas. Adicionalmente, se desarrollaron 5 bitácoras docentes en donde se analizaron aspectos como: alcance de las competencias, alineación de las metodologías con la apuesta del modelo institucional, posibilidad de articulación de diversas metodologías activas con elementos de la intertextualidad y estrategias de evaluación acordes al enfoque de formación por competencias.

Es importante señalar que se entiende la sistematización de experiencias en un sentido abarcador, en tanto el proceso no se limitó a una recolección de datos, sino que implicó la construcción de un análisis profundo en aras de problematizar la experiencia desarrollada y, en el marco de dicha problematización, construir aprendizajes y generar propuestas de innovación pedagógica. En este sentido, se recupera la comprensión de la sistematización de experiencias en el marco de la educación popular en la cual se busca “obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Por eso, no decimos solo «sistematización», sino «sistematización de experiencias»”. (Jara, s. f., p. 3). Se asume, entonces, la sistematización de experiencias como una posibilidad de interpelar, de interpretar críticamente las experiencias, en este caso, una experiencia propia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que la sistematización no puede reducirse a una reflexión simple y superficial, sino que “supone un reconocimiento y a la vez una superación de las representaciones y saberes cotidianos presentes en las prácticas” (Torres, 1999, s. p.).

Reflexiones y retos de la educación en el siglo XXI

“Tenemos que reinventar y reconstruir nuestro concepto de educación, adaptándolo a un mundo en el que los alumnos no solamente reciben conceptos, sino que los crean y transmiten a los demás” (Cebrián, 1998, p. 193).

En este acápite se propone una reflexión de cara a los elementos, características y retos de la educación en el siglo XXI, partiendo de una premisa: los procesos tradicionales y fundamentales en los que se configuran las características de los sujetos y de las sociedades se encuentran en medio de una profunda crisis que los ha *descolocado* y llevado a transformaciones y reconfiguraciones muy importantes y que se erigen como referente contextual de la enseñanza y aprendizaje hoy. Así, instituciones tradicionales como la escuela, la iglesia, la familia, entre otros, se ven notoriamente problematizadas, lo que ha implicado un ejercicio reflexivo de las mismas en lo que Espitia y Valderrama (2009) denominan un nodo de tensión para el campo de la comunicación–educación dado el quiebre de las instituciones tradicionales.

Lo instituido en el marco de Occidente como proyecto de familia, de partidos políticos, de Iglesia y de escuela, cede paulatinamente, o por lo menos se ve seriamente confrontado, a dinámicas instituyentes que interpelan la idea de familia nuclear, deslegitiman los partidos políticos por la vía del vaciamiento de su propio proyecto [...] y cuestionan la escolaridad en tanto reafirman las viejas deudas del pasado: los sistemas educativos de los países del Tercer Mundo y de Latinoamérica, en particular, aún no han cumplido con lo mínimo aceptable en términos de acceso, cubrimiento y calidad educativa, disminución de la deserción escolar, elevación de logros educativos [...] (Espitia y Valderrama, 2009, p. 166).

La escuela, como institución tradicional y pilar de la sociedad, viene desde hace algún tiempo sufriendo una serie de interpelaciones importantes, de hecho, Savater (1997) indica que la educación en este siglo parece estar imbuida en una crisis permanente. Dicha crisis ha puesto en tela de juicio los mismos principios formativos que la orientan, su función y teleología en escenarios convulsionados y caracterizados por inequidad, injusticia, brechas digitales, violencia, desesperanza aprendida, depredación de los recursos naturales, entre otros, que acentúan la necesidad de replantear el para qué de la escuela y, en otros términos, el para qué de la educación en contextos visiblemente complejos para la dignidad humana.

Claro está que ya no es suficiente centrar la cuestión en las dificultades de adaptación de la educación a los elementos contextuales de la actualidad o en los deficientes desempeños de los estudiantes para alcanzar los estándares definidos a nivel nacional e internacional, sino que la discusión es mucho más relevante en tanto implica revisar el alma misma del proyecto educativo y preguntarse por las finalidades que debe cumplir, las acciones que deben emprenderse para alcanzar dichas finalidades, cómo integrarse a la búsqueda y materialización de principios y objetivos sociales fundantes y esenciales y, finalmente, qué sujetos requieren los contextos actuales.

Estos interrogantes de hondo calado adquieren mayor densidad cuando se integra al panorama la revisión propia del contexto, toda vez que otro de los cuestionamientos que han tensionado la educación viene dado por la rápida, masiva y disruptiva presencia de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales brindan otras posibilidades y perspectivas para la educación, no solo aquella ligada a los procesos formales de la escuela, sino en todas aquellas iniciativas que implican una aproximación al conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias no necesariamente tipificadas en el marco de la educación formal. Si se concibe la edu-

cación como lo que nos hace verdaderamente humanos², la incidencia de las TIC en este proceso de configuración de los sujetos y de las dinámicas sociales es significativa, dado que se constituyen en referentes importantes de los elementos de la vida colectiva y de la construcción de la subjetividad, teniendo en cuenta que:

Las subjetividades son formas de ser y estar en el mundo, lejos de toda esencia fija y estable que remita al ser humano como una entidad ahistórica de relieves metafísicos, sus contornos son elásticos y cambian al amparo de las diversas tradiciones culturales. De modo que la subjetividad no es algo vagamente inmaterial, que reside “dentro” de usted —personalidad del año— o de cada uno de nosotros. Así como la subjetividad es necesariamente *embodied*, encarnada en un cuerpo, también es siempre *embedded*, embebida en una cultura intersubjetiva (Sibilia, 2008, p. 20).

La subjetividad como *embedded*, como parte de un proceso de construcción intersubjetivo, se ve transformada en el marco de las TIC y la comunicación digital. Es más, se pueden analizar otras categorías explicativas de este nuevo orden social, como la modernidad líquida (Bauman, 2006), que no es más que un proceso de configuración social caracterizado por una constante fluidez, por un movimiento perpetuo propio de los líquidos y de los gases, que a la postre se hace evidente en un reordenamiento de la cultura occidental (Valderrama, 2000), la cual se encuentra en crisis y profundamente transformada en sus elementos esenciales, los cuales se encuentran, como los líquidos, en una fluidez y en adaptación respecto de las condiciones coyunturales de la actualidad.

De este modo, las prácticas políticas, la familia, los procesos de comunicación, la cultura y la escuela se encuentran en un marco de

² Se recupera en este punto la concepción de educación propuesta por Fernando Savater (1997) como “el acuñamiento efectivo de lo humano allí donde solo existe como posibilidad” (p. 14).

cambio en relación con las características tradicionales con las que se comprendían sus dinámicas propias.

La educación, como centro de la reflexión propuesta, se encuentra en un estado de cambio permanente. De hecho, el lugar privilegiado que se le otorgó a la escuela como el escenario por excelencia para el acceso al conocimiento y al saber no solo disciplinar, sino social, hoy se encuentra tensionado por “otros lugares” por los cuales circula el conocimiento y, por ende, por el cual los sujetos acceden a dicho conocimiento y a habilidades para su vida en sociedad. De hecho, las relaciones docente–estudiante y estudiante–conocimiento se ven trastocadas y modificadas por la irrupción paulatina, pero acelerada, de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación, dado que gracias a estos escenarios se dio un descentramiento del conocimiento, pero también una democratización de la comunicación, otrora pensada exclusivamente en la estructura del *broadcasting*.

De hecho, una de las transformaciones más importantes que asume la educación tiene que ver, precisamente, con la aparición de la comunicación digital interactiva (Scolari, 2013) entendida sobre la base de los cambios generados en diversas dimensiones de la vida humana, entre ellos la acción comunicativa, la configuración de las identidades y las subjetividades, la explosión de la creatividad y la democratización de la palabra y el conocimiento. Adicional a esto, como fruto de los cambios incorporados por la generación constante de nuevas y diversas tecnologías de la comunicación y la información, se da un salto tanto cuantitativo como cualitativo en la noción de mediaciones.

Así, para Jesús Martín Barbero (1987), las mediaciones implican espacios y formas de uso y apropiación de bienes culturales, los cuales producen y reproducen los discursos y cosmovisiones de las clases dominantes a través de industrias culturales y son resignifi-

cados y reconstruidos por las clases subalternas (dominadas) a partir de acciones concretas y cotidianas en las cuales ponen en juego un proceso interpretativo que modifica la intención inicial de los discursos hegemónicos. En la línea de discusión que se viene trabajando, recuperar la noción de mediación se hace fundamental, en tanto la educación es un escenario fundamental de construcción de mediaciones en donde se analizan los discursos y narrativas de los medios y de las tecnologías de la información y la comunicación. En el marco de la educación, también se enuncia la categoría de mediación, en este caso, integrando la noción pedagógica; así, Feuerstein (1990) señala que “el docente debe cumplir requisitos al mediar entre el alumno y los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales son: (a) la reciprocidad; (b) la intencionalidad; (c) el significado y (d) el sentimiento de capacidad o autoestima. Igualmente, considera que la mediación pedagógica es la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar, sentir, crear, innovar, descubrir y transformar su entorno” (p. 69).

No obstante, más allá de las nociones expresadas por Martín Barbero (1987) y Feuerstein (1990), surge una comprensión más contemporánea de este ejercicio de apropiación de las tecnologías y, por esta vía, de la modificación de prácticas y procesos comunicativos estrechamente relacionados que tensionan, cuestionan y dinamizan la educación, en tanto “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (Kaplún, 1998, p. 17). En consecuencia, las tecnologías de la información y la comunicación han generado profundas transformaciones en las concepciones y prácticas de la educación, entre ellas, los procesos comunicativos que las fundamentan.

Hablar hoy de hipermediaciones es fundamental para analizar las prácticas educativas que se dan en el marco del siglo XXI, teniendo

en cuenta que esta noción implica reivindicar “el rol activo protagonista del receptor tradicional, transformado ahora en figura híbrida como «prosumidor», simultáneamente productor y consumidor” (Scolari, 2008, p. 98). Es decir, que con este cambio en los procesos comunicativos inciden en la propia dinámica del proceso educativo, en tanto las tecnologías de la comunicación y la información y la comunicación digital interactiva promueven otras formas de relación en el quehacer educativo fundamentadas en principios como la digitalización, la reticularidad, la interactividad y la hipertextualidad.

De otra parte, si se recupera la comprensión de hipermediaciones realizada por Scolari (2008) como “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (pp. 113-114), lo que se hace evidente en el ejercicio de la educación hoy, es la presencia clara de hipermediaciones en donde existe una gran amplitud de medios y lenguajes que permiten otra clase de intercambios simbólicos y ejercicios comunicativos.

De forma simultánea, vale la pena analizar otros elementos que se constituyen como pilares en la educación para el siglo XXI; de allí que sea necesario destacar el papel fundamental de la educación en perspectiva de lo humano recordando las afirmaciones hechas por la Unesco en 1996 en el marco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. Ahora bien, estos preceptos que parecen lejanos en el tiempo no pierden vigencia frente a las características contextuales que vivimos a nivel planetario y en donde, cada vez más, se requiere de una acción educativa que responda a las situaciones complejas de injusticia, inequidad, violencia, entre otros, quizá no como una receta mágica, pero sí como una

ruta orientadora para que los países y sujetos encuentren el sentido de vivir en comunidad.

En este mismo marco de exigencias y retos de la educación ante un mundo con circunstancias difíciles, existen otras tensiones que la complejizan, a saber: relación entre lo global y lo local, lo universal y lo individual, tradición y modernidad, competencia e inequidad, etc. (Delors, 1996). Identificar estas tensiones es el primer paso para desarrollar acciones en donde la educación responda pertinentemente a estos elementos contextuales que inciden en la formación de los sujetos. Prever, analizar y, sobre esta base de conocimiento, proyectar la acción educativa es de suma trascendencia porque implica su capacidad de adaptación a los diferentes escenarios en donde se ubican los sujetos participantes del acto educativo.

Es con base en esta perspectiva que se ancla y estructura el valor de la comunicación–educación *en la cultura* como campo relacional que de hecho se asume 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” (Muñoz, *et al.*, 2016, p. 13) y que, en consecuencia, es un campo que tiene la capacidad de vislumbrar de manera creativa, integral y densa los elementos del contexto que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto formales como informales, y que, en últimas, permiten asumir otras rutas para la materialización de principios teleológicos y apuestas formativas de la educación en la búsqueda del bienestar colectivo.

La innovación pedagógica en el marco de la educación en el siglo XXI

En la actualidad, el concepto de innovación se ha naturalizado y forma parte de las apuestas transformadoras de muchos escenarios. De este modo, se habla de ejercicios innovadores en las organizaciones, empresas, en los medios de comunicación, en la cultura, en la política y, claro está, en la educación. Muchas de estas apuestas de innovación se encuentran ligadas con la incorporación de diversas tecnologías que favorecen multiplicidad de procesos relacionados, por ejemplo, con la gestión de la información, la generación de diversos canales de comunicación, la confluencia de medios y narrativas, las posibilidades que brindan los escenarios virtuales, *blended*, entre otros. Ahora bien, el concepto de innovación pedagógica que se aborda en esta reflexión va más allá de la incorporación de tecnologías al proceso educativo; si se mantienen las mismas prácticas de la educación tradicional, bancaria (Freire, 1985) realmente, ¿se puede hablar de innovación pedagógica? Es posible, de manera similar, ¿seguir las mismas prácticas de enseñanza y aprendizaje en un ecosistema comunicativo “otro” el cual se caracteriza por una gran densidad y por una complejización en la forma en que se explica y se le da sentido al mundo por incidencia de la mediación de las tecnologías y las técnicas? (Rueda y Quintana, 2004).

La respuesta a esta inquietud es que no es posible explicar el mundo educativo y comunicativo de la misma forma, toda vez que las características del ecosistema comunicativo actual son diversas, densas y complejas, precisamente por el papel trascendental de las tecnologías en los procesos comunicativos y, por esa vía, en las maneras particulares de enseñar y aprender. Así, estamos rodeados cada vez más no solo de cosas que poseen significado, sino de cosas que poseen más de un sentido; el reto que se le presenta al sistema educativo y a los distintos agentes escolares es cómo superar la for-

mación instrumental y eficientista de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de manera que vayamos “más allá de los aparatos, viéndolos en la perspectiva de la transformación cultural que estos producen en las subjetividades, en el saber, en nuestra manera de pensarnos como colectivos” (Rueda y Quintana, 2004, p. 231). Superar esta lógica instrumental ligada tanto a la comunicación como a la educación es uno de los retos más importantes al contemplar y desarrollar iniciativas comunicativas-educativas que, aunque incluyen procesos tecnológicos, conciben la innovación pedagógica en perspectiva de transformaciones profundas en la acción educativa.

Es en este marco que se analiza la innovación pedagógica, inicialmente, abordando esta categoría en perspectiva de sus dos conceptos constitutivos: innovación y pedagogía, para, posteriormente, entrar a comprender la complejidad de su significado. En este orden de ideas, se ha asimilado el concepto de innovación con otros términos como transformación y cambio, dado que implica procesos de modificación respecto de pautas o prácticas que se consideran como tradicionales. De forma similar, se ha asociado el concepto de innovación con lo “disruptivo” en la línea de desarrollo y transformación empresarial. De hecho, el concepto de disrupción surge, precisamente, en el ámbito económico para señalar aquello que produce una ruptura en el desarrollo de la actividad de un sector.

Pero no solamente el concepto de disrupción surge del ámbito de la economía, de hecho, el mismo concepto de innovación se encuentra, en sus inicios, ligado con comprensiones económicas del mundo social, razón por la cual es a un economista, Joseph A. Schumpeter (1978), a quien se le atribuye el término innovación como “la introducción de un nuevo bien, un nuevo método de producción, la apertura de un nuevo mercado, la conquista de una nueva fuente de aprovisionamiento de materias primas o de bienes semimanufactu-

rados, la creación de una nueva organización de cualquier industria (p. 77). De allí que este concepto se encuentre muy arraigado en los escenarios de renovación y transformación organizacional. En esta misma línea de comprensión del concepto de innovación, se encuentra lo expresado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en 1991: “Innovación es un proceso iterativo iniciado mediante la percepción de un nuevo mercado y/o nueva oportunidad de servicio para una invención basada en tecnología, la cual conlleva a tareas de desarrollo, producción y comercialización en procura del éxito comercial de la invención” (p. 112). Este concepto integra un elemento diferencial a lo expresado por Schumpeter en 1978, la iteración como característica de la innovación, es decir, que evoluciona permanentemente, no es estática, sino que, al analizar los elementos del contexto, es capaz de adaptarse y asumir el reto de transformación continua de ella misma y de los escenarios en los cuales se vincula.

Pero la innovación en el ámbito económico también posee una clasificación particular; en este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) establece cuatro tipos de innovación: de producto, de proceso, de mercadotecnia y de innovación en la organización. La innovación en producto corresponde con “la introducción de un bien o un servicio nuevo, o significativamente mejorado en cuanto a sus características o en cuanto al uso que se destina” (OCDE, 2005, p. 58). El cuestionamiento que surge a este respecto es cómo se comprende la innovación en la acción pedagógica y qué de estos abordajes de la innovación propios del ámbito económico ha logrado permear la propia comprensión de la innovación en la educación.

Generar esta claridad implica pensar cómo se comprenden categorías como lo educativo y lo pedagógico, ya que son conceptos con multiplicidad de significados y abordajes dependiendo del punto

de vista de quien los analice. De este modo y para efectos de este documento, se tomará una concepción amplia de la educación que permita, por un lado, su integración al campo de la comunicación y, por otro, desbordar los límites que se le han impuesto al enmarcarla específicamente en el ámbito de la escuela. Se entiende por educación aquel acto a través del cual nos hacemos verdaderamente humanos y encontramos la profundidad y complejidad de este concepto en el encuentro con otros. Así, “lo primero que la educación transmite a cada uno de los seres pensantes es que no somos únicos, que nuestra condición implica el intercambio significativo con otros parientes simbólicos que confirman y posibilitan nuestra condición” (Savater, 1997, p. 38). Sobre esta comprensión de educación, se hace más que evidente el valor de la comunicación en la educación, en tanto es la que se erige como puente para llevar al humano a ser verdaderamente humano en el seno de la vida colectiva a través de la posibilidad de generar intercambios simbólicos, de nombrar al mundo y apropiarse de él.

No obstante, la concepción de educación de Savater (1997) va más allá de la humanización y de la vinculación del sujeto a las características de lo verdaderamente humano, implica aprender, teniendo en cuenta que “la verdadera educación no solo consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo —el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies— exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes” (p. 32), es decir, se da, adicionalmente, un proceso de metacognición, se genera, en el diálogo entre humanos, la posibilidad de aprender y de reflexionar simultáneamente sobre lo aprendido en aras de comprender lo que vincula al sujeto a una comunidad.

Ahora bien, esta concepción amplia de la educación requiere de un abordaje igualmente particular de lo pedagógico, partiendo de

la idea de que ambas categorías son profundamente polisémicas y multidiscursivas. Si bien la comprensión de la educación para este ejercicio investigativo se relaciona con el proceso colectivo que nos permite alcanzar el sentido de lo humano, la pedagogía, más allá de a la acepción que la asume como ciencia que estudia la metodología y las técnicas que se aplican a la enseñanza, debe analizarse:

Como dispositivo transhistórico y como gramática semiótica que está estructurada por reglas (de distribución, de recontextualización y de evaluación). Por la otra, establecer su papel en la constitución de un determinado tipo de conciencia e identidad en la interacción social, a partir de la determinación de límites físicos y simbólicos que reproduce y que se internalizan como marcas que se cierran y se abren en la modelación del sujeto (Díaz, 2019, p. 16).

Esta perspectiva anclada en las reflexiones de la pedagogía en el marco de la sociología permite poner de manifiesto el papel fundamental de lo colectivo, de lo comunicativo, de lo social en los procesos pedagógicos y educativos. Se hacen evidentes, entonces, las profundas tramas y urdimbres de la construcción del universo simbólico que permite a los sujetos ser humanos a través de la educación y que establece las pautas y metodologías para hacerlo posible a través de la pedagogía y de la comunicación. De allí apuestas reflexivas tan importantes asociadas al campo de la comunicación educación como la pedagogía de la comunicación de Mario Kaplún (1998), para quien estas articulaciones de lo educativo, lo pedagógico y lo comunicativo son posibles en tanto “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (p. 11). Esta aproximación a las imbricaciones entre educación, pedagogía y comunicación son fundamentales para asumir el valor de la innovación propuesta como resultado de este proceso investigativo, toda vez que se proponen procesos de transformación del discurso y la práctica pedagógica al desarrollar iniciativas “otras” de comunicación en la formación de comunicadores sociales.

Se entiende, entonces, la pedagogía como una construcción y un contrato social que deviene de formas particulares de comprender el mundo y más allá de esta consideración se asume la pedagogía en cuanto discurso pedagógico, es decir, como “medio muy importante en la configuración del orden, relación e identidad dentro de y entre individuos y grupos sociales. Como discurso es una categoría que genera o produce significados que se realizan en la interacción social [...] el discurso pedagógico es forma de comunicación sobre un contenido de comunicación” (Díaz, 2019, p. 21). En consecuencia, educación y pedagogía se asumen desde su papel y relación con la interacción social y construcción simbólica del mundo.

La innovación pedagógica se estructura, entonces, desde una comprensión “otra” de lo pedagógico focalizando la mirada en sus posibilidades discursivas, simbólicas y comunicativas y la manera en que, por ejemplo, las metodologías activas y los postulados de la comunicación-educación indican nuevas rutas para la enseñanza y el aprendizaje. Así, el docente se erige como innovador, toda vez que:

Busca ser único con propuestas formativas disruptivas que favorecen la transformación de la persona, la sociedad y el sector productivo, guardando el equilibrio entre el saber-saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. Este es impulsado desde la reflexión pedagógica permanente sobre el sentido y la razón de ser de los currícula, mucho más allá de los planes de estudio y las mallas curriculares, en función de un ecosistema de educación intencionada (García, 2019, p. 20).

La Fundación Universitaria Compensar y el programa de Comunicación Social han incorporado iniciativas innovadoras tanto en el escenario de lo discursivo como de lo simbólico y de los comunicativo a través de la realización de proyectos de investigación articulados, por ejemplo, con las habilidades para el siglo XXI, y de

procesos formativos que materializan experiencias, como Proyectos Integradores de Competencias (PIC) y Proyectos de Aula (PA), toda vez que:

La realidad no proyectada del 2020 dentro del proceso educativo nos invitó a repensar las metodologías de aprendizaje de las modalidades presenciales, buscando abordar el reto desde un ejercicio corresponsable y dinámico, en el que el estudiante y su proceso de autodimensionalidad y proyección tuviese el protagonismo. La importancia en el marco de este protagonismo de comenzar a incentivar en los estudiantes no solo las líneas de las autocapacidades, sino las habilidades y competencias denominadas del siglo XXI, que se han venido consolidando como ejercicios decisivos en el campo de selección laboral, y la capacidad de construir conocimiento a partir de las necesidades del campo real (Rey, 2020, p. 2).

Los procesos de formación de comunicadores sociales en la Fundación Universitaria Compensar que vinculan iniciativas pedagógicas innovadoras desde el campo de la comunicación–educación en sinergia con las metodologías activas como apuesta institucional se estructuran a partir de una comprensión de la innovación como un proceso iterativo, intencional, planificado, contextualizado, sistémico y que responde a las particularidades, características y necesidades de la institución y las cuales requieren de un abordaje disruptivo en aras de la transformación de los sujetos y de las organizaciones en la búsqueda del bienestar colectivo. En este sentido, “no es solo introducir una tecnología (en el sentido amplio), sino, también, generar conocimientos acerca de cómo se modifican las prácticas e identificar las influencias que ejerce en las diferentes dimensiones del proceso pedagógico y didáctico que promulga el modelo educativo” (Macanchí, *et al.*, 2020, p. 399).

En consecuencia, más allá de una innovación pedagógica centrada, por ejemplo, en el uso de recursos propios de las tecnologías de

educación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la innovación pedagógica propuesta a través de la comunicación–educación implica un cambio de prácticas comunicativas y un replanteamiento de dichas prácticas en el desarrollo de metodologías activas que favorezcan la materialización de un modelo pedagógico socioconstructivista. De allí que sea fundamental la perspectiva de Macan-chí (2020) respecto de dos ámbitos de la innovación pedagógica, a saber: subjetivo y objetivo. El primer ámbito se relaciona con un “cambio de representaciones y teorías implícitas de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo se refiere a las prácticas que son objeto de transformación: intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación. Pero la innovación no puede ser una práctica aislada” (p. 398). De este modo, la innovación pedagógica propuesta desde el campo de la comunicación–educación se enmarca en el ámbito objetivo, puesto que implica una transformación en las metodologías, materiales curriculares y prácticas de evaluación, toda vez que fomenta prácticas comunicativas “otras” en coherencia con las metodologías activas y una apuesta por la intertextualidad.

Comunicación–educación: campo relacional para la innovación pedagógica

Pensar en iniciativas de innovación pedagógica objetiva en el marco del campo de la comunicación–educación supone una ruta inicial de comprensión del significado del propio campo para establecer sus características, elementos y fundamentos, para, desde allí, iniciar la construcción de las tramas y las urdimbres de este campo con las metodologías activas y la intertextualidad como elementos claves de esta propuesta.

El campo de la comunicación–educación ha transitado por diferentes rutas, se ha configurado desde multiplicidad de perspectivas y, especialmente, se encuentra estructurado desde la *liminalidad* entre el significado y tradición de la educación y de la comunicación, lo que ha complejizado su comprensión como campo relacional que implica la superación de miradas escindidas que separan la acción educativa de determinadas prácticas comunicativas. Cabe señalar que aún hoy existen perspectivas en donde la visión de lo comunicativo–educativo se enmarca en lo instrumental, es decir, en las posibilidades de “tecnologizar” el proceso educativo con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación, sin embargo, para Huergo (2005), “el problema no ha sido el de capacitación en el manejo mediático, ni de incorporación de aparatos e innovaciones tecnológicas; el asunto va más allá: el problema es de transformaciones culturales” (p. 130). En este sentido, la complejidad del campo de la comunicación–educación se halla en sus posibilidades de incidencia en la configuración de las subjetividades, las intersubjetividades, la mirada de lo colectivo, de la cultura, en dos campos que, en su amalgama, se transforman y se densifican.

La comunicación–educación, en ese trasegar, ha adquirido diferentes denominaciones y ha apuntado a diferentes objetivos, pedagogía de la comunicación, los medios y la escuela, educación para la recepción, medios en la escuela, educomunicación, etc. Y esto atiene al momento histórico de surgimiento del campo; un momento caracterizado por conflictos regionales propios de las décadas 60 y 70, cargado de cuestionamientos, procesos de resistencia, pero también de intencionalidades de desarrollo con una visión profundamente económica. De hecho, la génesis del campo se encuentra entre el difusionismo desarrollista y la comunicación/educación popular y liberadora (Huergo, 2004), lo que hace que su mismo surgimiento se encuentre marcado por tensiones históricas que han marcado sus lógicas, prácticas y su propia evolución.

Superar la visión instrumental no ha sido tarea sencilla, razón por la cual esta visión inicial del campo aún prevalece y limita las posibilidades de comprensión de su incidencia en las transformaciones culturales. Simplemente, la innovación tecnológica ha obnubilado la manera en que el campo de la comunicación aborda y transforma la cultura con base en el análisis de la educación más allá del escenario formal y la comunicación, más allá de los medios y de las tecnologías. Con base en esta consideración de su papel en la cultura y superando escenarios tradicionales tanto de la educación como de la comunicación, para efectos de esta investigación se asumió el campo de la comunicación-educación *en la cultura* como:

Un campo que está atravesado por las relaciones y los interrogantes acerca de cómo formar sujetos y construir sentidos [...] en el campo de la comunicación, el sujeto está inmerso en constantes actos comunicativos en los procesos de la vida, el quehacer diario, las prácticas y encuentros sociales, incluyendo los actos de enseñanza y aprendizaje. En el plano educativo, la reflexión desde el campo pone de manifiesto la necesidad de entender que la formación de los sujetos no es hoy potestad de la escuela; es evidente que cada vez más otros escenarios [...] se convierten en referentes claves en la construcción de valores, en la apropiación de información y en la consolidación de una cultura (Muñoz, *et al.*, 2016, p. 71).

La comunicación se asume como un proceso intersubjetivo de construcción de sentido y la educación, en la búsqueda de lo verdaderamente humano, se comprende, entonces, como un proceso que supera la transmisión de información y se convierte en un diálogo mediatizado por el mundo (Freire, 1971) que permite la construcción de sentido frente a dicho mundo. Sobre esta perspectiva se tiende la trama que intersecta la comunicación y la educación, ya no como campos diferenciados, sino en el encuentro de un campo relacional. Tanto la comunicación como la educación hacen posible la construcción de sentido sobre el mundo circundante, le permi-

ten a los sujetos y a las colectividades apropiarse de ese mundo, no solo denominándolo, sino comprendiendo las redes de significado que se tejen alrededor. Así, el significado del campo de comunicación-educación que guía este ejercicio de indagación es aquel en el que se contempla y analiza la articulación entre formación de sujetos como objeto de la educación y producción de sentidos como objeto de la comunicación en un contexto atravesado por dinámicas culturales y políticas particulares que lo dinamizan y tensionan, en el marco de un espacio teórico transdisciplinar.

Ahora bien, el campo de la comunicación-educación se caracteriza, también, por su posibilidad de incidencia en tres espacios/escenarios específicos en los que se puede sintetizar su accionar según Huergo (s. f.), a saber: los institucionales educativos, los mediático-tecnológicos y los sociocomunitarios. De acuerdo con las características del ejercicio de sistematización de experiencias realizadas en el marco de la formación de comunicadores sociales en la Fundación Universitaria Compensar, se focaliza la mirada en los escenarios institucionales educativos sin perder de vista que uno de los elementos más significativos del campo de la comunicación-educación es su capacidad de asumir una visión amplia de la educación para ubicarla no solamente en el ámbito de lo formal-escuela-, sino en todos los posibles escenarios de formación de sujetos, incluyendo la cultura mediática y el análisis de los discursos, prácticas y rituales que de ellos se desprenden y que generan formas de representación particulares del mundo.

En este sentido, la crisis de la escuela y de la escolarización en el marco de las profundas transformaciones del mundo occidental ha supuesto un cambio de perspectiva respecto de la formación de los sujetos en escenarios diferentes a la escuela. De este modo, los medios de comunicación y los lugares relacionados con el mundo digital se han configurado en referentes importantes para la construc-

ción del sentido de la realidad y, en esta medida, por allí transitan imaginarios, representaciones sociales y discursos que promueven determinadas prácticas, rituales y acciones en multiplicidad de contextos. Igualmente, la incidencia de estos medios, narrativas, lenguajes, tecnologías, plataformas, canales contemporáneos se hace evidente en los cambios de los sujetos que habitan la escuela, como lugar tradicional, en donde se socializan las prácticas, conocimientos y actitudes para la convivencia social, en el marco de un objetivo contundente: el disciplinamiento social. De este modo, “en la institución educativa se percibe una pugna entre los sentidos del tiempo (incluso aunque fuera solapada) y un escenario de confrontación múltiple entre esos sentidos diversos del tiempo respecto de la distribución y apropiación de los saberes” (Huergo, s. f., p. 3).

Mientras los docentes estructuran sus procesos de enseñanza y aprendizaje en una lógica temporal propia de la escuela tradicional, es decir, de duración larga, de tiempos lentos y dilatados, hoy los sujetos que llegan al escenario de la educación formal poseen prácticas y lógicas temporales asociadas a lo rápido, corto, casi que instantáneo y de gratificación inmediata, de los medios de comunicación—análogos y digitales—. Lo que se genera, entonces, es una brecha en las comprensiones del tiempo entre docentes y estudiantes, la cual acentúa la dificultad de los docentes para aproximarse a las lógicas y rituales de los estudiantes, teniendo como consecuencia una limitación para integrar y seducir al estudiante en los aprendizajes propuestos y requeridos por el docente, los cuales, además, en muchas ocasiones, no responden a los intereses de los estudiantes ni vinculan otras formas narrativas, otros lenguajes que los estudiantes experimentan en su cotidianidad y con los cuales se sienten más afines.

En el aparato escolar existen importantes dificultades para comprender la cultura mediática, la oralidad secundaria, las alfabetizaciones posmodernas [...] Muchas veces se opta por

estrategias que, lejos de intentar suturar el traumatismo producido entre cultura escolar y 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* (Huergo, s. f., p. 5).

En el marco de los *des-tiempos* de la escuela y de su intento poco fructífero de vincular la cultura mediática en los procesos de enseñanza y aprendizaje, vale la pena preguntarse por cómo superar estas rupturas tan evidentes entre cultura escolar y cultura mediática y las ventajas significativas de construcción de un camino conjunto que permita un encuentro en estas dos culturas de cara a la consolidación de sociedades más justas, equitativas y conscientes del bienestar colectivo. Es aquí donde se anclan las apuestas de la comunicación–educación, precisamente, en establecer puentes, tramas y urdimbres para comprender las múltiples formas de adaptación, integración y mutua incidencia de la cultura escolar y la cultura mediática, partiendo de la idea de este campo como proceso/estancia donde cada grupo organiza su identidad y como proceso/estancia simbólica de producción y reproducción de la sociedad (Huergo *et al.*, 2002, p. 18). En estas comprensiones del campo, se hace evidente el valor de este en la configuración de los sujetos y las colectividades en sus formas de construcción de sentido desde determinadas prácticas enmarcadas tanto en la cultura escolar como en la cultura mediática.

Ahora bien, esta construcción del sentido resulta trascendente para el campo comunicativo–educativo cuando se analiza la comprensión, en el marco de dicho campo, de la comunicación como proceso intersubjetivo de construcción de sentido y, en esta perspectiva, la incidencia de este significado en la formación de los sujetos. Tradicionalmente, los modelos comunicativos que se han integrado a los procesos educativos se han caracterizado por su espíritu netamente informacional, unidireccional, de pasividad y poca par-

ticipación de los estudiantes en su aprendizaje. En contraposición a esto, el campo de la comunicación–educación se fundamenta en procesos comunicativos participativos, democráticos, dialógicos, coherentes y respetuosos de los contextos en los que se enmarcan y que propician ejercicios formativos igualmente dialógicos y que reconocen los saberes, experiencias, ideas y cuestionamientos de los estudiantes en escenarios institucionales/educativos.

Un elemento común en el discurso de la “comunicación educativa”, y que más ha ejercido influencias en diversas experiencias y estrategias de comunicación/educación no escolarizada, es la comunicación intersubjetiva centrada en la palabra, que se concreta, en gran medida, a través de estrategias de participación y de interacción grupal (Huergo, 2004, p. 227).

Esta comunicación–educación que recupera el valor de la palabra, de la participación, de la construcción colectiva se erige como una apuesta y un reto importante en los escenarios de formación de la cultura escolar y, para el caso, en la formación de comunicadores sociales en la Fundación Universitaria Compensar, porque es un campo que se concreta y aliena con las características educativas institucionales respecto del socioconstructivismo como modelo pedagógico y las metodologías activas que de allí se desprenden para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el microcurrículo. La palabra, la participación, la interacción grupal son elementos claves del campo de la comunicación–educación en la cultura porque permiten, por un lado, un cambio en los abordajes tradicionales de la comunicación y de la educación y, en consecuencia, modifican tanto las maneras en que se concibe la construcción de sentido en el ámbito educativo formal, ya no pasivo, centrado en la memorización de contenidos, individual, unidireccional, sino que implica el encuentro y el reconocimiento permanente del otro y, por el otro, asumir la comunicación en su relación con la educación, lo que supone integrar la visión formativa a la acción comunicativa.

Si el objetivo de la educación es encontrarnos con la esfera de lo verdaderamente humano, la comunicación y, más específicamente, la cultura mediática, debe reflexionar sobre su papel en la construcción de discursos, imaginarios y formas de representación social acerca de lo que significa hoy ser verdaderamente humanos, no solo desde el ser, sino desde el deber ser, para recuperar el sentido ético y de bienestar colectivo de su ejercicio.

La comunicación–educación es un camino para recorrer para la construcción de otras subjetividades, formas de estar en el mundo, para encontrarnos, para desencontrarnos y, fundamentalmente, para entender los escenarios, las formas, los procesos y las prácticas comunicativas, educativas, culturales y políticas que configuran y tensionan a los sujetos y las sociedades. Desde este punto de vista, la noción de campo relacional no solo atañe al vínculo entre comunicación y educación, sino a la incidencia de esta amalgama en diversas dimensiones de la vida humana. Es por esta razón que la apuesta por la intersubjetividad de este campo relacional se hace fundamental, porque expresa una necesidad de cambio en la manera en que se comunica y se educa, teniendo presente que, para la comunicación–educación, “las palabras son instrumentos del pensamiento: la incorporación terminológica determina la capacidad y el enriquecimiento del análisis de la realidad (cfr. Kaplún, 1996: 160). Esto se debe a la percepción de una «cultura del silencio» que, al recuperar y pronunciar la palabra, se quiebra, de modo que los sujetos comienzan a dejar de ser «receptores pasivos» (cfr. Kaplún, 1996: 184)” (citado en Huergo, 2004, p. 230).

La palabra que quiebra, que rompe el silencio y que construye tramas y urdimbres es una apuesta de la comunicación–educación en tanto implica transformaciones en la manera en que se ha concebido el universo educativo y mediático tradicional. Las grandes transformaciones sociales, culturales, políticas, educativas deben trasladarse hoy a la esfera de la participación, no de la pseudoparticipación,

porque implica la construcción colectiva desde la democratización de la palabra, desde la recuperación de la voz, del reconocimiento de la diferencia, de los saberes, las experiencias. Necesitamos hoy formar para transformar, pero esta formación implica un cambio en el sujeto, una resignificación de los contenidos y de los mismos objetivos que persigue la formación; implica migrar a otras maneras en las que el sujeto se comprende a sí mismo, comprende su relación con otros y su lugar en el mundo. Necesitamos, hoy más que nunca, sujetos participativos, abiertos al diálogo, lectores críticos de su realidad y comprometidos con la transformación individual y social en la búsqueda del bienestar colectivo. En este sentido,

La apuesta a la capacidad transformadora del sujeto (en especial el sujeto popular), a la superación del sentimiento aprendido de inferioridad, a la recuperación de su palabra, su autoestima y su confianza en sus capacidades creativas (cfr. Kaplún, 1996: 54), lleva a que las estrategias de la comunicación educativa intersubjetiva se centren en la participación (citado en Huergo, 2004, p. 230).

Esta es precisamente la apuesta de comunicación–educación que fundamentó el ejercicio formativo de comunicadores sociales en la Fundación Universitaria Compensar; un ejercicio que se pensó a partir de la intersubjetividad, la construcción colectiva del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico, la participación, el reconocimiento de la diferencias, de los saberes y experiencias, por cuanto el estudiante “tiene que tener posibilidades para convertirse en autor-creador de su propia expresión. Tiene que saber y poder decir su palabra” (Gutiérrez, 1975, p. 127). “[...] la comunicación participativa logra instaurar formas y modos de comunicación destinados a promover e intensificar el diálogo, recrear las relaciones y resignificar los contenidos” (Prieto Castillo y Gutiérrez, 1991, p. 45). “[El modelo de la comunicación educativa intersubjetiva] se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo y forma para la participación en la sociedad” (Kaplún, 1996, p. 53).

Metodologías activas, comunicación–educación e intertextualidad

Después de las reflexiones propuestas hasta el momento frente a la educación en el siglo XXI, las características de la innovación pedagógica y los fundamentos de la comunicación–educación, este acápite está dedicado a la experiencia vivida en los períodos académicos 2019 y 2020, con la implementación de una estrategia comunicativa–educativa en el ejercicio aúlico de formación de comunicadores sociales en la Fundación Universitaria Compensar. De este modo, la metodología desarrollada para el seguimiento de los avances fue una sistematización de experiencias que implicó la realización de quince (15) diarios de observación centrados en analizar la estructura metodológica de las actividades planteadas, la respuesta de los estudiantes y la posibilidad de construcción de conocimiento a partir de las mismas. Adicionalmente, se desarrollaron 5 bitácoras docentes en donde se analizaron aspectos como: alcance de las competencias, alineación de las metodologías con la apuesta del modelo institucional, posibilidad de articulación de diversas metodologías activas con elementos de la intertextualidad y estrategias de evaluación acordes al enfoque de formación por competencias.

El primero de los hallazgos se relaciona con la alineación y coherencia de la estrategia comunicativa–educativa con el modelo pedagógico socioconstructivista declarado en la institución como el que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje en coherencia con otras apuestas institucionales, como el relacionamiento universidad–empresa, vinculación con el entorno y aseguramiento de la calidad. En este sentido, se observó en la estrategia implementada una comprensión propia del modelo pedagógico socioconstructivista relacionada con la dimensión social del mismo, en tanto en esta dimensión se entiende que, si bien parte de la construcción del conocimiento se produce en el interior del individuo, no puede des-

ligarse de la interacción social. De hecho, se trata de un proceso de “creación y transferencia de lo externo a lo interno, de lo social hacia lo psicológico” (Medina, 2006, p. 215). La intersubjetividad, la participación, el diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y del sentido son, precisamente, apuestas y características propias del campo de la comunicación–educación y, por tanto, se alinean de manera coherente con la dimensión social del modelo socioconstructivista.

Todas las actividades planteadas en el aula como parte de la estrategia fueron pensadas e implementadas desde la perspectiva dialógica e intersubjetiva. Lo que señalan los diarios de observación y las bitácoras docentes es que las iniciativas que más promueven dicha participación y diálogo son los juegos, es decir, la lúdica es una propuesta innovadora en el ejercicio de formación de comunicadores sociales, en tanto promueve una significativa participación de los estudiantes por cuanto los ubica en actividades que rompen la rutina, los conecta con el escenario de enseñanza y aprendizaje y promueve el pensamiento crítico y asociativo desde la intertextualidad.

Adicionalmente, esta apuesta de formación de comunicadores sociales en la Fundación Universitaria Compensar orientada por el campo de la comunicación–educación en la cultura también aporta y se articula con el ámbito evaluativo teniendo en cuenta que este, en últimas, es también un proceso dinámico y social, que depende y se estructura a partir del encuentro, interacción y diálogo entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes con sus pares. De esta manera, se abordan procesos de auto, co y heteroevaluación que son fundamentales para el alcance de los resultados de aprendizaje propuestos que se integraron en la estrategia de comunicación–educación a partir de la esfera de la intersubjetividad, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, de hecho, de manera paulatina y constante, los estudiantes fueron conscientes de sus

propios avances en términos de aprendizajes, dado que se apuntó al desarrollo de una evaluación formativa fundamentada en ejercicios lúdicos y analíticos para evidenciar los resultados de aprendizaje a nivel individual y grupal. Dichos ejercicios se realizaron a partir, por ejemplo, de juegos de cartas, grupales, juegos de memoria, de concentración, cine, foros, etc., que tenían como resultado un proceso de socialización y pensamiento asociativo del juego en relación con los aprendizajes a desarrollar.

Ahora bien, en la Fundación Universitaria Compensar se asume la formación “como el proceso de estructuración y de construcción de la persona en su integralidad (múltiples dimensiones, personal, laboral y profesional) como resultado de las acciones educativas que se llevan a cabo en el contexto académico, trascendiendo el mero aprendizaje, para aportar de manera clara a la transformación del contexto y de la organización basado en el desarrollo y fortalecimiento de competencias” (García, 2020 p. 16); en esta perspectiva, las actividades propuestas en la estrategia comunicativa–educativa permitieron, además, el abordaje y análisis de situaciones contextuales como punto de partida para el aprendizaje; así, análisis de casos de estudio, la socialización de experiencias significativas del entorno nacional e internacional fomentaron un reconocimiento permanente de situaciones problemáticas y propositivas del entorno como catalizadores del diálogo y la participación en tanto generan empatía e interés de parte de los estudiantes y facilitan al profesor la integración de debates y saberes diversos en torno al campo de la comunicación.

El registro sistemático y constante de lo acontecido en el aula de cara a la implementación de la estrategia comunicativa–educativa hizo evidente el valor de este campo en relación con la apuesta ins-

titucional por el modelo pedagógico socioconstructivista y, además, puso de manifiesto las posibilidades de su integración sinérgica con las metodologías activas como parte constitutiva y fundamental de la Fundación Universitaria Compensar para materializar su modelo pedagógico. En este orden de ideas, para el diseño de la planeación didáctica de los espacios académicos, se construyó una amalgama, una trama, entre los principios y características del campo de la comunicación–educación en la cultura y las metodologías activas propuestas en el escenario institucional. De este modo,

A través de la implementación de metodologías activas y pedagogías innovadoras (propios del modelo didáctico) se promueve la interdisciplinariedad, que permite que los alumnos se acerquen a los conocimientos y a los problemas de forma sistemática a través de los saberes de distintas asignaturas que están implícitos en la realidad que es objeto de aprendizaje (García, 2020, p. 57).

En consecuencia, la integración de las metodologías activas a la estrategia de comunicación–educación se dio a partir de la implementación de iniciativas de aula relacionadas con el aprendizaje cooperativo, en estrecha coherencia con los postulados del campo respecto de la intersubjetividad, el aprendizaje basado en problemas, con el fin de abordar y analizar los contextos sobre la base de comprensión relacional del campo comunicación–educación y la necesidad de abordaje de culturas no solo ligadas a la escolarización y, por último, se vinculó la metodología activa del *flipped class* (aula invertida), en tanto el cambio de roles, con objetivos de formación y resultados de aprendizaje claros, favorece procesos de comunicación bidireccionales, dialógicos, participativos y los estudiantes asumen el liderazgo de su aprendizaje, en tanto comprenden el valor del mismo como parte de ese nuevo rol y en construcción colectiva con sus pares. Para la Fundación Universitaria Compensar estas metodologías activas “se orientan a la participación emprendedora y práctica del estudiante, que lo hace ser protagonista de su propio

proceso y de sus pares, integrándolo en situaciones de la realidad profesional y social, actual y futura, como contextos de interés para la exploración, descripción y explicación de fenómenos que se le presentan, sirviendo como pretextos para el aprendizaje y el desarrollo de competencias. (García, 2019, s. p.).

Estas perspectivas institucionales del valor de las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje son completamente sinérgicas con las apuestas del campo de la comunicación–educación en cuanto este invita a la superación de la cultura tradicional del silencio y la pasividad del estudiante en el aula, para integrarlo en un ambiente de aprendizaje cargado de oportunidades para quebrar ese silencio al compartir su perspectiva de la realidad, de los tópicos generadores del aprendizaje, al dialogar con el otro en cuanto a sus cosmovisiones; le permite, además, asumir con una perspectiva diferente el rol docente y el mismo escenario de aprendizaje. El campo de la comunicación–educación en la cultura les brinda a las metodologías activas la posibilidad de comprender el valioso papel de la comunicación, en tanto construcción intersubjetiva de sentido, en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya no unidireccionales, transmisionistas, sino cargados de lo colectivo, de la democratización de la palabra, de la intersubjetividad como una apuesta de construcción de lo común, de lo diferente en la búsqueda de un mismo fin.

Además de la intersubjetividad como apuesta del campo de la comunicación–educación, a lo largo del proceso de planeación de las rutas formativas y metodológicas de los espacios académicos surgió otro elemento, a saber: la intertextualidad. Si bien la intersubjetividad pone de manifiesto el valor de la comunicación en los procesos de formación de los sujetos, la intertextualidad es el vehículo que permitió materializar en la metodología de la clase elementos innovadores que transformaron el proceso formativo en el aula y el

mismo quehacer docente. Cabe señalar, en un primer momento, que la intertextualidad es “un término usado por los postestructuralistas para explicar el solapamiento de códigos y convenciones en textos y la forma en la que las audiencias usan estos códigos y convenciones para crear significado” (Allen, 2000, citado por Tyner, 2008). En esta perspectiva, la vinculación de la intertextualidad como elemento de innovación pedagógica en los espacios académicos se dio en la medida en que se erigió desde el primer encuentro con los estudiantes en el mapa de navegación metodológico de las clases. En el primer momento, se socializó con los estudiantes las implicaciones de la intertextualidad en los procesos de formación en el aula: cada actividad implicaba un ejercicio posterior de análisis para articular, integrar diversos “textos” de cara a las categorías o los aprendizajes que se esperaban.

Los textos, en este orden de ideas, no poseen la visión tradicional de la cultura del libro, sino que se asumieron en el escenario de aula desde una visión amplia en la diversidad de textos que existen ligados a la cultura mediática (audiovisual, sonoro, multimedia, fotográfico, etc.) y, además, se vincularon otras formas textuales que generaban el diálogo y la participación en aras del aprendizaje. Un ejemplo de esto es la utilización de juegos de cartas para hablar del campo de la comunicación y cómo desde él se configura lo simbólico o para abordar temas más complejos, como la teoría de campo de Pierre Bourdieu. Una vez que finalizaba cada juego, cada audiovisual, cada exposición fotográfica, se proponía una pregunta orientadora que catalizaba la participación y que relacionaba los elementos del juego o del análisis del texto con el tema o reflexión a desarrollar en los diferentes encuentros. Así, el gran valor de la intertextualidad en el ejercicio metodológico fue el desarrollo de capacidades analíticas y comunicativas en los estudiantes a través de, por una parte, el pensamiento relacional y asociativo y, por otra, la comunicación dialógica, participativa e intersubjetiva, que debían integrar en los ejercicios para favorecer la enseñanza y el aprendizaje.

“La implicación más importante que tiene la intertextualidad es que ningún texto es original o único, sino que a menudo descansa sobre otros para revelar su estructura y su significado” (Tyner, 2008, p. 82). Esta mirada de la intertextualidad es importante en el ejercicio metodológico propuesto para la formación de comunicadores sociales de la Fundación Universitaria Compensar, en tanto implicó en los procesos de *flipped class*, de aprendizaje cooperativo la búsqueda de nuevos textos complementarios y el análisis de cada estudiante de sus propios saberes para generar una intertextualidad más profunda que les diera la posibilidad de profundizar en los aprendizajes y ampliar sus perspectivas sobre el mismo. De igual modo, la intertextualidad fomentó el trabajo entre pares por cuanto en la búsqueda de profundidad y relación entre diferentes textos y saberes, los estudiantes proponían ejercicios de debate, diálogo y discusión. Como lo señala Tyner (2008), “a medida que las audiencias dan sentido a los textos, crean a partir de sus conocimientos previos una intención estética relacionada con su presentación y su contexto” (p. 82). La intertextualidad permitió en el ejercicio de aula buscar significado a los textos, a los juegos, a los productos comunicativos, a través de una característica fundamental: las búsquedas eran cooperativas, colectivas, basadas en la intersubjetividad, allí se difuminaron los roles tradicionales entre docentes y estudiantes.

Respecto a la receptividad de los estudiantes de cara a la metodología, hay que decir que se mostraron dispuestos, participativos, empáticos y alegres. Al inicio fue difícil integrarlos a un proceso en donde ellos eran los protagonistas de su aprendizaje, pero, a medida que se familiarizaban con el proceso metodológico, con los escenarios posteriores de análisis, con la vinculación de las reflexiones del espacio académico con las actividades para la intertextualidad, se mostraron más atentos, interesados y lo más importante, sus procesos reflexivos y analíticos se hicieron más densos, profundos y com-

plejos. Esta metodología favoreció, además, las relaciones interpersonales y los procesos de debate y discusión entre los estudiantes desde la afinidad, pero también desde la diferencia. Establecieron una relación más empática entre ellos, con los espacios académicos y con la docente, se sentían más cómodos y motivados a construir colectivamente el conocimiento.

En la línea del campo de la comunicación–educación, los estudiantes abordaron situaciones problemáticas de los contextos en perspectiva del análisis de la comunicación como centro de su aprendizaje, lo que facilitó reflexiones respecto de procesos culturales, sociales, políticos, históricos que le dieron sentido a las prácticas y acciones de los sujetos y las colectividades en la actualidad, lo que favoreció el desarrollo de una lectura crítica de la realidad. Este proceso fue posible no solo con la vinculación de textos escritos (libros, artículos), sino con el análisis de textos audiovisuales y sonoros que, a la postre, apuntan al desarrollo de competencias relacionadas con la recepción activa como una de las líneas de trabajo del campo de la comunicación–educación. En relación con los resultados de aprendizaje propuestos en los espacios académicos, hay que decir que se hizo evidente un avance significativo en el desarrollo de competencias comunicativas y de pensamiento analítico, en lo referente a lo específico disciplinar, las competencias fueron alcanzadas en la medida en que cada estudiante se vinculó de manera más sinérgica con el proceso metodológico intertextual y asumió el valor de la intersubjetividad del campo comunicación–educación en la cultura, como parte fundamental de su aprendizaje. Es evidente que este proceso de alcance de los resultados de aprendizaje también dependió de la esfera individual, respecto del compromiso de cada estudiante frente a su aprendizaje. Sin embargo, en la medida en que las metodologías los vinculaban activamente con su aprendizaje, los resultados fueron mejorando progresivamente.

Finalmente, cabe preguntarse por el lugar de la innovación pedagógica en la estrategia comunicativa–educativa propuesta para la formación de comunicadores sociales de la Fundación Universitaria Compensar; así, se desarrolló una innovación pedagógica objetiva, por cuanto se generó una transformación de las prácticas de aula como consecuencia de un cambio en las estrategias metodológicas y en las intencionalidades comunicativas de los espacios académicos con base en una apuesta por integrar elementos propios de la comunicación–educación a través de las metodologías activas y la intertextualidad. Se pretende, además, replicar esta experiencia en otros espacios formativos de la Fundación Universitaria Compensar y de otras instituciones de educación superior, dados los resultados significativos que se generan con esta experiencia formativa, metodológica y comunicativa.

Referencias bibliográficas

- Bilbao, N., Perea, F. & Pogré, P. (2019). *Antecedentes pedagógicos del marco de enseñanza para la comprensión*.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Buenfil Burgos, R. (1993), *Análisis de discurso y educación*. México, DIE.
- Cebrián, J. (1998). *La red: cómo cambiarían nuestras vidas los medios de comunicación*. Círculo de Lectores. Barcelona
- Cortés, A. & Cardona, M. (2020). “Gestión del conocimiento al servicio de la práctica docente”. En A. Cortés (ed.), *Inteligencia colectiva desde la gestión del conocimiento* (pp. 83–104). Ediciones de la U.
- Díaz, M. (2019). “¿Qué es eso que se llama pedagogía?”. *Pedagogía y Saberes*, 50, pp. 11–28.
- Espitia, U. Valderrama, C. (2009). “Hacia una apertura política del campo comunicación–educación”. Universidad Central, *Revista*

- Nómadas*, #30, pp. 164-179.
- Feuerstein, R. (1990). "The theory of structural cognitive modificatibility". http://www.educadormarista.com/desconitivo/los_paradigmas_vigotskianos.htm
- Huergo, J. (ed.) (2002). *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP.
- Huergo, J. (s. f.). *Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política*.
- Huergo, J. (2004). *Hacia una genealogía de comunicación/educación*. La Plata. Ed. de Periodismo y Comunicación.
- Jara, O. (s. f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*.
- Macanchí Pico, M. L., Bélgica Marlene, O. C. & Campoverde Encalada, M. A. (2020). "Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior". *Universidad y Sociedad*, 12(1), pp. 396-403.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México, Editorial Gustavo Gili S.A. Versión revisada 1991.
- Morales, P. (2010). "Investigación e innovación educativa". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), pp. 47-73.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, Barcelona.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Schumpeter, J. A. (1978). *Teoría del desenvolvimiento económico*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Rey, L. (2019). "Habilidades del siglo XXI y cultura digital: panorama para el estudiante de Comunicación Social". En Ediciones de la U

- (ed.), *Convergencias de las humanidades en la transformación digital: una mirada desde la comunicación* (pp. 17–42).
- OCDE (2005a). “Manual de Oslo. Analysis” (vol. 30). <https://doi.org/10.1787/9789264065659-es>
- Tyner, K. (2008). “Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios”. *Revista Comunicar*, #30, pp. 79-85.
- Torres, A. (1999). “La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente”. Consultado en <http://www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual/>.
- Valderrama, C. E. (2000). “Comunicación–educación: un nuevo escenario”. *Revista Nodos y Nudos*.

