

Eje 2. Comisión 3. Comunicación, educación y nuevas tecnologías  
Coordina Marcelo Pastorella

## **Reflexionar e intervenir en escenarios educativos contemporáneos: un tema de agenda para la formación en carreras de comunicación**

Mauro Alcaraz | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Ignacio Aranciaga | Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

María Claudia Azcárate | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

### **Resumen**

Nuestro trabajo se propone reflexionar en torno a la formación de comunicadores y comunicadoras en carreras universitarias, puntualizando en algunas dimensiones y categorías que permitan trazar la especificidad de un perfil profesional que cobra gran relevancia para intervenir en escenarios educativos contemporáneos.

La pandemia de COVID-19 impulsó en todos los niveles educativos procesos de virtualización de las mediaciones pedagógicas que, aunque no sin resistencias, lograron un nivel de pregnancia en los distintos actores del sistema educativo que hace prever la continuidad de los mismos en la post pandemia. En este marco, se hace necesario abordar la discusión en torno a la problemática comunicación-educación-tecnologías durante la formación de comunicadores, otorgándole la relevancia que la misma adquiere en función de la inserción de estos perfiles académicos y profesionales en el campo de la educación a distancia. La especificidad de la comunicación aporta a la reflexión e intervención en los escenarios educativos que se van configurando ya que brinda un marco de comprensión de prácticas y usos culturales de tecnologías que de manera más o menos espontánea inciden en los procesos de producción, distribución y acceso al conocimiento. Docentes y estudiantes recurren de manera intensiva a las posibilidades comunicativas y de representación de contenidos que brindan los nuevos dispositivos. En la medida que las iniciativas institucionales (a su vez condicionadas por políticas públicas) logran conectarlas o complementarlas en un proceso de retroalimentación y enriquecimiento, brindan una base para proyectar

diseños pedagógicos-tecnológicos en términos de “nuevas distancias y presencialidades”. Aparece como necesario incorporar o profundizar en las carreras de comunicación recorridos formativos en torno a las problemáticas de las mediaciones tecnopedagógicas que recuperen tradiciones históricas valiosas, posicionamientos políticos pedagógicos claros, perspectivas institucionales articuladas con dimensiones y posibilidades tecnológicas – entre otros aspectos– en un marco de diálogo interdisciplinar con educadores, diseñadores, tecnólogos e informáticos.

Finalmente, reconociendo que el campo en cuestión excede ampliamente la dimensión tecnológica y se presenta atravesado por tensiones históricas y políticas; adquiere suma importancia reflexionar sobre el origen, fundamentos y desarrollo de la educación a distancia como modalidad educativa democratizadora y como espacio de reflexión pedagógica, comunicacional y de gestión académica institucional.

**Palabras clave:** prácticas educativas mediadas por tecnologías, educación a distancia, nuevos perfiles profesionales en comunicación

### Nuestros puntos de partida. Una certeza y una hipótesis

1. Una certeza. Existen dimensiones de *lo comunicacional* que resultan sustanciales en el diseño e implementación de proyectos o programas educativos, conceptualmente rigurosos y fundados, en escenarios fuertemente atravesados y afectados por el fenómeno técnico contemporáneo y por el contexto cultural mediatizado. El campo comunicación/educación ha señalado esta cuestión de una manera enfática al plantear ya desde sus orígenes esta estrecha vinculación interdisciplinar y la necesidad de la formación de perfiles profesionales de base comunicacional, cuestión que se ha tornado más compleja ante escenarios que incorporan -desde hace al menos dos décadas- y se transforman con el uso de nuevas tecnologías, principalmente las "tecnicidades" propias de la virtualidad. Desde las restricciones a la presencialidad educativa por la pandemia, los sistemas y las instituciones (y los actores) educativas, multiplicaron exponencialmente las iniciativas educativas mediadas tecnológicamente, y por ende comunicacionalmente, ya que nos referimos a prácticas y no sólo a dispositivos técnicos. Cabe inferir, por la dinámica inesperada y no planificada del proceso, déficits en la conformación de equipos interdisciplinarios que tengan en cuenta la inserción de comunicadores con esta especificidad para reflexionar e intervenir en escenarios educativos mediados.

2. Una hipótesis. La formación de comunicadores y comunicadoras en carreras universitarias públicas argentinas aborda de manera insuficiente la especificidad del perfil profesional con competencia teórica y práctica para incorporarse o proyectar iniciativas de educación mediada: educación a distancia, virtual, bimodal, producción de materiales, etc.

### Nuestro desarrollo. Cuatro interrogantes

*¿De qué se trata la articulación comunicación/educación en un nuevo campo problemático con derivaciones teóricas y prácticas desde donde proponemos pensar desafíos para la agenda de formación de comunicadores y comunicadoras?*

La perspectiva de la Comunicación/Educación concebida como campo académico vincular o interdisciplinario representa un gran aporte en relación a nuestros intereses. Nutrida de autores de diversos orígenes y trayectorias intelectuales esta perspectiva aporta un posicionamiento epistemológico y un enfoque específicos respecto a las interrelaciones entre educación, comunicación, cultura y tecnologías, reinsertando y revalorizando la dimensión ética y política en los procesos emergentes en las zonas de convergencia entre estos campos y disciplinas.

Uno de los aportes más significativos a la construcción del campo tal como pretendemos recuperarlo en este trabajo, lo realiza Jorge Huergo (1998) quien propone sustituir la cópula "y" (de Comunicación "y" Educación) por la barra "/", con el propósito de significar:

- a) la recuperación de procesos (...) de vinculación/expresión/liberación, aunque se pierdan los objetos disciplinarios delimitados por un afán cientificista, o a costa de

- la posible ruptura con los "imperialismos" de las disciplinas
- b) el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos (además de los campos disciplinares) donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas (...)
  - c) la propuesta de algunas bases preliminares (...) para la construcción de un espacio transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas; lo que significa devolver el carácter ético-político al campo de Comunicación/Educación". (Huergo, 1998:30)

Huergo vuelve críticamente la mirada sobre las concepciones tradicionales de comunicar y educar vía una revisión etimológica de las palabras. Señala que el primero de los dos verbos, antes que el acto de transmitir o transferir, se refiere a un "poner en común", "comulgar", "compartir", marcando una ruptura con la dupla sujeto/objeto y centrándose más en una situación existencial que en una actuación operacional, performativa o instrumental. Y sobre educar recupera sentidos ("conducir hacia fuera", "sacar desde adentro", al modo de "ex-presar") que hacen referencia a una ruptura: la ruptura con el significado que privilegia el acto de transmitir y el acto de recibir, poniendo en cuestión la perspectiva bancaria y tecnicista de la educación.

En la misma línea de razonamiento, H. Schumcler (1995:42) advierte cómo la comunicación pensada desde un paradigma técnico restringe sus preguntas al puro espacio de lo instrumental. Y hace una invitación a reflexionar: si comunicar es poner en común a lo mejor tengamos que poner en duda si lo que habitualmente se llama "comunicación" es comunicar o es otra cosa.

Otro autor que aporta a la construcción del campo es I. Oliveira Soares, para quien estamos en un momento propicio y suficientemente adecuado para una revisión del sentido de la acción comunicativa presente en el acto educativo, presencial o a distancia. Propone retornar a uno de los pioneros en la interrelación Comunicación/Educación en el escenario latinoamericano, Paulo Freire, quien llamó la atención para los procesos comunicacionales que se introducen en el actuar pedagógico libertador<sup>1</sup>. "En este contexto la Comunicación se ve como un componente del proceso educativo y no a través del recorte del "mesianismo tecnológico"... Así el modo latino modus se refiere a una forma de relación estratégica performativa que se establece entre Comunicación y Educación, a través del actuar. Se trata de un modo de interacción que rebasa la óptica puramente instrumental de la tecnología comunicativa e informativa" (Oliveira Soares, 1998:4).

Un campo cuyas huellas y tradiciones constitutivas resultan "pre-digitales" (previo a la expansión de Internet, para mayor precisión) experimenta una particular e inevitable apertura hacia la reflexión sobre el fenómeno tecnológico y mediático, sin renunciar a

<sup>1</sup> En Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Ed. Siglo XXI. México, 1973.

los presupuestos políticos, pero resignificándolos. Pensar la educación en nuestro tiempo, e intentar hacerlo en forma articulada a lo comunicacional, conduce inevitablemente a considerar también la dimensión tecnológica, pero no desde lo meramente artefactual o instrumental, sino por el contrario, a propósito de los emergentes culturales y subjetivos que (se) gestan (en) el complejo contexto de la cultura digital.

Desde los estudios culturales, y en la particular configuración del campo comunicacional latinoamericano, Jesús Martín-Barbero constituye un referente ineludible. Refiere a la profunda transformación en la percepción y el sentido de las identidades a partir de la irrupción de un modelo comunicacional tecnológico que no solamente se inscribe en lo instrumental sino que se densifica estructuralmente a nivel cultural, produciendo nuevos sujetos, sensibilidades y escrituras, nuevos lenguajes y formas de simbolización (Martín-Barbero, 2004).

*¿Cómo se configura esta especificidad de un perfil profesional de la comunicación para reflexionar e intervenir en escenarios educativos?*

El perfil profesional del comunicador vinculado a la actividad en educación se halla en proceso de visibilidad y legitimación. No prevalece en el imaginario social respecto a la actividad profesional de comunicadores y comunicadoras, y solo de manera reciente y muy paulatina, al calor del proceso de institucionalización del campo de comunicación/educación y de la expansión de prácticas educativas mediadas, va creciendo en ámbitos académicos. Del mismo modo, y no por casualidad, hasta no hace mucho la propia EaD debió atravesar un proceso de validación teórico-epistemológica, ante los fuertes cuestionamientos en torno a la calidad y legitimidad de las propuestas, no pocas veces apuntadas como educación de segunda.

Bergomás (1999) plantea la necesidad de buscar la identidad de un especialista en comunicación-educación que esté en condiciones de orientar acciones y producciones, que conozca los distintos lenguajes para poder interpretar, avalar y producir documentos multimediáticos, sumando a esto un profundo análisis de las transformaciones cognitivas vinculadas a los lenguajes y la posibilidad de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de su utilización. Pero que todo esto sea realizado desde una profunda reflexión teórica.

Señala como objetivo la elaboración de orientaciones temáticas en la formación de comunicadores y educadores, a partir de tres núcleos: a) aproximaciones teóricas a la articulación de los campos a partir de una perspectiva histórico-comparativa, lo que nos permitirá recuperar líneas de pensamiento que en la actualidad no perdieron vigencia; b) el análisis de contextos desde una perspectiva antropológica desde el cual caracterizar el proceso de transformación cultural global; c) comunicar, aprender y representar a partir de las nuevas tecnologías.

*¿Qué inserción concreta tiene esta dimensión formativa en las carreras universitarias de comunicación social de nuestro país?*

En lo que respecta a universidades públicas las carreras de grado de comunicación social se desarrollan a lo largo y ancho del país. Con el objetivo de identificar qué tipo de inserción tiene la temática comunicación, educación y tecnologías en la formación del campo, realizamos un estudio aproximativo a partir de relevar 25 planes de estudio publicados en los sitios web de las Universidades o Facultades<sup>2</sup>.

Compartiendo las carreras en gran medida tramos de formación general en ciencias sociales y humanidades, además de materias específicas del campo de la comunicación, en líneas generales predomina la formación orientada al periodismo, y también cierto énfasis en talleres de producción en lenguajes comunicacionales. Se distinguen también perfiles orientados a la gestión y planificación de la comunicación, observándose además en los planes de estudio más recientes intencionalidades en torno a la comunicación institucional.

En cuanto el tema que nos interesa en este trabajo, relevamos lo siguiente:

- 17 planes (sobre 25) no cuentan con materias específicas que vinculen comunicación y educación desde perspectivas conceptuales, metodológicas, prácticas.
- Las carreras de la UNC y de la UNLP incluyen formación específica de carácter optativa (en el caso de Córdoba, está la opción de elegir 1 seminario sobre 24 opciones; en el caso de La Plata 1 seminario sobre 8 opciones o sobre 4, según la orientación)
- Las carreras de UNJU, UNVM y UNPA incluyen materias específicas como obligatorias del plan (en el caso de Jujuy el Seminario de Comunicación y Educación de 4o año; en el de Villa María, Comunicación y Prácticas Educativas, en 5to año; y en el caso de Patagonia Austral, Comunicación Educativa en el 4to año)
- Las carreras de UBA, UNER y UNLPam ofrecen orientaciones tituladas en comunicación y educación, electivas en el tramo superior de la carrera. En el caso de la UBA –sobre 5 orientaciones posibles–, la orientación en Comunicación y Procesos Educativos (4o y 5o año); en Entre Ríos –sobre 3 posibles– la orientación en Comunicación y Educación (4o y 5o año); en el caso de La Pampa –sobre 2 posibles–, Comunicación, Educación y Tecnologías (4to año).

### **¿Qué contenidos curriculares se proponen como necesarios para la formación orientada a este perfil profesional de la comunicación?**

#### **- Una reflexión enmarcada en el contexto de la cultura digital**

Pensar la educación en nuestro tiempo, e intentar hacerlo en forma articulada a lo comunicacional, conduce inevitablemente a considerar también la dimensión de la tecnología, pero no desde lo meramente artefactual o instrumental, sino por el contrario, a propósito de los emergentes culturales y subjetivos que se entraman en torno a la cultura digital.

R. Cabello (2006) destaca la idea de entorno o de ambiente cultural, este se constituye cuando las tecnologías de los medios de masas y las tecnologías informáticas se combi-

<sup>2</sup> Distribución por CPRES: Metropolitano: 8; Noroeste: 5; Centro: 4; Sur: 4; Noreste: 2; Cuyo: 2; Bonaerense: 1



nan para conformar ámbitos en los cuales se producen y circulan representaciones ofrecidas como recurso para la interacción entre sus individuos.

También señala que una serie de lenguajes y formatos comunes brindan su potencial para la constitución de nuevas posibilidades, como es el caso de la interactividad, elemento que influencia sensiblemente las condiciones subjetivas que enmarcan los procesos de aprendizaje. La actividad educativa de docentes y estudiantes transcurre bajo los condicionamientos de este particular entorno tecnológico y comunicacional y de unas particulares condiciones de usos y apropiaciones de los "nuevos" medios digitales; consumo, recepción, pero también producción, inserción de los usuarios en redes de participación y no colaboración, y otras actividades vinculadas a los nuevos modos comunicativos y a la interactividad. Coincidimos con Cabello (2006) en concebir a las TIC y a Internet como dispositivo tecnológico-social capaces de mediar positivamente en prácticas de conectividad y producción de conocimientos.

Consigna M. T. Quiroz, que la tecnología no es un elemento externo al individuo, no constituye sólo una herramienta sino que llega a transformar los modos de acceso al conocimiento, las formas de percepción, la participación del sujeto, la creación. En este escenario, ha llegado el momento de tender un puente sólido entre la comunicación y la educación, enfocando particularmente en las TIC:

"Por muchas razones la comunicación está definitivamente asociada a la educación. Por una parte porque las modernas teorías educativas que se elaboran como respuesta a la crisis de la institución escolar ponen de relieve la necesidad del intercambio comunicativo entre el maestro y el alumno, entre la escuela y la realidad. Por otra, porque los medios de comunicación y su soporte tecnológico, al lado de las posibilidades de la informática, amplifican las posibilidades educativas". (Quiroz, 1995:29)

El componente tecnológico, desde los diferentes modos de inserción y las prácticas comunicacionales propicia la desestructuración y reconfiguración del escenario educativo. Un punto de tensión se sitúa en torno a lo que se conoce como la mediación pedagógica, esto es, las intervenciones, decisiones y concepciones desde las que el docente asume su tarea de enseñar, las producciones significativas que intervienen en la promoción de la reflexión, la participación y la expresión de los estudiantes, los vínculos entre ellos y el acercamiento a los contenidos, en el espacio del aula. Prieto Castillo entiende por mediación pedagógica "el tratamiento de contenidos y de la forma de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad, relacionalidad" (Prieto Castillo, 1999:9).

En torno al vínculo cultura digital y aprendizajes, situamos las metáforas ecológicas. Se despliegan "inéditos contextos de actividad que ofrecen a las personas oportunidades, recursos y herramientas para aprender" (Coll, 2013), que a su vez resignifican el propio lugar

de las instituciones formales. A los contextos tradicionales de aprendizaje, se suman otros nuevos que favorecen formas novedosas de actividad educativa.

Pero la lógica imperante en la nueva ecología no es justamente de carácter tecnológico: las necesidades básicas de aprendizaje pueden aparecer en cualquier momento del ciclo vital de las personas y en cualquier circunstancia y lugar. Con lo cual adquiere relevancia la "adquisición y dominio de habilidades y competencias genéricas y transversales que permiten seguir aprendiendo en una amplia gama de situaciones y circunstancias" (Coll, 2013). El desafío apunta a que los contextos de educación formal tienen, y han de seguir teniendo "un papel central y determinante, pero siempre en interconexión con los otros contextos de actividad". Se trata de tomar estas trayectorias como punto de partida y como objeto de la acción educativa.

En cualquier caso o aspecto hasta aquí planteado en clave educativa no se puede prescindir de la referencia a la ecología mediática (Scolari, 2016). Son cuantiosas –radicales– las transformaciones en el paradigma comunicacional, que pueden sintetizarse en una expresión: "donde antes reinaba de el broadcasting, ahora proliferan prácticas fundadas en el paradigma de la Red".

Uno de los fenómenos más importantes que emergen de esta nueva ecología de los medios son las narraciones transmedia (transmedia storytelling): historias contadas a través de múltiples medios y plataformas de comunicación. Con una condición inédita: se desarrollan a través de estrategias expansivas desde la participación activa de audiencias y usuarios. De aquí la idea, que no deberíamos asumir acríticamente, de prosumidores. "Desde la perspectiva de los consumidores, las prácticas transmedia promueven la multialfabetización, o sea, la capacidad de interpretar de manera integral los discursos procedentes de diferentes medios y lenguajes". Pero la narración transmedia también transforma las prácticas de consumo. "La participación de los usuarios en la expansión del relato hace imposible saber dónde termina un mundo narrativo transmedia" (Scolari, 2016).

El concepto complejo de alfabetización pensado en el marco de los escenarios contemporáneos atravesados por el nuevo paradigma comunicacional, queda subsumido y resignificado en clave de alfabetización transmedia: de la competencia de lectoescritura a las competencias más complejas en torno a las nuevas lógicas, medios y géneros.

### **- Una aproximación a los escenarios educativos contemporáneos desde la perspectiva de los sistemas y las instituciones**

Nos referimos aquí específicamente a políticas públicas de inclusión de TIC en los diferentes niveles del sistema educativo. En esta trama adquiere relieve la dimensión institucional que actúa mediando la implementación de políticas y las prácticas pedagógicas. En una sintética revisión, diremos que se identifican programas públicos en torno a la provisión de dispositivos tecnológicos; a la formación docente para el uso pedagógico de TIC; y a la producción y distribución de contenidos educativos en diferentes lenguajes.



Más recientemente, podemos agregar, políticas de desarrollo de la opción pedagógica a distancia en el sistema universitario.

Una realidad ineludible es que debido a las condiciones forzadas impuestas por la pandemia la totalidad del sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades, ha tenido que desarrollar prácticas educativas "de emergencia" mediadas. Han sido de las más diversas, con mayor o menor grado de planificación y grados de adecuación a los contextos, experimentando aplicaciones virtuales para el envío de contenidos y para instancias de comunicación, a veces complementados con materiales impresos y con uso de medios de comunicación tradicionales como radio y televisión. El diseño e implementación de estrategias de enseñanza que llevaron a cabo los docentes han sido de las más heterogéneas, en muchos casos como iniciativas individuales, en otros de manera articulada con políticas públicas (nacionales y provinciales) y con esquemas específicos de organización institucional.

Aún así, más allá de la ERE (educación remota de emergencia por pandemia), la mediatización de los procesos educativos vienen teniendo una dinámica incremental. A partir de las prácticas y usos culturales de nuevas tecnologías que de manera más o menos espontánea inciden en los procesos de producción, distribución y acceso al conocimiento, se despliegan hacia el interior de las instituciones educativas todo tipo de prácticas que recurren a las posibilidades comunicativas y representación de contenidos que brindan los nuevos dispositivos. Y muchas veces ocurre a partir de iniciativas individuales, fragmentadas, aisladas de las iniciativas institucionales, sean de la modalidad que sean. En la medida que las iniciativas institucionales (a su vez condicionadas por políticas públicas) logran conectarlas o complementarlas en un proceso de retroalimentación y enriquecimientos, brindan una base potente para proyectar diseños pedagógicos-tecnológicos en términos de "nuevas distancias y presencialidades".

Aparece como necesario apuntar a profundizar las condiciones institucionales para resignificar las trayectorias educativas en la complejidad de los escenarios contemporáneos que interpelan al sistema educativo a partir de la diversidad de demandas sociales que enfrenta y la necesidad de complejizar el abordaje de la inclusión: recorridos más flexibles, desigualdades en el capital cultural de la población estudiantil, estrategias de acompañamiento que reconozca trayectorias educativas, nuevas figuras de la razón y vínculos con el conocimiento mediados por diferentes lenguajes y narrativas transmedia, etc.

Aún comprendiendo las grandes diferencias de niveles del sistema educativo en esta dimensión institucional, es oportuno ponderar la experiencia universitaria argentina reciente, que con la RM 2641-E focaliza justamente la innovación con tecnologías en el marco de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED). Ambrosino, A. y Aranciaga I. (2018) señalan que el proceso generó una nueva disposición en las universidades que les permitió revisarse a sí mismas. "Evaluar en clave de sistema la opción pedagógica a distancia, pasa de mirar las "nano prácticas didácticas con tecnologías" (Igarza, 2016) a entender que estas mediaciones tecno-comunicacionales influyen en las prácticas

académicas y en las subjetividades de la comunidad de práctica universitaria en sentido ecosistémico-institucional". Poner en foco la cultura organizacional se presenta como un abordaje fértil para expandir las oportunidades educativas a través de mediaciones tecnológicas.

**- Una aproximación al fenómeno de la educación mediada desde la perspectiva de las prácticas (pedagógicas y de gestión)**

La inclusión de tecnologías de acuerdo a fines y contextos formativos va configurando escenarios que transforman los ámbitos y experiencias educativas en múltiples dimensiones y en ocasiones de manera muy profunda: prácticas de lectura y escritura, sujetos pedagógicos, circulación y acceso a materiales educativos, representación multimedia de contenidos, centralidad y participación de estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento, multiplicación de posibilidades de interacción, y la lista continúa.

Las formas en que se reconfiguran las coordenadas espacio-temporales del proceso educativo adquieren una significativa relevancia en el marco del recorrido que venimos planteando. En perspectiva histórica, la EaD nace y se desarrolla como una modalidad que se construye desde una negatividad: la ausencia de presencialidad, justamente en una actividad históricamente articulada en torno a la "presencia", la sincronía en espacio y tiempo de docentes y estudiantes y la oralidad como tecnología de la palabra privilegiada para la función de transmisión cultural. Pero en su devenir ha impulsado la reflexión y producción de prácticas desde las mediaciones con tecnologías con una centralidad inusitada en el campo educativo, aspecto que nos conduce a recuperar enfáticamente sus tradiciones en torno a las preocupaciones y desafíos vigentes para las instituciones y el sistema educativo en general.

Coincidimos con E. Litwin cuando afirma que la incorporación de los nuevos medios en la educación no debe ser una mera respuesta tecnicista, sino una respuesta política y pedagógica, y que se trata de entender que se han creado nuevas formas de comunicación, nuevos estilos de trabajo, nuevas maneras de acceder y producir conocimientos (Litwin, 1994:136-148).

Justamente ha sido la Educación a Distancia un espacio de referencia ineludible desde donde se plantearon respuestas y propuestas teóricas y metodológicas en torno al desafío de expandir el acceso a la educación a partir de apropiaciones y diseños tecnopedagógicos mediatizados. Entendemos este recorrido como una tradición ineludible, tardíamente tematizada desde el campo comunicacional, para pensar la formación en nuestras carreras. Carbone (2004) afirma que si nos situamos en la práctica educativa, la mediatización de los procesos de comunicación durante el S. xx fue conflictiva y heterogénea, no siguió el intenso ritmo de su desarrollo en otros espacios de la divulgación cultural y del mercado del entretenimiento. La transformación en los modos de transmisión sistemática del conocimiento fue resistida en nuestro país en las organizaciones educativas, fuertemente

marcadas por la oralidad del método tradicional en su articulación «legítima» con su portador clave: el libro impreso escolar. No obstante, las experiencias desarrolladas bajo el paradigma de la educación a distancia han logrado romper esta lógica, en tanto han sido llevadas a cabo por una comunidad de práctica que prestó especial interés a la evolución de los medios y tecnologías en cuanto a su potencial para las interacciones y la representación del contenido con sentido educativo, pero también en cuanto a su incidencia en las prácticas emergentes en los nuevos escenarios culturales.

En este sentido consideramos la mediatización de los procesos de enseñanza como una de las transformaciones culturales que vienen intensificándose durante el siglo XXI y a la EaD como una configuración delimitada en ese proceso social. Se trata de una modalidad educativa que resuelve la articulación entre actores-espacios-tiempos adecuando el diseño al tipo de formación y al perfil de los destinatarios a quienes se dirige, en un contexto institucional que brinda condiciones y marcos regulatorios para establecer esa relación pedagógica mediatizada con una intencionalidad educativa específica (Informe Final PID UNER 3130: Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos: Una aproximación desde el estudio de los materiales educativos. Dir. Ma. Teresa Watson).

“Poner el foco en las mediaciones educativas y las posibilidades de los medios emergentes que ofrece la EaD, deja en evidencia que ésta ha resultado ser una potente experiencia para diseñar y desarrollar proyectos educativos que permitieron repensar los alcances de las instituciones en cuanto a la inserción territorial, dar respuestas a nuevos perfiles y demandas sociales, y además reponer la preocupación comunicacional por una enseñanza centrada en el estudiante”. (Alcaraz, Aranciaga y Azcarate, 2018)

Las tradiciones de la EaD en los términos que nos interesa recuperar la modalidad, aportan elementos para la comprensión de los desafíos de nuestra época. Nos permite identificar tendencias, en desarrollo paulatino desde un par de décadas atrás, de experimentación e implementación de metodologías que hibridan prácticas mediadas (no presenciales) con presencialidad, en distinta intensidad y con diferencias muy marcadas en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Intentamos precisar una diferencia entre lo que es estrictamente “a distancia” de lo que son las prácticas mediadas por algún tipo de tecnología que –por la propia dinámica de expansión de prácticas culturales mediadas por TIC a casi todas las actividades sociales, incluidas las educativas– son también una realidad en el sistema educativo. Previo a la pandemia COVID-19, fueron las universidades y distintas iniciativas públicas de formación permanente (adultos y docentes), los ámbitos donde en mayor medida se desarrollaron este tipo de prácticas, dando lugar diseños que se nombran de diversas formas según la especificidad o las visiones conceptuales en las que se apoyan: modalidad virtual, modalidad a distancia, presencial con apoyo virtual,

bimodalidad, semipresencialidad, aulas expandidas, entre otras nominaciones.

#### **- Un recorrido orientado al saber hacer / producir / intervenir**

La formación profesional de las/os comunicadores/as en la opción pedagógica a distancia les permite interpretar, argumentar y diseñar líneas de acción tendientes a construir respuestas frente a la situación dada. Por lo tanto, la comprensión de la comunicación como expresión histórica de la educación se constituye como una categoría central para la formación profesional.

La especificidad de comunicadores y comunicadoras en proyectos educativos mediados, opera a nuestro criterio en torno a tres ejes transversales:

- a. La naturaleza interdisciplinar de los ámbitos de intervención: la inserción de comunicadores se sitúa necesariamente en una trama interdisciplinar donde convergen educadores, diseñadores, tecnólogos y otros perfiles específicos, en proceso dialógico para el análisis situacional y diseño de intervenciones.
- b. La especificidad en torno al tratamiento de la información: se trata de una competencia diferencial de comunicadores y comunicadoras en tanto capacidad de comprender los modos que se produce, procesa, circula y se receptiona la información (en la complejidad multidireccional y multimedia de los escenarios actuales)
- c. La comprensión e intervención en los procesos de producción de sentido: la capacidad de interpretar procesos de codificación/decodificación, el reconocimiento de los modos que operan lenguajes, medios y narrativas transmedia; las configuraciones de plataformas de carácter performativo y estructuras de acción predeterminadas; son coordenadas que delimitan una zona de intervención *desde* lo comunicacional *hacia* las prácticas educativas en términos de producir y transmitir conocimientos.

Un posible esquema, que compartimos con espíritu propositivo, es pensar la intervención en torno a tres dimensiones. Sobre cada una, apuntamos posibles prácticas comunicacionales que orientan modos de inserción profesional:

#### **Dimensión institucional**

- Gestión de la comunicación estratégica/operativa entre actores
- Favorecer los diálogos necesarios para la articulación entre tradiciones e innovaciones institucionales en torno a los proyectos que requieren nuevas configuraciones

#### **Dimensión pedagógica**

- Intervenir comunicacionalmente en torno a la adecuación y representación de contenidos: estrategias y lenguajes pertinentes según destinatarios
- Prácticas comunicacionales en ambientes educativos: experiencias de usos e interacciones desde la perspectiva de la alfabetización digital

- Participación integral en los procesos de planificación y producción de materiales educativos: diagnósticos, anteproyectos, producción, evaluación.

#### **Dimensión tecnológica**

- Análisis de productos y plataformas
- Gestión tecno-comunicacional: Diseño de experiencias y escenarios / interfaces / comunicación visual.

#### **A modo de cierre: incidir en la formación**

Como en muchos otros ámbitos de la vida social y cultural, la expansión de Internet ha propiciado la reconfiguración de escenarios y posibilidades en torno a las iniciativas educativas que incluyen dispositivos tecnológicos. Los modos de mediación tecnológica en estos ámbitos demandan una atenta mirada desde ciertas especificidades del campo educativo como del comunicacional, pero principalmente de un esfuerzo de reflexión interdisciplinar que propicie abordajes para comprender y actuar en la complejidad de los nuevos escenarios desde una perspectiva del derecho a la educación. Las condiciones actuales atravesadas por la pandemia han profundizado y consolidado esas reconfiguraciones, ante lo cual la problemática de las mediaciones tecnológicas ha tomado un importante protagonismo, interpelando fuertemente a las agencias políticas y académicas que desde hace muchos años trabajan en torno a la especificidad del vínculo entre educación y TIC: proyectos de inclusión digital y educativa, formación docente, problemáticas institucionales, reflexión teórica y metodológica, educación a distancia, educación popular, producción de contenidos y ambientes educativos, entre otros. Se presenta como necesario el ejercicio de historizar y problematizar, reconocer las tensiones, recorridos, tradiciones que se entraman en torno a los procesos tecnológicos, la comunicación y la educación en los escenarios contemporáneos.

La formación profesional de las/os comunicadores/as en la opción pedagógica a distancia les permite interpretar, argumentar y diseñar líneas de acción tendientes a construir respuestas frente a la situación dada. Por lo tanto, la comprensión de la comunicación como expresión histórica de la educación se constituye como una categoría central para la formación profesional.

Lo que se propone es disputar el sentido de lo comunicacional en la articulación comunicación/educación para situarlo en un horizonte de intervención que tenga como fundamento una rigurosa y compleja comprensión social. Se busca poner en evidencia que toda intervención es capturada a partir de un lugar teórico y a partir de un modo de gestionar: un modo particular de ver que tiene como resultado un hacer particular.

De este modo, se busca poner en evidencia que toda intervención es capturada a partir de un lugar teórico, a partir de un modo de gestionar.

De alguna forma, la formación profesional recibida es una herencia (de lecturas, de saberes, de trayectorias profesionales, de coyunturas, de derechos). Pero también una herencia



nunca es algo dado sino que es conjuntamente una tarea individual y colectiva que estamos realizando. Desde esta perspectiva, el de los planes de estudio de las carreras de comunicación social, es un territorio –entre otros– de disputas para perfilar la formación profesional.

### Referencias bibliográficas

ALCARAZ, M, Aranciaga, I., Azcarate, C. (2018). "Tradiciones de la educación a distancia en universidades nacionales y su vigencia para pensar los desafíos de la expansión y la inclusión" en *Revista El Cardo* Nro. 14. Facultad de Ciencias de la Educación UNER. Paraná, Entre Ríos. Disponible en: <http://rct.fcedu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/91/89> [Fecha de consulta: 26/05/2021]

AMBROSINO, A. y Aranciaga, I. (2018). Políticas de evaluación de la Educación Superior mediada por tecnologías: el caso de las Universidades Argentinas. XXI Congreso Internacional EDUtec. Universidad de Lleida, España.

Bates, T.; Sangrá, A (2012). "La Gestión de la Tecnología en la Educación Superior" Octaedro-ICE. Barcelona.

BERGOMÁS, Gabriela (1999). "La articulación entre Comunicación y Educación en vista a la formación de comunicadores y educadores". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación y Comunicación. Sao Paulo, mayo de 1999. Publicada en la revista *Comunicación y Educación de la Universidad de Sao Paulo*, Nro. 15.

BOZKURT, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

BRUNNER, J. J. (2004). *Educación e internet, ¿la próxima revolución?* Editorial Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.

BURBULES, N.; Callister, T. A. (h) (2001). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Ediciones Granica. Buenos Aires.

CARBONE, Graciela (2004). Educación a Distancia en Argentina (1983-2003). Una mirada a la evolución de sus preocupaciones teóricas, realizaciones y obstáculos. En: Mena, Marta. *La educación a distancia en América Latina*. Modelos, Tecnologías y realidades. Buenos Aires: UNESCO- ICDE- La Crujía, Stella.

CABELLO, R. (2006). *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza. Ed. Prometeo. Buenos Aires.

COLL, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Illera, J. L. (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad*



*digital* (pp.156-170). Universidad de Barcelona.

COLLEBECHI, M; Gobato, F (2017). *Formar en el Horizonte Digital*. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://libros.uvq.edu.ar/>

GONZALEZ, A., Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. En *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*. Año 9 Nro, xvi. Centro de Estudios Avanzados UNC. Córdoba

HUERGO, J. (1998). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Universidad Nacional de la Plata.

KAPLÚN, M. (1993). Del educando oyente al educando hablante. Diálogos de la comunicación. En *Revista de la FELAFACS*, N. 37, Lima.

LITWIN, E. (1994). La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. En *Revista Universidad Nacional de Buenos Aires*, Vol. III, Nro. 6, Buenos Aires.

———(comp.) (2000). *La educación a distancia*. Temas para el debate de una nueva agenda educativa. Bs. As.: Amorrortu Editores.

MARTÍN-BARBERO, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.

———(2004). "Culturas, tecnicidades, comunicación" [en línea]. Programa Cultural en la diversidad. Campus OEI. [Fecha de consulta: 25/08/2007] <http://www.oei.es/cultura2/barbero.htm>

MENA, M; Rodríguez, L; Diez, ML (2010). *El Diseño de Proyectos de Educación a Distancia*. La Crujía. Buenos Aires.

NAKACHE, D., Mundo, D. (2003). "Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad en el discurso educativo", en Carli, S. (dir./comp.). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina, La Crujía Ediciones - Stella, Buenos Aires.

OLIVEIRA SOARES, I. (1998). La comunicación/educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. Documentos Núcleo Comunicación/Educación. Universidad de San Pablo, Brasil.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2000). *Comunicación y Educación en la sociedad de la información*. Ed. Paidós. Barcelona.

PRIETO CASTILLO, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Ediciones Ciccus/La Crujía, Buenos Aires.

QUIROZ, M. T. (1995). "Educar en la comunicación / Comunicar en la educación", en Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica. Ediciones Cuadernos. Serie Ciclos y Conferencias. Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Paraná.

SCHMUCLER, H. (1995). "El imperio de la información como imperio de la banalidad", en Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica. Ediciones Cuadernos. Serie Ciclos y Conferencias. Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Paraná.

SCOLARI, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. En *Revista Telos*, Nro. 103. Fundación Telefónica. Disponible en: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/estrategias-de-aprendizaje-informal-y-competencias-mediaticas-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>

SILVA, M. (2005). *Educación interactiva*. Enseñanza y aprendizaje presencial y on line. Gedisa, Madrid.

TZIFOPOULOS, M. (2020). In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14. [http://www.ijstr.com/data/frontImages/1\\_April\\_2020.pdf](http://www.ijstr.com/data/frontImages/1_April_2020.pdf)

WATSON, María Teresa y Marchisio, Susana (2011). Estudio panorámico de la inserción de la Educación a Distancia en las Universidades Nacionales (1970-2000). En *De legados y horizontes para el siglo XXI: veinte años de la RUEDA* / Mabel Pacheco. 1º ed. Tandil: UNICEN pp.73-88.

WATSON, M. T.; Bergomás, G.; Alcaraz, M.; Kuchen, R.; Lvovich, L.; Morisse, C.; Perticará, M. (2016). Historia de la educación a distancia en Santa Fé y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos. En *Suplemento Ciencia, Docencia y Tecnología*, UNER, Vol. 6. Disponible en <http://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/277>