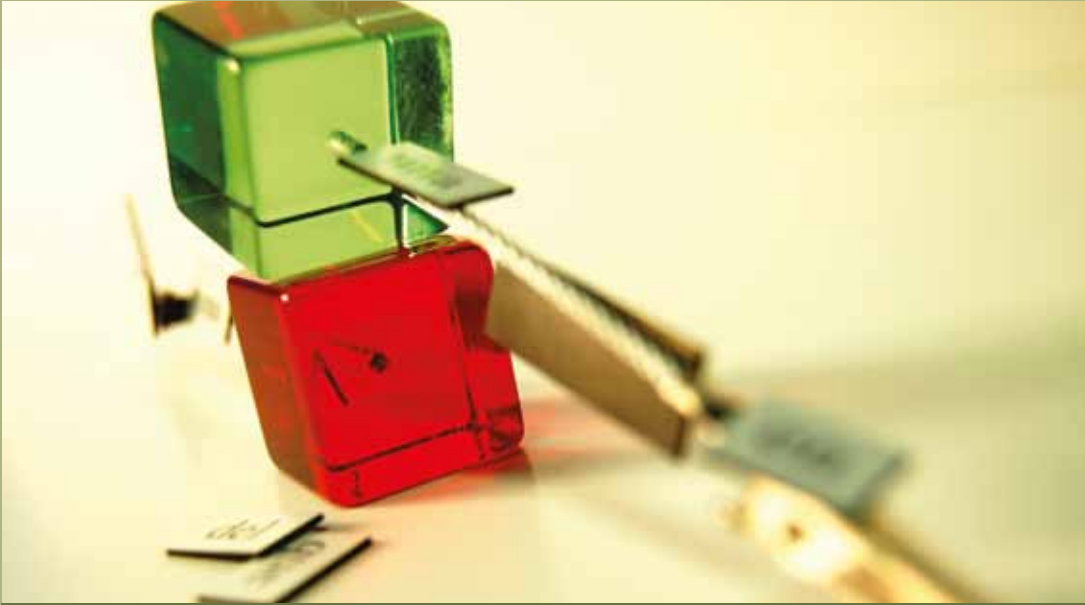


María Elena Chan Núñez



Investigación de la educación virtual

Un ejercicio de construcción metodológica

Investigación de la educación virtual

Un ejercicio de construcción metodológica

María Elena Chan Núñez

Investigación de la educación virtual

Un ejercicio de construcción metodológica

México
2006

 UDGVIRTUAL

Colección: Estudios de la virtualidad



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Sistema de Universidad Virtual

© 2006, Universidad de Guadalajara
Sistema de Universidad Virtual
Escuela Militar de Aviación 16
Col. Ladrón de Guevara
CP 44600, Guadalajara, Jalisco
Tel./Fax: 3630-1444/45 y 3630-0085
www.udgvirtual.udg.mx

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta publicación, su tratamiento informático, la transmisión de cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso expreso del titular del *copyright*.

ISBN 970-27-0959-8

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

Presentación	11
Prólogo	15
Capítulo 1	
Las operaciones metodológicas	19
<hr/>	
El oficio metodológico	19
Primera operación. Visualización del discurso a producir	23
Segunda operación. La auto-observación	27
Tercera operación. Posicionamiento	34
Cuarta operación. La problematización	41
Quinta operación. Diseño del modelo heurístico	46
Sexta operación. Teorización	50
Séptima operación. Construcción del marco metodológico	53
Octava operación. Reflexión sobre la transformación del discurso en producción	59
Capítulo 2	
Campo o paradigma	63
<hr/>	
Metáforas y modelos para la aproximación al campo educativo	64
Acercamiento a la noción de campo	64
Las metáforas	67
Preguntas y supuestos básicos	72
Modelos heurísticos aplicables al estudio del campo de la educación	73
Analogías posibles para el planteamiento de preguntas en torno al campo educativo	74
La comunicación educativa ¿campo o paradigma?	96
Eje 1. Epistemológico-práctico	104
Eje 2. Conexto-sujeto	106

Capítulo 3

La problematización

149

Primera estrategia de problematización. Caleidoscopio	151
Segunda estrategia de problematización. Planos cartesianos	164
Tercera estrategia de problematización. Cajas chinas	180
Cuarta estrategia de problematización. Ejes de problematización	188
Quinta estrategia de problematización. Conceptos migrantes	193
De las operaciones al campo y del campo a las estrategias	197
Bibliografía	199

Agradecimientos

A Manuel Moreno Castañeda, Rector de la UDG Virtual, y a la maestra Socorro Pérez Alcalá, Directora académica, por su compromiso total con la investigación como función sustantiva en esta casa de estudios.

A Blanca Estela Chávez Blanco, por su lectura cuidadosa y recomendaciones, que sin duda enriquecieron el texto.

Para Cristela Romero Espinoza, por su apoyo en el procesamiento y actualización de información para la edición de los capítulos.

A Luis Alejandro León Dávila, Coordinador de recursos informativos; y a Angelina Vallín Gallegos, Coordinadora de edición, por su apoyo y empeño en la difusión de la educación virtual como campo de conocimiento.

Presentación

En realidad, la cultura ha avanzado siempre, en cada uno de sus pasos, gracias a una transformación de la realidad desde un orden comparativamente más concreto hasta un orden progresivamente más abstracto, simbólico o virtual, y por ello mismo también más poderoso, de mayor alcance y densidad de contenido. Piénsese en la diferencia en grado de abstracción entre el intercambio primitivo de bienes y servicios, y el comercio internacional moderno, basado en moneda cada vez menos concreta y un sistema de precios que equivale a la capacidad abstracta de sustitución de todos los productos por todos los productos. Los separan varios órdenes de realidad construidos a lo largo de los milenios por la mente humana. En el presente, el proceso de virtualización ha alcanzado una intensidad muy grande, dada la intervención de la informática en todos los procesos sociales y económicos.
Claudio Gutiérrez (1998).

El término “virtual” no sólo tiene múltiples acepciones, sino que también suele generar polémica. No goza de total aceptación en el campo educativo. Por ello es atrevido emplearlo como punto de partida de un texto como este, pero igual sirve para ejemplificar el espíritu general de lo que aquí se presenta:

En todo proceso de investigación se asumen posturas, y cada concepto usado, cada dato y por supuesto la intención de lo que se pregunta y hasta dónde se pregunta habla de lo que motiva al investigador.

Al elegir el término “virtual” se abre una visión distinta a si se elige educación en línea, o educación en entornos digitales. Lo mismo cuando se opta por hablar de educación, y no de formación, o aprendizaje.

¿Qué entiendo entonces por educación virtual y por qué abordar aquí su construcción como campo de investigación?

Una de las definiciones de lo virtual considera la creación de un mundo artificial a través de un sistema informático donde el usuario tiene la impresión de estar en dicho mundo, siendo capaz de navegar a través del mismo y de manipular los objetos que hay en él (Echeverría, 2000). Si bien Javier Echeverría aporta esta definición considerando la realidad virtual en su máxima expresión, siguiendo a Tomás Maldonado (1999) se reconocerían distintos modos y grados

de virtualización, como representación de la realidad, acción presente en la historia de la humanidad desde sus inicios.

Javier Echeverría (2000) considera a este tipo de espacio como virtual por encontrarse en el tercer entorno (*telépolis*) y tener una naturaleza informática, pero ésta no lo hace menos real: dado que se constituye en un espacio de vida en el que se dan prácticas reales, sentimientos reales, interacciones reales. Es otro entorno que se suma, deviene y articula con el primero y con el segundo entorno: *Physis* y *Polis*. No los sustituye, pero sí extiende y diferencia las posibilidades de acción humana en ellos.

Otra perspectiva es la de la virtualidad como opuesta a actualidad (Lévy P., 1997), al observarla como lo que está en potencia, que es dinámico, intencional y dialéctico. La virtualización se plantea como uno de los vectores de creación de realidad. Los mundos virtuales son soportes de la inteligencia colectiva. Mundos creados por la interacción de sujetos y grupos intercambiando saberes. Su materialidad está en la información y su finalidad se concreta en la acción de la vida cotidiana.

Aún cuando se puede percibir la diferencia en posiciones, me interesa considerar aquí la posibilidad de articularlas en una noción de virtualidad centrada en la interacción:

- El sentido de lo virtual como espacio de acción social real.
- El sentido de potencia: aquello en lo que su representación permite una actuación futura y no sólo en el mismo espacio virtual, sino también en el real representado.

Al decir “virtual”, como calificativo de la educación, se puede entender como una educación vivida en un espacio creado como representación de contextos diversos, y a la vez espacio de acción e interacción.

Un ambiente de aprendizaje visto desde esta perspectiva se construye considerando los ambientes reales en los que viven los sujetos, en articulación con los artificiales, que se desarrollan como dispositivos para potenciar una determinada acción.

Pero al elegir la nominación “educación virtual” para un campo en construcción, se quiere enfatizar una visión distinta a lo que supondría acotar el campo

de investigación a los procesos de aprendizaje, a los programas formativos, o los diseños de la enseñanza “virtuales” por su naturaleza mediada por la tecnología y apuntar así a la percepción de la educación como proceso social amplio. Es decir, al hablar de educación aludimos a un proceso histórico estructural que incluye los procesos de aprendizaje de individuos, grupos y sociedades.

Si hablamos de la educación virtual como campo de estudio aludimos a un tipo de educación que se caracteriza por el uso de soportes mediáticos para su realización, pero también se puede entender como la que se da en y para la acción social en el espacio virtual.

Con ello se reconoce que observar el fenómeno de la educación virtual no sólo supone reconocer los impactos que los medios tienen sobre los modos de educar, sino el modo como la educación se orienta e impacta a la virtualidad, como práctica social y como construcción de lo digital en tanto espacio de vida.

La exploración de la naturaleza del campo de conocimiento emergente de la educación virtual es motivo de este libro, del que a continuación se presenta su estructura.

El capítulo inicial versa sobre las operaciones metodológicas para investigar, a sabiendas de que éstas se realizan como tarea de un investigador, en particular cuando se inicia en su trabajo, al margen de la consideración más amplia sobre el campo en el que circunscribe su práctica investigativa.

Estas operaciones no podrían considerarse como propias del campo de la educación virtual, pero el ejemplo que se maneja sí lo es y pretende demostrar, en el enlace con el segundo capítulo, el modo como se va transformando la mirada de quien investiga, en la medida que avanza en la visualización del campo en el que sitúa su objeto de estudio.

La revelación del campo (para el investigador) puede ocurrir de varias maneras:

- Como resultado de las sucesivas operaciones metodológicas.
- Por exposición de las características del campo dentro de un grupo o escuela o por adhesión a un mentor.
- Por la toma de conciencia de una comunidad a la que se pertenece al encontrar eco en la presentación de resultados de investigación en diferentes espacios y encontrar a los iguales y a los diferentes.

- Al descubrir el campo o reconocerlo como dado.
- Al asumir una postura constructiva respecto a él.

Al considerar la riqueza de este descubrimiento-construcción del campo por cada investigador como proceso de reflexión necesario sobre el hacer, se ha querido expresar ese sentido de visualización paulatina como parte del proceso mismo de investigar.

Por eso las operaciones metodológicas van primero ejemplificadas sobre fragmentos de un proyecto de investigación específico y, en el segundo capítulo, expresan un modo de atisbar la educación virtual como campo emergente y visible *dentro de*, o bien en *articulación* con el campo de la comunicación educativa.

El tercer capítulo presenta una vuelta de tuerca: si bien la problematización se presenta como cuarta operación metodológica en el primer capítulo, se retoma para cerrar el texto, tomando en cuenta la problematización como la tarea investigativa permanente, presente en cada fase del proceso. Para quienes alguna vez hemos creído que investigar es una tarea que se inicia con una pregunta y se termina cuando se contesta, puede resultar confusa la afirmación de que investigar supone problematizar en cada fase del proceso.

De ahí que en el tercer capítulo se explica el sentido de abrir las nuevas preguntas a propósito de cada una de las aparentes certezas que se van logrando en el proceso investigativo.

Prólogo

Este libro se ha estructurado a partir de la recopilación de ejercicios y propuestas metodológicas de investigadores que he tenido como maestros: Raúl Fuentes Navarro, Guillermo Orozco Gómez, Enrique Sánchez Ruiz, Rossana Reguillo Cruz y Rodolfo Uribe Iniesta.¹ De los ejercicios que diseñaron para sus cursos de investigación, de sus propias rutas, de sus apuntes metodológicos y su sabiduría didáctica, así como de su compromiso con sus propios campos y objetos, inte-

¹ Los doctores Raúl Fuentes Navarro, Enrique Sánchez Ruiz y Guillermo Orozco Gómez son parte del cuerpo académico del Departamento de Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara (U de G). La doctora Rosana Reguillo Cruz forma parte, al igual que el doctor Fuentes Navarro, de la planta académica del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Todos ellos son destacados investigadores con amplio reconocimiento internacional en el campo de la investigación de la comunicación social y profesores de programas de posgrado tanto de la U de G y el ITESO, en Jalisco, así como profesores huéspedes en numerosos programas nacionales e internacionales. El doctor Rodolfo Uribe Iniesta es investigador del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, catedrático en programas de posgrado de esa casa de estudios. Impartió materias de Metodología de la investigación en el doctorado en Educación de la U de G como profesor invitado en el periodo 2001-2003, y ha sido asesor del Seminario Nacional de Investigación en Educación a Distancia y Tecnologías para el Aprendizaje desde el año 2000. Sus contribuciones a la formación de investigadores desde un enfoque de complejidad se han dado también en el marco de la maestría de Educación ambiental de la propia U de G desde 1996, y en numerosos cursos y talleres en diversas instituciones del país.

gré una visión y herramientas que me han sido útiles como aprendiz y en algún otro momento como docente, mismas que quise reproducir en este texto para compartir con otros la experiencia.

Gracias a ellos la comunicación educativa como paradigma y la complejidad como ética han alimentado mi práctica de investigación. Como buenos maestros, me pusieron delante las pistas para que construyera mis propios objetos, y ya fue mi tarea configurarlos en torno a la educación virtual.

Por otra parte, dedico este texto a los estudiantes² con los que he tenido la fortuna de aprender al enseñar metodología de la investigación educativa en diferentes espacios y momentos. Ellos reconocerán buena parte de las reflexiones, herramientas y apuntes aquí compilados, porque fueron generados o adaptados a sus circunstancias con la intención de que les fueran de utilidad, no sólo en la acción concreta de desarrollar un proyecto, sino en el desarrollo del gusto por la investigación y la formación de una mente problematizadora.

Por fortuna para mí, sus modos de problematizarse me aportaron más a mí de lo que yo hubiera supuesto que podría enseñarles a ellos.

Pero más allá del reconocimiento y la dedicatoria, la motivación para publicar este ejercicio es el de entablar un diálogo con los constructores de la educación virtual como campo de acción y de conocimiento, al exponer la obra negra de un quehacer investigativo, por si fuera de utilidad en la discusión de los paradigmas, modelos y perspectivas metodológicas con que buscamos sentidos al ciberespacio.

El libro presenta tres capítulos: “Las operaciones metodológicas”, “El campo o paradigma” y “La problematización”. En el primero se expone una especie de bitácora de investigación con los procesos seguidos en la construcción de un objeto de investigación que se expone como ejemplo, para explicar sus transformaciones sucesivas. Estas operaciones representan sobre todo un acto de afirmación desde la posición del sujeto frente a su objeto de investigación conforme lo va clarificando.

² En particular en la licenciatura en Desarrollo educativo institucional de la Universidad Marista de Guadalajara, en las maestrías en Tecnologías para el aprendizaje y en Educación ambiental de la Universidad de Guadalajara y la licenciatura en Educación de la UDG Virtual.

“El campo o paradigma” destaca como elemento intermedio, se presenta una visión sobre la educación virtual como práctica sociocultural, susceptible de ser enfocada desde un paradigma de comunicación educativa. Representa el momento en que el investigador se coloca de frente al campo de conocimiento y toma conciencia de que no sólo se trata de construir su propio objeto de investigación, sino de, con ello, insertarlo en un campo, en una línea y reconocerlo como parte de un paradigma.

El capítulo final es en el que se aborda este proceso como eje que da articulación y sentido a la práctica de investigación. Se expone una serie de estrategias para problematizar, considerando el ir y venir entre el objeto de investigación y el campo de conocimiento en el que se pretende incidir o desde el cual el objeto se construye. La problematización, entonces, como tarea esencial, continua y dialéctica.

MARÍA ELENA CHAN NÚÑEZ
Guadalajara, 2006.

Capítulo 1

Las operaciones metodológicas

El oficio metodológico

Cuando se habla de oficio se piensa en el hacer, en la aplicación de un saber; en acción que produce o trabaja con objetos, en un saber que se ejecuta.

Sirva esta alusión, parafraseando a Pierre Bourdieu, Passeron y Chamboderon (1973), para abordar al sociólogo que trabaja en campo recogiendo el dato empírico, haciéndose ahí, en esa práctica profesional que es a la vez investigativa.

La intención de este capítulo es exponer un ejercicio metodológico que fue realizado a propósito de un proyecto de investigación específico, develando las operaciones que se realizaron y que construyeron una metodología.

Se parte de la idea de que ésta se aprende en la práctica y no como discurso, y que se construye para cada objeto.

Compartir la experiencia de construcción metodológica tiene varios propósitos:

- Se espera que el texto pueda ser orientador para quienes se inician en la investigación en el campo de la educación virtual, a distancia y sobre tecnologías aplicadas al aprendizaje, y para quienes fungen como formadores de investigadores, de acuerdo a la utilidad de penetrar en

un modo de construcción de un objeto de investigación presentado como caso.

- Por otra parte se pone a debate un modo de ver la construcción de cierto campo de conocimiento: el de la educación virtual y las implicaciones que las operaciones metodológicas que realizan los investigadores tienen en la acumulación del saber y la articulación de comunidades o redes en torno a líneas.

Los “autores fundamentales” (Geertz, 1987), aquellos que han cimbrado a las ciencias sociales en las últimas décadas, y de entre los cuales se aludirá a algunos de los más representativos en este texto, se les quiere presentar en uso, es decir, haciéndolos hablar ya sea para interpelar, problematizar, conceptualizar, pensar, o evaluar un proyecto de investigación específico.

En este sentido, el trabajo expone momentos o tareas que pueden observarse como parte de una trayectoria en el desarrollo del pensamiento metodológico, el cual se interioriza, se aprende haciendo, pero no se trata de una mecanización para responder a toda situación de manera idéntica. Lo que se interioriza son posturas axiológicas y epistémicas a través de las cuales se aprende a ver problemas y a delimitar objetos. Cada objeto a investigar supondrá la puesta en operación de esas premisas como base del armado metodológico, pero no la repetición de pasos o procedimientos, ni de los marcos conceptuales, ni mucho menos de los discursos ya construidos. En cada situación o problema de investigación, la articulación y el contenido de las operaciones metodológicas será único.

Si el pensamiento metodológico se forja en la acción y se desarrolla respecto a proyectos que son referentes concretos, el saber metodológico se evidencia en la forma que toman los proyectos y sus productos, se gesta y desarrolla con ellos.

Pensar en el oficio también remite a gremio, al reconocimiento de que otros enseñan a hacer algo, a que hay quien ha recorrido ya ese camino y puede hablar del cómo hacer. Mucho del saber que constituye el oficio se aprende sin que se llegue a conocer por completo el por qué se piensa como se piensa, se cree en lo que se cree, se actúa como se actúa y se dice lo que se dice.

Buena parte del pensamiento metodológico se desarrolla un tanto a oscuras para el aprendiz de investigador, dada la dificultad para distanciarse de las condiciones en que se estructura su saber y su hacer. Esto no se ve como rasgo

defectuoso del oficio, sino como inherente a todo aprendizaje social. Por ello, la sociología del conocimiento se erige como indispensable cuando se asume la importancia de la contemplación de las condiciones históricas y estructurales de la práctica investigativa en cualquier campo de conocimiento, y se encuentra en el centro de buena parte de los textos de los autores a los que se hará referencia. Ojalá este texto motive a quienes no los han trabajado a acercarse a ellos como autores fundamentales en la investigación social y por ende en la educativa.

Se ha ordenado este capítulo pensando en operaciones metodológicas, para cada una de ellas se muestra un ejemplo centrado en un texto relativo a un punto de un proyecto de investigación específico, que permite observar cómo se usan epistemológicamente determinados conceptos de distintos autores para construir y reconstruir la preocupación primaria de investigación y delimitación del objeto.

Se aborda una noción de la metodología que va muy ligada a la epistemología, dado que ésta se observa como el conjunto de acciones que se concretan en decisiones metodológicas (Giménez, 1994).

Giménez define la metodología como la integración de los métodos, como una acción que cruza la reflexión epistemológica y teórica. Éstos pueden orientarse a la recuperación de descripciones o explicaciones, pero es en su integración donde se encuentra lo metodológico en su versión más genuina.

Los autores que se presentan en este ejercicio demostrativo de las diversas operaciones por las que se integran posiciones axiológicas, epistemológicas y teóricas, a propósito de una problemática sentida y un problema formulado, tienen en común una postura frente a la metodología que trasciende la visión científica positivista. Rompen con la noción de rigurosidad entendida como refinamiento técnico para la recuperación de los datos para describir hechos; ven a los sujetos al centro de los objetos de investigación social y los asimilan en contexto. Asimismo, y por incorporar a los sujetos situados de manera histórica y social, desarrollan principios orientados desde una noción de posibilidad de construcción del futuro.

El oficio metodológico hoy no se parece al de épocas pasadas. Se enfrenta a una explosión informativa que lleva a la necesidad de dominar estrategias múltiples para su procesamiento. Enfrenta el problema de la elección ante mayor número de alternativas para cada operación metodológica. Esta diversidad

puede ser rica y a la vez pareciera hacer más difícil la tarea, no obstante: la gran oportunidad epistemológica y metodológica en la actualidad la resumía ya desde hace más de treinta años Margaret Mead (1970) al reconocer la posibilidad de contar de modo simultáneo con ejemplos de la forma en que los hombres han vivido durante los últimos cincuenta mil años... Agregaría, tenemos la posibilidad hoy de observar los modos de vida en muy diferentes entornos: el natural, el urbano y el digital.

Ante esta riqueza y diversidad las operaciones metodológicas, vistas como decisiones que se toman paso a paso en la formulación de proyectos de investigación social y, más en concreto, de investigación educativa, requieren ser transparentes para el autor y para el lector, a fin de mostrar el sentido de las búsquedas, no por un afán de ordenamiento ante el caos, sino para develar maneras de desestructurar y reestructurar un pensamiento acorde con esta complejidad (Morin, 1990).

A continuación se presentan operaciones metodológicas³ vislumbrando para cada una de ellas:

- Los conceptos y autores desde los cuales se define cada operación.
- Un fragmento del proyecto que se constituye en el referente del ejercicio, ya sea para contrastar dos versiones sucesivas del mismo, para confrontar posiciones asumidas en momentos distintos, pero sobre todo considerando esos instantes, no en su sentido temporal, sino por la inclusión de conceptos de los autores que se mencionan como herramientas para una transformación en la visión sobre lo antes enunciado.
- En cada apartado, según se tenga mayor o menor resolución de la operación metodológica, aparecerán las preguntas que se harían desde los autores para evaluar el avance en la configuración del proyecto, ya sea que se tengan las respuestas o sólo definidas las preguntas que sería pertinente hacerse como parte del quehacer metodológico.

³ Las operaciones metodológicas como itinerario de formación de investigadores fueron motivo del curso de Metodología de la investigación impartido por Raúl Fuentes Navarro en el doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.

Cabe entonces subrayar el carácter de este escrito como ejercicio inacabado, especie de bitácora, cuyo propósito es mostrar las operaciones y su sentido transformador del propio pensamiento como parte del quehacer metodológico. Diríase que se presenta aquí la obra negra de la construcción de un documento resultado de la investigación que se concretó en un producto discursivo de otra naturaleza.⁴

A continuación las operaciones metodológicas:

1. Visualización del discurso a producir.
2. La auto-observación.
3. Posicionamiento.
4. La problematización.
5. Diseño del modelo heurístico.
6. Teorización.
7. Construcción del marco metodológico.
8. Reflexión sobre la transformación del discurso en producción.

Primera operación. Visualización del discurso a producir

La primera operación metodológica se sitúa en la visualización del producto que se espera construir a través del proceso de investigación (Potter, 1998). Pensar en el tipo de discurso a estructurar supone identificar posibles lectores y los usos que harán del texto.

Esto lleva a la necesidad de identificar los intereses de la comunidad científica a la que se pertenece (o se pretende pertenecer) y pensar en la forma como se irá construyendo la intertextualidad con los *otros* al pensar en ellos como los autores de referencia, a los que se pretende socavar, o con los que se pretende construir.

Además, supone una doble operación: la de percibir la gestión de intereses de esos *otros* y la de clarificar para gestionar los propios intereses.

⁴ La propuesta teórico metodológica emanada de la investigación fue publicada en 2004: Chan, María Elena, *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*, México: Universidad de Guadalajara, Innova.

Esta visualización lleva a la conclusión del pensar como acto moral (Geertz, 1988), si partimos de que cualquier estrategia discursiva se finca en una compleja red valoral, la que el autor intenciona y la que será identificada por otros que se ciñan a sus marcos discursivos.

Las preguntas para poder visualizar ese producto en construcción son:

- ¿Qué discursos se pretenden socavar con el propio discurso? ¿Con quiénes se identifica o a quiénes se adhiere? ¿Cuál es el discurso alternativo que se pretende tejer? ¿A qué tipo de acción movería el discurso? ¿Cuáles son las interacciones-situaciones que se identifican como transformables?

Esta visualización del discurso por construir no estuvo presente en las primeras versiones del proyecto de investigación que aquí se presenta.

Sin embargo, sí se pueden inferir las primeras intenciones y los interlocutores supuestos para los resultados de la investigación, sobre todo desde el primer título del proyecto:

Título inicial:

Prácticas híbridas: un acercamiento a competencias y funciones en la educación a distancia desde la perspectiva de la multidisciplinariedad.

Los intereses que se reconocen en la primera versión del proyecto estaban enfocados a mostrar, en especial a las autoridades educativas, alternativas para el desarrollo y acreditación de las competencias especializadas de los educadores a distancia. El mensaje que se esperaba construir suponía una demostración del tipo de saberes que se combinan para poder realizar este tipo de educación. En la justificación de la primera versión del proyecto se planteaba lo siguiente:

Uno de los riesgos de la educación mediatizada es la de desarrollarse siguiendo el paradigma de la industrialización. Los modelos de producción que se han venido consolidando a partir de la comercialización de los medios conforman un sistema de valores a los que se asimilan instituciones públicas y privadas. La lógica del mercado de servicios educativos sigue las huellas de la

comercialización cultural que los medios han cimentado. La información se privilegia por sobre la formación. Los estilos educativos más tradicionales son sumamente compatibles con la marca cultural de la era del consumo.

Lo que se observa en el texto anterior es una primera preocupación en torno a una tendencia de la educación a distancia orientada desde una dimensión de mercado. Se observa una percepción negativa de esta perspectiva, y se plantea como elemento negativo el sello mediático, que privilegia la información por sobre la formación.

Esta tendencia “economicista” se presentaba como primer elemento problematizador. El siguiente nivel en el armado de la justificación se refería a la institución:

Se puede observar la ausencia de criterios para la definición de perfiles de competencia de los educadores a distancia, trayendo como consecuencia que para la implantación de instancias dedicadas a estas modalidades no convencionales se piense en criterios asociados a máximos créditos escolares sin que éstos garanticen el tipo de competencias requeridas, competencias visualizadas como comunicativas en esencia.

A partir de la revisión de investigadores de lo educativo que se mueven dando prioridad a la escuela como único espacio de construcción cultural, se pudo observar el problema desde otro enfoque: si éste no quedaba circunscrito al modo de funcionamiento escolar como parámetro, se requería trascender las funciones y formas de organización tradicionales como criterio para la observación de la competencia del educador a distancia.

Esto supondría que el problema tendría que quedar formulado al poner por encima el interés inicial de dar pautas para una administración de los recursos humanos idóneos para la educación a distancia.

El foco parecía entonces más pedagógico, concebía a las competencias comunicativas como objeto de transformación en las relaciones entre educador y educando y de ellos frente a la construcción de saberes. Aquí podría observarse ya un acotamiento, para centrarse en esa dimensión pedagógica más que en los procesos que rodean la educación a distancia desde una perspectiva amplia de gestión.

La ampliación del planteamiento problemático se dio al trabajar en la contextualización, de la cual se presenta un fragmento ilustrativo:

El sistema educativo mexicano se ha estructurado a partir de ciertos propósitos orientadores que podrían sintetizarse en tres:⁵

- La integración nacional.
- El desarrollo económico-social.
- La eficiencia del aparato escolar que fue creado para cumplir los dos primeros propósitos.

La mayor parte de los esfuerzos investigativos en el campo de la educación ahora se dirigen a remediar, aliviar o mejorar los problemas estructurales del sistema, cuya creación obedeció a los dos primeros propósitos señalados.

Puede identificarse una crisis de sentido respecto a lo que la escuela representa socialmente al observar ese círculo cerrado en el que, por un lado, hay descrédito sobre el significado de la escuela para los dos grandes propósitos que la motivaron y justificaron en las primeras décadas de su instauración (de los veinte a los setenta) y la problemática derivada de su propia estructuración (de los años setenta a la fecha).

Si los grandes propósitos ya no son tan claros ni tan compartidos (lo cual no puede afirmarse por completo pero la ausencia de explicitación de “grandes propósitos” puede ser sintomática) por los distintos actores del sistema: educadores, educandos, autoridades, empleadores... tendrían que re-enfocarse las relaciones escuela-desarrollo social, y escuela-identidad para redefinir el sentido. Asimismo tendría que considerarse que la escuela no es el único o el más importante espacio de producción y transmisión cultural, aunque sea el más reconocido oficialmente.

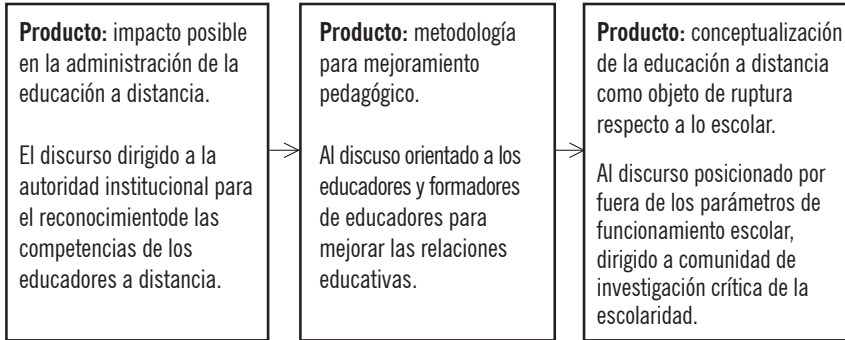
Desde dentro de ese aparato se pueden observar las vías o espacios de potencial transformación, en particular en las modalidades no convencionales abierta y a distancia. El riesgo visible ahora es que aún esas modalidades que intentan situarse en las necesidades de fuera, las del educando, tienden a centrarse más en lo que la institución oferta bajo determinadas premisas de lo que el otro necesita, y con escaso o nulo reconocimiento de la distancia real, comunicativamente hablando, que se tiene con esa población a la que se pretende servir. El interés de este proyecto se centra en la exploración de esa distancia comunicativa no percibida por las instituciones.

⁵ Estos tres propósitos están presentes en los cinco proyectos mencionados por Pablo Latapí (1998).

En el texto anterior puede percibirse un movimiento importante para el proceso de investigación:

Se transitó de:

Esquema 1. Cambios en la visión sobre el producto de investigación.



La visualización del discurso a producir, aún cuando se realice como primer paso en el planteamiento del proyecto de investigación, se mueve con frecuencia, porque los distintos procesos que se realizan en la investigación abren al reconocimiento de pares, de comunidades, líneas y centros o entidades a las que se quiere llegar con el producto de investigación.

El fragmento de la página anterior sólo marca el tipo de producto que se llegó a visualizar en la primera etapa de problematización del proyecto, pero se fue transformando según podrá observarse en el tercer capítulo por el desarrollo de la misma.

Segunda operación. La auto-observación

Morin (1990) interpela al investigador desde un plano axiológico que supone incluso la interrogación sobre la intención que puede tener el investigador para romper y reestructurarse mentalmente de continuo. La ruptura a la que invita es radical, y compromete la biografía personal con toda la carga paradigmática apropiada en un sentido histórico.

Justo delante de estos momentos, en la apropiación de esa carga paradigmática, se plantea la auto-observación, como una segunda operación metodológica enfocada en pasado y presente.

Para ilustrar este punto se utiliza la primera persona en la redacción de las observaciones tal y como se escribieron en el momento de ejecutar esta operación metodológica:

Sobre el pasado:

Reconozco que la formación profesional en el campo de la pedagogía me ha dotado de una visión centrada en los individuos y sus procesos de desarrollo que escasamente toca lo social. Podría reconocerse una tendencia hacia la consideración del espacio de interacción educador-educando como el más visible al margen de los contextos sociales en los que las interacciones se realizan.

Desde esta postura suelen verse como inadecuadas y por ende modificables las expectativas y perspectivas sociales respecto a determinadas problemáticas, por eso muchos proyectos de investigación educativa lo que atienden prioritariamente es el mejoramiento de esas relaciones educativas como finalizadas en sí mismas.

“La sociedad, en esta imagen o representación incorporada en las estructuras de trabajo (de los educadores), queda entonces separada de su propia constitución diaria como procesos complejos de producción cultural, social, económica, etcétera. La sociedad es entonces la que sólo puede actuar en los procesos marginales y no constitutivos. La sociedad queda reducida a los espacios de ‘participación’, ‘expectativas’ y ‘demanda’...” (Uribe, 1997); esto a propósito de la forma como se niega la posibilidad de ver a los sujetos de la educación como sujetos instituyentes (Berger y Luckmann, 1968): Para este reconocimiento de la trayectoria personal ha sido útil plantear un cuestionamiento que podrían hacerse desde la observación del investigador como autor:

¿Cómo me he colocado frente a los sujetos-objeto de investigación?

La lectura de C. Geertz (1988) permite revisar las posiciones previas en los roles posibles como sujeto-objeto de investigación lo cual ayuda a clarificar cómo pasé de la búsqueda de dificultades en los procedimientos pedagógicos personales, hacia la búsqueda de dificultades en los procedimientos pedagógicos de otros. La intención primaria que he reconocido muy ligada a mi identidad profesional: ser entendida por quienes requieren de mi enseñanza.

Esto puede explicarse por los rasgos en mi *habitus* profesional que me impulsan a sentirme educadora de los otros, y por el quehacer de intermediación (Weiss, 1998) en el que se asume que el investigador educativo investiga para tener algo que decir a los educadores sobre los problemas

que los intermediarios (formadores e investigadores de lo educativo) ven y que suponen que los otros no perciben.

Mi posterior formación en comunicación me permitió un acercamiento a marcos socioculturales para entender la educación y para verla como proceso comunicativo.

A partir de la apropiación de una visión comunicativa, la problematización que pude hacer sobre lo educativo comenzó a girar en torno a las interacciones y a los significados. De ahí viene mi ubicación en esa otra comunidad en torno a “una continuidad utópica” (Fuentes, 1998) asociada a la búsqueda del sentido en las prácticas comunicativas y al desplazamiento de los medios de información y comunicación como el foco prioritario de atención, para considerar como lo medular los procesos comunicativos que se dan a través de ellos, la construcción cultural y la transformación social que se da desde la comunicación.

Con esta incorporación la visión pedagógica se fue orientando más a la necesidad de buscar sentido, y reconocer el sentido de las prácticas, las convicciones, los modos de conocer de los otros.

Lo importante en esta tarea de clarificación de la historia personal es la posibilidad de reconocer la tendencia que se tiene a ver como problemas determinados asuntos, o a poner por delante determinadas creencias o principios.

Sobre el presente:

Es desde la argumentación que hace Pierre Bourdieu (1976), en torno a la importancia de hacer sociología del conocimiento como parte de la vigilancia epistémica del investigador, que surgió la necesidad de realizar esta operación de auto-observación. A continuación algunas preguntas que habría que hacerse para poder trabajar desde el reconocimiento:

¿Qué capacidad se tiene para la discusión y revelación de los propios supuestos implícitos en la percepción de problemas y las decisiones epistemológicas?

Para esta pregunta, en el proceso inicial de la investigación no tenía una respuesta completa dado que la identificación de la propia capacidad supondría estar avanzando de manera consistente en la develación de esos supuestos implícitos.

Lo que sí puedo decir es que esa capacidad se fincó en la percepción de la necesidad de hacer esa revelación de supuestos, y entonces se estaba ya en camino al reconocerlo. Por otra parte, cada nueva investigación como extensión de la misma gran búsqueda, requiere de ese esfuerzo de develación de los supuestos implícitos y supongo que sólo el continuo hacer llevará a una mayor capacidad de auto-observación.

Un modo de presentar el reconocimiento de posiciones en la auto-observación se ejemplifica en el cuadro 1.

▪ Preguntas hechas para la auto-observación:

- ¿Qué rol o roles se reconocen en quien investiga, en el campo de lo educativo: como educador, investigador y/o intermediario?
- ¿Con qué velocidad y capacidad de difusión se genera el discurso propio y se pone en circulación?

En el momento de la auto-observación se identificaron los tres roles de educador, investigador e intermediario, con todas las ventajas que supone poder situarse como parte del objeto para poder reconocerlo a fondo, y al mismo tiempo las desventajas por la dificultad que supone distanciarse para poder observarse.

Asimismo se reconoce el riesgo de estar en constante proceso de la información por el quehacer investigativo, que rápidamente se convierte en discurso expuesto a estudiantes y docentes en formación y para la estructuración de programas formativos de todo tipo.

El siguiente fragmento del protocolo inicial puede ilustrar lo relativo a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las motivaciones reconocidas?
- ¿Lo que se quiere es complacer al público (autoridades, docentes, estudiantes) en respuesta a demandas o presiones sociales?
- ¿Se anda tras la gran respuesta a la problemática educativa o a una parcela de ella?

Se considera entonces que la educación abierta y a distancia puede ser un espacio de oportunidad para la transformación estructural de lo escolar, siempre y cuando su sentido o impulso sea hacia la reducción de la distancia, a propiciar acercamiento a las demandas de los educandos.

El proceso inverso a la institucionalización de la cultura “egocéntrica” de las instituciones educativas requiere de un gran esfuerzo por volcarse al reconocimiento de la otredad de los educandos en formación, y de los contextos en que interactúan como tales y como futuros profesionales.

Cuadro 1. Ejemplo de auto-observación a partir de fragmentos textuales contenidos en la descripción de la problemática.

Idea o premisa	Posición (reconocida) desde la que se enuncia la idea	Implicación metodológica
<p>“La visión de los rasgos que caracterizan la demanda de esas poblaciones que ingresan a la educación superior sea en las modalidades convencionales o no convencionales, se ha desarrollado a partir del modelo escolar, con lo cual problemas como la deserción, la reprobación o el ausentismo, suelen tratarse como desfase del perfil de ingreso que se requiere para la institución, y entonces los esfuerzos investigativos se dirigen a reconocer el por qué de la ‘disfuncionalidad’ de sujetos y grupos.” (Chan 2000).</p>	<p>Se evidencia una posición desde fuera de lo “convencional”. El lugar desde el que se habla de un sentimiento de “incomprensión” de lo no convencional.</p> <p>Se asume como problema el que no haya parámetros más amplios para plantear la problemática en la educación no convencional.</p> <p>Se habla de lo “no convencional” con prudencia o inseguridad, pues no se expresa más abiertamente la nomenclatura de una modalidad asumiendo una noción y definiéndola. El rol que se asume es más el del educador en modalidad no convencional que el de investigador.</p> <p>Se percibe implícitamente en el discurso que hay unos “otros” que limitan o ven disfuncionalidades, colocándose entonces como los opositores a una mirada innovadora.</p>	<p>Habría que definir con mayor precisión lo “no convencional”. También parece necesario salir de una posición de consideración de lo no escolar como “víctima” de lo escolar.</p> <p>¿Cómo plantear el problema de una manera más consistente que evite la polaridad?</p>

Cuadro 1 (Continuación).

Idea o premisa	Posición (reconocida) desde la que se enuncia la idea	Implicación metodológica
<p>“La descripción de las competencias comunicativas, vistas en ejecución y transformación, supone la observación de las interacciones y productos en términos de saberes que se producen, distribuyen y usan.</p> <p>Estas relaciones, según los rasgos que se identifiquen, podrían evidenciar o anunciar esas intermediaciones, como instituciones en gestación o desarrollo.” (Chan) <i>Idem</i>.</p>	<p>El texto evidencia una posición como de quien ya sabe donde está la respuesta al problema que se está planteando. Se habla con seguridad de que se podrá observar lo que se “desea” observar.</p> <p>No se expresa duda o cuestionamiento sobre lo que se va a encontrar.</p> <p>Se evidencia una postura cerrada o no problematizante. Aquí se asume el rol de un “investigador” que tiene ya resuelto el problema de cómo observar lo que ya preconcebó.</p>	<p>Habría que cuestionarse primero ¿se puede iniciar el proyecto afirmando lo que se podrá observar y que ya aparece en el planteamiento como algo ceptualizado?</p> <p>El principal “defecto” metodológico del planteamiento es que se esté pre-definiendo lo que se quiere observar: “interacciones y productos evidencia de los saberes que se producen, distribuyen y usan”... y ya se anuncia lo que podrían evidenciar: las intermediaciones, como instituciones en gestación o desarrollo. Suena la redacción del planteamiento problemático como una conclusión anticipada, que estaría dando nombre a las cosas por encontrar.</p>

Interesa enfocar el problema desde los que quedan fuera del sistema, de los que desertan, de los que no ingresan, de los que reprueban, porque sus problemas para permanecer dentro del sistema no son reconocidos de manera suficiente en un sistema hecho a la medida de una imagen idealizada de sí mismo.

Un enfoque posible para la observación de esas disonancias por las que sujetos quedan excluidos o se excluyen de los servicios educativos, puede ser el del reconocimiento del papel que juegan las competencias comunicativas para:

- La percepción de las necesidades de saber de los educandos.
- La posibilidad de transmisión informativa.
- La posibilidad de interpretación de lo que procesan con la información y los usos que le dan.
- La posibilidad de evaluar lo que expresan.
- La posibilidad de apoyar los procesos de externalización de los saberes.

La posibilidad de manejar efectivamente diversos medios informativos y de telecomunicación que forman parte de los procesos educativos: materiales, aparatos, exámenes, etcétera.

▪ **Objetivos de la investigación:**

- Encontrar vías que desarrollen nuevas competencias en los actores centrales de los procesos de producción de saberes: educandos y educadores.
- Poner al centro de la formación la noción de competencias comunicativas: capacidades que se desarrollan como resultado de los procesos de interiorización y exteriorización de saberes de diversa índole, tanto en el ámbito escolar, como en el laboral, entre otros tipos de espacios, y que permiten:
 - Intercambiar y configurar saberes, acumulando así capital cultural distribuido socialmente.
 - Fortalecer redes de aprendizaje.
 - Generar, procesar y usar información.
 - Interpretar discursos para valorar, contra-argumentar, o consensuar.
 - Externar ideas, creencias, sentimientos.
 - Enjuiciar crítica y constructivamente las ideas personales y ajenas.

En estos dos fragmentos se presentan, por un lado, una parte sobre la visión de la problemática y, por otro, los objetivos de la investigación.

El rol personal visible es el de intermediario para favorecer en los educadores, y en los educandos por medio de aquellos, procesos de desarrollo de las competencias comunicativas. Como resultado de la auto-observación se logró reconocer:

- La intención de considerar las modalidades no convencionales: abierta y a distancia, como vías de esa transformación de lo escolar.
- Así se trataba entonces no de investigar para la funcionalidad de la educación a distancia, sino de contribuir a transformar la educación (en su sentido más amplio), al reconocer en la educación a distancia un objeto paradigmático.

▪ Implicaciones de la auto-observación en relación a la elaboración del estado de la cuestión

Desde una perspectiva de la auto-observación, el reconocimiento del estado de la cuestión cobra otro significado más allá de la recuperación de lo que se dice sobre algo y la identificación de quienes lo dicen.

Supone el reconocimiento de las tramas de significación tejidas de forma institucional, la apreciación de las trayectorias de los discursos situados de un modo espacio-temporal: ¿Qué institución? ¿Qué enfoques disciplinarios? ¿Qué justificaciones? ¿Que visión de problemática?

Estas descripciones tendrían que trabajarse para explicitar la distancia o acercamiento personal con las posturas, para elaborar un estado de la cuestión incluyente y explicativo del propio punto de vista sobre la problemática elegida y delimitada.

Tercera operación. Posicionamiento

Por supuesto el posicionamiento deriva de un auto-reconocimiento de la trayectoria personal, no obstante supone una operación que articula axiológica y epistémicamente la información que se ha logrado acumular respecto al campo de interés.

Elaborar un estado del arte, un estado de la cuestión, en buena parte tiene sentido en la búsqueda del propio posicionamiento de quien investiga.

Una pregunta que surgió en el proceso de posicionamiento en relación al tipo de investigación instituida sobre lo educativo fue si: ¿lo que tocaría ante la crisis de sentido supondría la necesidad de un cambio paradigmático?

De acuerdo con los criterios para armar un estado de la cuestión, en apoyo a esta operación de posicionamiento, en la revisión de las investigaciones a propósito del campo de interés, se tendría que ir en búsqueda de los indicios de un marco paradigmático en gestación. La búsqueda tendría que darse no sólo en la investigación educativa sino en las ciencias sociales, y en las de la información y la computación para identificar las articulaciones con lo educativo.

Tomas Kuhn (1971) plantea que el periodo anterior al paradigma requiere de debates frecuentes y profundos sobre métodos, problemas y normas de soluciones aceptables. Las discusiones sirven más para formar escuelas que para producir acuerdos. El surgimiento de nuevas teorías es precedido de un periodo de inseguridad profesional profunda: “el significado de las crisis es la indicación que proporcionan de que ha llegado la ocasión para rediseñar las herramientas” (Kuhn, 1971).

Con todo lo anterior se formularon las siguientes preguntas para trabajar el posicionamiento:

- ¿Son identificables en los proyectos recientes en el campo articulador de otras ciencias sociales y educación rasgos que hablen del surgimiento de nuevas teorías?
- ¿Son explícitos los debates sobre métodos, problemas y normas de solución?

Siguiendo a Kuhn: no sólo de la percepción de la anomalía devienen las crisis, sino también de los criterios exteriores a la ciencia normal cuando se le cuestiona sobre la pertinencia de los problemas que atiende, y ésto es una cuestión valoral.

- ¿Están siendo cuestionados los problemas que se atienden por la investigación educativa?

...cuando la profesión no puede pasar por alto ya las anomalías que subvierten la tradición existente de prácticas científicas se inician las investigaciones extraordinarias que conducen por fin a la profesión a un nuevo conjunto de compromisos, una base nueva para la práctica de la ciencia. Los episodios extraordinarios en que tienen lugar esos cambios de compromisos profesionales son los que se denominan en este ensayo revoluciones científicas. Son los complementos que rompen la tradición a la que está ligada la actividad de la ciencia normal (Kuhn, 1971).

- ¿La emergencia de Internet y su aplicación educativa puede constituirse en un episodio extraordinario que está cambiando el tipo de compromiso profesional de los educadores y de los académicos en general?

Para esta operación de posicionamiento es útil considerar lo que autores como Wright Mills (1961) y Lazarsfeld (1993) plantean, y leerlos incluso en oposición mutua, para definirse entre puntos polarizados tales como:

Lazarsfeld (1993) plantea el reto en torno al fortalecimiento del campo: pareciera una preocupación circular en la que independientemente de la magnitud de la problemática y su radio de impacto, lo que importaría sería el rigor con el que la información estuviera siendo procesada. El compromiso del científico social sería hacia la ciencia misma y las entidades para las cuales pretende procesar información sobre un problema específico.

Wright Mills (1961) ubica al científico social en un rol político en torno a la clarificación del malestar y la indiferencia contemporáneos, entendidos como la falta de estimación de algún valor, y la no percepción de amenazas. La imaginación sociológica se erige en la promesa para hacer dar a la razón humana un papel central en los asuntos humanos.

Según Mills el *ethos* de Lazarsfeld entre otros sociólogos norteamericanos se dirige al cultivo del método por el método.

Wright Mills cuestiona el interés en lo que llama pequeños problemas y la falta de relación de éstos con los públicamente importantes.

El desafío está entonces en ¿cómo reconocer los problemas públicamente importantes?

Los empiristas abstractos, como Lazarsfeld, para Mills son sistemáticamente ahistóricos y relativistas, estudian campos a pequeña escala y tienden

al psicologismo. Esto da también para enunciar criterios para la elaboración del estado de la cuestión: “la selección de ambientes para estudio de detalle debe hacerse de acuerdo con problemas de importancia estructural” (Mills, 1961).

Supone la obligación de justificar todo estudio microsociaI desde la perspectiva de un enlace con otras secciones de un cuadro más amplio de carácter estructural.

- ¿Es esto visible en investigaciones educativas y sociales en general que interesan para conformar la visión problemática de este proyecto?
- ¿Qué relaciones se tienen con la comunidad de investigación educativa para enriquecer el intercambio generalizado de críticas?
- ¿Qué tanto se tienen identificadas comunidades para la colaboración interdisciplinaria?
- ¿Qué rol se quiere asumir: admirador, adversario cómplice, crítico, subversivo?

Me parece fundamental la reflexión sobre la relación entre las motivaciones para la percepción del problema, delimitación de objeto, y su trasfondo político.

Para Mills (1961) la posibilidad de entender las relaciones entre pequeños ambientes y grandes estructuras exige el tratamiento de materiales históricos.

No puede haber leyes sociales trans-históricas. La historia sería un gran eje transversal de cualquier dimensionamiento de problemas socialmente relevantes: “En la medida que el investigador social individual depende en su trabajo de burocracias, tiende a perder su autonomía individual; en la medida en que la ciencia social sea trabajo burocrático, tiende a perder su autonomía social y política” (Mills, 1961).

A continuación se retoman los planteamientos de Mills para exponer un tipo de crisis (propia del posicionamiento) para el replanteamiento que se dio sobre el problema de investigación y que ya se contrastó en el apartado sobre la primera operación relativa a la visualización del discurso que se pretendía desarrollar como resultado de la investigación.

La crisis tuvo que ver justo con dilemas relativos a la posición que se asume frente a la problemática educativa:

- Desde dentro de las instituciones y para la refuncionalización de las instituciones.
- Desde el marco del Estado y sus políticas públicas en educación.
- Para trabajar lo que no está reconocido por las instituciones.
- Trabajar en torno a microproblemas, o la necesaria expansión de la visión para identificar la relación de la estructura social y cualquier ambiente que se tome como referente empírico inmediato.

Se contrastan dos versiones sobre la percepción de las preguntas centrales de la investigación:

Primera versión:

¿Cuando hablamos de competencias del educador a distancia estamos nombrando al actor considerando diversidad de funciones o áreas de acción?

¿Se puede reconocer un patrón básico en la formulación de regulaciones, en las prácticas organizativas y de formación del personal académico de las instituciones que desarrollan educación a distancia, respecto a las competencias del educador a distancia que se reconocen y se requieren?

¿Cómo nombrar a las competencias del educador a distancia que articulan saberes que provienen de campos diversos de conocimiento y acción?

¿Cómo puede representarse un modelo conceptual para el análisis de posiciones frente a la educación a distancia como campo de saberes en relación al tipo de competencias reconocidas y requeridas de los académicos de la modalidad y las regulaciones, formas de organización y prácticas formativas que resultan de esas posiciones de base?

¿Cómo puede contrastarse y articularse este modelo conceptual con enfoques administrativos actualizados en su aplicación a la práctica académica en la educación a distancia?

Segunda versión:

¿Las competencias comunicativas de los sujetos de la formación, educadores y educandos, requieren ser reconocidas y desarrolladas observándolas en situación de relación? (Esto en oposición a una observación de las competencias comunicativas de los docentes y de los estudiantes por separado).

¿Para el reconocimiento de las competencias comunicativas que serían requeridas para un ejercicio de la educación a distancia es factible la integración de una visión compleja, sociocultural y prospectiva?

Algunas reflexiones para resaltar el contraste de las preguntas reconocidas en el planteamiento del problema:

- Un desplazamiento importante fue la consideración de la relación entre educadores y educandos, es decir, su interacción como el núcleo para la definición de la competencia. Este movimiento supone colocar la agencia de la competencia comunicativa en ambos sujetos y no sólo en los docentes como aparecía al inicio.
- Con ello el foco de interés se desplaza para reconocer las prácticas de aprendizaje, dado que no es en el docente en quien se coloca toda la fuerza de transformación.
- Se amplía el ámbito de observación tomando en cuenta que el mejoramiento organizacional no se constituye en la meta del proyecto, sino que las posibilidades no del mejoramiento, sino de la transformación de la institución en su significado social, se da en su apertura al reconocimiento de las necesidades del otro, en el descentramiento de su auto-justificación, de la ruptura de un hacer que pretende siempre una mejoría interna en la lógica de autoconsumo de lo que se produce en la investigación educativa.
- Asimismo, se pasa de la pretensión (complaciente de la autoridad y de otros públicos) plasmada en la intencionalidad de la búsqueda de respuestas para ese mejoramiento organizacional vía el desarrollo y reconocimiento de las competencias del educador a distancia, hacia una pretensión más descriptiva y explicativa de aquello que se desconoce y que se requiere conocer como parte de la estructuración de un discurso movilizador hacia nuevas formas de pensar la educación, como primer paso para una reorganización y replanteamiento de las relaciones entre los sujetos de los procesos educativos.
- Otra cuestión evidente es que la educación a distancia no se plantea como el centro de la investigación, no son las competencias para esa

modalidad las que interesan, sino las competencias comunicativas como probable elemento con potencial transformador para las prácticas educativas en un sentido más general. Asumiendo con ello se asume que la inercia del aparato escolar ha cooptado las modalidades no convencionales al punto de que no se reconocen en prácticas realmente telecomunicadas, cuando el acento se pone en los aparatos y no en los procesos de comunicación.

- La bina comunicación-educación se plantea así como el espacio político estratégico para la reflexión sobre la producción cultural en otros espacios, además de la escuela y las implicaciones que estos procesos educativos en diversos ámbitos sociales tienen para amplios grupos de población tradicionalmente excluidos de los sistemas escolares.

Geertz propone reconocer la tensión moral, la ambigüedad ética y ser capaz de disiparla a través de acciones y actitudes.

Este reconocimiento de la tensión llevaría a posibilitar el “contemplar la sociedad como un objeto”, y “experimentarla como un sujeto”: viendo la sociedad como resultado de la acción del sujeto, que, lejos de asumirse como algo determinado por lo social, se observa como su modelador.

Las preguntas que sobre estas consideraciones se hicieron para aclaración de las intenciones en el proyecto de referencia fueron las siguientes:

- ¿A los educadores y educandos les interesa hacerse competentes comunicativamente?
- ¿Por qué me interesa a mí que a ellos les interese? ¿Los educadores qué situación quieren transformar? ¿Cuál es su percepción de problemática por la que supongo que colaborarán conmigo? ¿Qué sentido aplicativo, que valor puede tener para los sujetos a investigar?

La pretensión de resolver “el problema”, se puede ver como algo que aunque no deje de estar presente en la intención, toma otra medida, y otro sentido.

El posicionamiento no supone sólo la reflexión en el terreno de lo valoral, pero es desde aquí que se empuja hacia otros como el teórico y el metodológico.

Por esta razón es que se ha hecho énfasis en este apartado en lo que supone comprometerse con una visión al hacer investigación.

Cuarta operación. La problematización

La cuarta operación metodológica que se aborda y que de alguna manera se inició con la operación de posicionamiento, supone el reconocer que toda visión del problema supone una selección de rasgos.

El planteamiento del problema es uno de los elementos que se realizan desde un paradigma, que se asume de manera consciente o inconsciente porque se ve lo que se puede y se quiere ver como problema.

La definición de los términos del problema y de los supuestos derivados está orientada por esas configuraciones de la matriz disciplinaria que señala Kuhn: “lo que ve un hombre depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y conceptual previa lo ha preparado a ver” (Kuhn, 1971).

La fuerza heurística de las operaciones en cuanto a la selección de lo que se mira y de lo que se interpreta, la gestión de intereses y la visualización del producto a construir como discurso, son decisiones metodológicas que inician desde la problematización.

Trabajaré en este apartado con un sentido de la problematización diferente al del posicionamiento valoral, para transitar a su articulación con operaciones de carácter epistémico.

Los observables del problema, aquello que se plantea como evidencia de conflicto, infiere una nomenclatura y una visión que hace que eso se vea como contradictorio, explicable, incomprensible o transformable.

La enunciación del problema, los supuestos y los referentes con los que se formulan, evidencian posturas valorales, compromisos que son en esencia posturas políticas, reconocimiento de agencias y contra-agencias.

Este posicionamiento valoral sólo se da en la medida en que se tiene construido un marco de referencia que permite ver como algo problema. A su vez, y en dirección opuesta, el marco de referencia que permite ver ese algo, al ser elegido para ser cuestionado o incorporado en el lenguaje para nombrar el problema, evidencia visión (postura valoral).

Para Berger y Luckmann (1997) la percepción de “problema” viene dado por la sensación de no correspondencia entre lo que las instituciones asumen y controlan como valor y lo que en la vida cotidiana se mueve. Al abordar la pluralidad no la consideran como característica de las sociedades modernas, pero sí caracterizan al pluralismo moderno, es decir aquel que se ha dado en diversas sociedades, pero en la época moderna aparece con otros significados. El pluralismo ha sido en cualquier época resultante de la existencia simultánea de comunidades de sentido diferentes.

Para Berger y Luckmann la crisis de sentido es resultado de los intentos de las instituciones por conectar hacia valores supraordinales, con un sentido legitimador, el mundo de las acciones de los grupos e individuos, lo cual produce fórmulas insulsas, separadas de la cotidianidad. La no correspondencia entre esquemas de acción y valores genera la crisis.

En este nivel de observación de problemática y para el caso que se viene presentando, se genera una enunciación de la justificación del proyecto que conlleva una visión de la crisis como generada no por la ineficiencia interna de las instituciones escolares, sino por la pérdida de sentido de su función ante múltiples instituciones de producción cultural con ofertas diversas y más abiertas a las demandas diferenciadas de sectores de población también cada vez más diversos.

En la primera operación metodológica ya se incorporó un recuadro que contiene una enunciación sintética de la problemática considerada para el proyecto. Se retoma en este apartado, señalando en *bold* los elementos básicos de enunciación conceptual del problema:

El sistema educativo mexicano **se ha estructurado** a partir de ciertos propósitos orientadores que podrían sintetizarse en tres:⁶

- La integración nacional.
- El desarrollo económico-social.
- La eficiencia del aparato escolar que fue creado para cumplir los dos anteriores.

⁶ *Idem.*

La mayor parte de los esfuerzos investigativos en el campo de la educación ahora se dirigen a remediar, aliviar o mejorar los **problemas estructurales** del sistema cuya creación obedeció a los dos primeros propósitos señalados.

Puede identificarse una crisis de sentido respecto a lo que la escuela representa socialmente al observar ese círculo cerrado en el que, por un lado, hay descrédito sobre el significado de la escuela para los dos grandes propósitos que la motivaron y justificaron en las primeras décadas de su instauración (de los veinte a los setenta) y la problemática derivada de su propia estructuración (de los años setenta a la fecha). Al leer el tipo de justificaciones de la mayoría de los proyectos de investigación educativa presentados en los últimos congresos nacionales, se puede asegurar que se inclinan a los aparatos institucionales para hacerlos funcionales y eficientes.

Si los grandes propósitos ya no son tan claros ni tan compartidos (lo cual no puede afirmarse, pero la ausencia de explicitación de “grandes propósitos” puede ser sintomática) por los distintos actores del sistema: educadores, educandos, autoridades, empleadores... tendrían que re-enfocarse las relaciones escuela –desarrollo social, y escuela-identidad para redefinir el sentido. Asimismo tendría que considerarse que la escuela no es el único ni el más importante **espacio de producción y transmisión cultural**, aunque sea el más reconocido oficialmente.

¿En qué tipo de búsquedas se está coincidiendo en el campo educativo nacional que puedan llevar a ver el sentido de la educación de otra manera? Aún cuando no son mayoritarios los proyectos que se están dando en los márgenes de lo escolar, y menos los que son reconocidos como educativos y se aborden desde fuera del aparato escolar, ¿cómo se están visualizando otros escenarios para la transformación de la escuela o para la ubicación de lo educativo más allá de lo reconocido oficialmente?

Los conceptos “crisis de sentido”, “estructuración del sistema”, “aparato”, “función”, devienen de la estructura conceptual armada por Berger y Luckmann (1997). La posibilidad de ver el desfase entre los valores que fueron motor para la estructuración del sistema educativo nacional, y que siguen supraordinándose aunque no correspondan ya con las exigencias de la vida cotidiana, exigiendo otro tipo de intermediaciones para la recuperación del sentido, es una consideración implícita cuando se alude a la crisis de sentido.

En el siguiente recuadro, y a partir de los supuestos esbozados en el fragmento anterior, se empieza a usar terminología. Hay que notar la forma como ésta permite enunciar elementos que no se podían ver antes de haber aprehendido ciertos conceptos de Berger y Luckmann (1968), Thompson (1998) y Bourdieu (1975):

El propósito de la escuela sería más el de dotar de **herramientas de externalización** para sujetos que han **construido sus saberes** de formas múltiples, en múltiples espacios y a través de múltiples redes sociales.

Las herramientas de **externalización**, o el desarrollo de las capacidades de **subjetivación** como meta educativa, supondrían procesos orientados al logro de un mayor dominio de un **capital cultural distribuido** de tal manera, que realmente permitiera a los sujetos, por el dominio de ese capital, expresar un poder en torno a los asuntos de la vida cotidiana, de la vida laboral, de los diversos espacios de participación social.

Las competencias comunicativas se gestan, desarrollan y realizan por la **interiorización de los roles asumidos en ambientes estructurados**.

La competencia **se interioriza y externaliza, es estructurada y estructurante** de ese ambiente en el que las **formas simbólicas**: saberes disciplinarios y profesionales se producen, se transmiten y reciben.

La competencia comunicativa no es individual sino de la red social en la que los sujetos interactúan. Los procesos de distanciamiento y acercamiento se dan:

- Entre sujetos como **agentes productores, transmisores y receptores de saberes**.
- Entre estos sujetos y los **objetos de saber**.
- Entre los sujetos y los objetos intervenibles en sus contextos.

En el fragmento anterior los elementos que aparecen en *bold* son conceptos tomados de los autores mencionados párrafos atrás, que permiten nombrar procesos y componentes de la construcción social del conocimiento.

Estos autores se plantean el problema cognoscitivo de una manera general, y lo que se hace en este primer momento de problematización es incorporar la visión, para aplicar a la noción de competencia comunicativa.

En este sentido, ésta, tema o concepto no abordado por los autores, se conceptualiza al utilizar las categorías construidas por los autores mencionados:

Con base en lo anterior, la siguiente tarea fue identificar ejes de problematización:

- ¿Quiénes y desde qué premisas están detectando las necesidades especiales de sujetos que estarían siendo considerados como ingresantes potenciales a los niveles del sistema educativo?

Del listado de problemas que se han mantenido constantes a través del tiempo como: la insuficiente cobertura geográfica de la demanda educativa, la deserción, los niveles extremadamente bajos de eficiencia terminal y de articulación entre niveles, ¿cuántos de éstos obedecen justamente a la no consideración de las necesidades de los sujetos y los grupos sociales? Un ejemplo estaría en la deserción por la temprana inserción en el campo laboral; o bien la reprobación ante métodos estandarizados que pretenden que todos los educandos aprenden del mismo modo y con el mismo ritmo.

Los problemas que se enlistan y la percepción de las estrategias no explicitan la diversificación de las modalidades, salvo como respuesta cuantitativa y de mayor extensión de la cobertura geográfica.

- ¿Hasta donde la imagen objetivo para el sistema en sus distintas escalas nacional y estatal están partiendo de ejes de problematización que lleven a la formulación de nuevas respuestas a viejos problemas que poco se han abatido según lo muestran las cifras y tendencias?

Se propone un primer acercamiento a algunos ejes de problematización que pudieran ser útiles para reflexionar sobre la situación actual y sobre todo la perspectiva de la Educación en México, como sistema y como campo de investigación:

Ejes de problematización visualizados:

Lo rígido-lo flexible

Lo instituido-lo instituyente

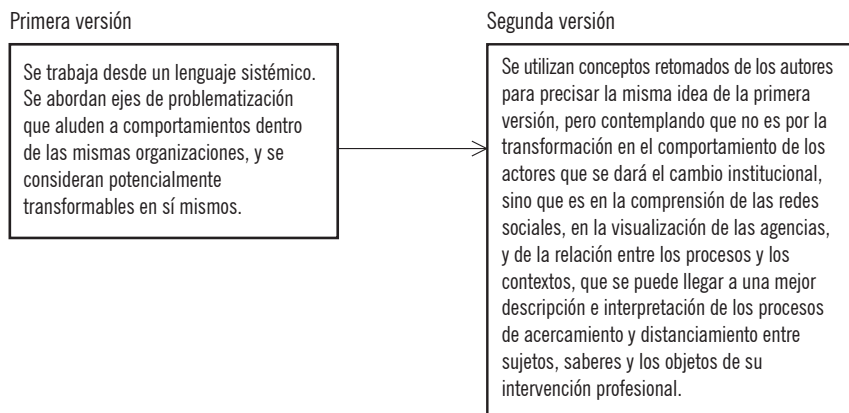
Las inercias-las rupturas

Trabajar sobre las tensiones en estos ejes pudiera dar posibilidades de comprensión de objetos pertinentes para la investigación e intervención educativa.

Algunos elementos de contraste entre los supuestos manejados en la primera y segunda versión (véase esquema 2).

Por supuesto no es que una versión suponga de forma necesaria el deshecho de la anterior, pero la vigilancia epistémica supondría un minucioso análisis de los cambios en el propio discurso para ir considerando las pérdidas y ganancias en el proceso de precisión del problema central de investigación, los supuestos y el primer marco conceptual que sobre ellos se construye.

Esquema 2. Contraste entre supuestos de la primera y segunda versión del proyecto.



Quinta operación. Diseño del modelo heurístico

Geertz (1989) y Bourdieu (1997) abordan este ámbito, el primero a través de la importancia del reconocimiento de las ideas seminales y, el segundo, de la fuerza heurística de los conceptos.

La posibilidad de esquematizar relaciones entre conceptos es lo que provee de un armazón al pensamiento metodológico para poder hacer movimientos entre el posicionamiento axiológico, la visión problemática, los conceptos que se requieren para plantear el problema y los escenarios de descripción, explicación o transformación a los que se dirigen.

Armar un modelo heurístico permite la explicitación de la forma como se ha organizado el proceso de investigación y de la lógica sobre la que se sostienen sus resultados. Su objetivo es responder a la pregunta central de la investigación o bien generar más preguntas.

Se entiende que en el proceso de investigación el modelo heurístico sufrirá variaciones, y que justo la observación de éstas en los términos utilizados, en las articulaciones entre conceptos, en sus posiciones u ordenamientos, es lo que permitirá escribir la historia o trayectoria de las nociones en su proceso de articulación en unidades más amplias o incluyentes: proceso de abstracción indispensable para la construcción teórica.

En el proceso de aprender a investigar la sensación de cambiar con frecuencia los términos del problema, los marcos de referencia y los conceptos, crea cierta incomodidad, como si cada vez se tuviera que empezar de cero, sin reconocer que la importancia del registro de ese movimiento de construcción conceptual, que es ya en sí mismo producto de la investigación.

El siguiente fragmento muestra avances en el planteamiento de la noción de competencia comunicativa, conceptualización necesaria para hacer un primer planteamiento esquemático del modelo heurístico:

Lo que se pretende observar en el proyecto de investigación en relación a las competencias comunicativas puede nombrarse considerando la noción de formas simbólicas de Thompson (1998). Se usa la forma simbólica como categoría en el proyecto tomando en cuenta estas formas simbólicas como saberes puestos en forma como discursos, que suponen procesos de categorización, selección, construcción retórica en las que las funciones epistemológicas y de acción en las descripciones utilizadas por los educadores y educandos no necesariamente se muestran como evidentes para ellos mismos.

De lo que se trata es de utilizar el análisis cultural para poder describir cómo las omisiones, selecciones, y la aparente o real oscuridad de esos procesos para los sujetos de la construcción discursiva puede ser trabajado desde una perspectiva de inserción en tejidos sociales más amplios al tener la inter-textualidad como elemento clave.

Por otra parte, y para reafirmar esta idea, el aprendizaje, se muestra en Potter (1998) como representación social indagable desde la consideración de los tejidos de creencias en los que los discursos se aprehenden. Estos tejidos de creencias se construyen en la acción social, no sólo son producto de procesos internos y diferenciados de los sujetos, sino que responden a redes complejas de relación. En el proyecto de investigación se pretende indagar como las competencias comunicativas se gestan, se desarrollan y realizan como capacidades estructuradas y estructurantes de esas redes sociales en torno a saberes.

El mundo social de la ciencia se produce en el habla y en la escritura de los científicos. La escuela supone un campo de iniciación al lenguaje y los textos, y muestra las formas de acercamiento a los discursos.

Para el proyecto interesa tomar a los discursos como materia prima del análisis cultural. Los diferentes elementos discursivos que se producen, transmiten y reciben en los ambientes estructurados en los que se construyen y usan saberes, serán considerados como expresiones de los sujetos. El referente serán entonces esas textualidades en las que las interacciones se concretan.

Otra línea de conceptualización se muestra en el siguiente texto:

Bourdieu (1997) alerta sobre la forma en que el orden didáctico se construye como encadenamiento que no renuncia a la complacencia erudita. El reconocimiento de esas formas que se asumen escolarmente como respeto a las tradiciones científicas es un punto central que se pretende abordar en el proyecto tomando las formas en que se construye el discurso científico como retórica docente. Asimismo la noción de microcosmos social, aplicado al mundo científico, ayuda a comprender las dinámicas de conformación de la docencia universitaria como profesión. Los instrumentos de pensamiento que se producen bajo determinadas condiciones sociales y que representan limitaciones (o potencialidades) cognoscitivas. Los instrumentos de pensamiento, el lenguaje formalizado para la ciencia, la traducción con fines didácticos, todo ello forma parte de la noción de competencia comunicativa: la tematización, la codificación del mensaje, su expresión, todo ello supone elecciones determinadas por condicionamientos y relaciones sociales.

Otra cuestión que me parece central es el abordaje que hace de la relación capital social-capital cultural y el manejo de la noción de espacio como distancia entre los actores. El proyecto pretende abordar estas distancias culturales entre generaciones y sectores de población como parte de las condiciones elementales para hablar de competencia comunicativa de los actores de la educación.

Por último, me parece que la forma como enuncia el concepto de competencia y la crítica que hace a su uso restringido a la competencia técnica, tiene posibilidades para desarrollar analogías con la concepción de las competencias de los educadores para las modalidades no convencionales, como centradas en el dominio instrumental de los aparatos de comunicación, y no de la comunicación en el sentido de las interacciones sociales.

Con base en los elementos conceptuales ejemplificados, se generó un primer modelo heurístico (véase esquema 3).

Interpretación del esquema:

Las competencias comunicativas se gestan, desarrollan y realizan por la interiorización de los roles asumidos en ambientes estructurados.

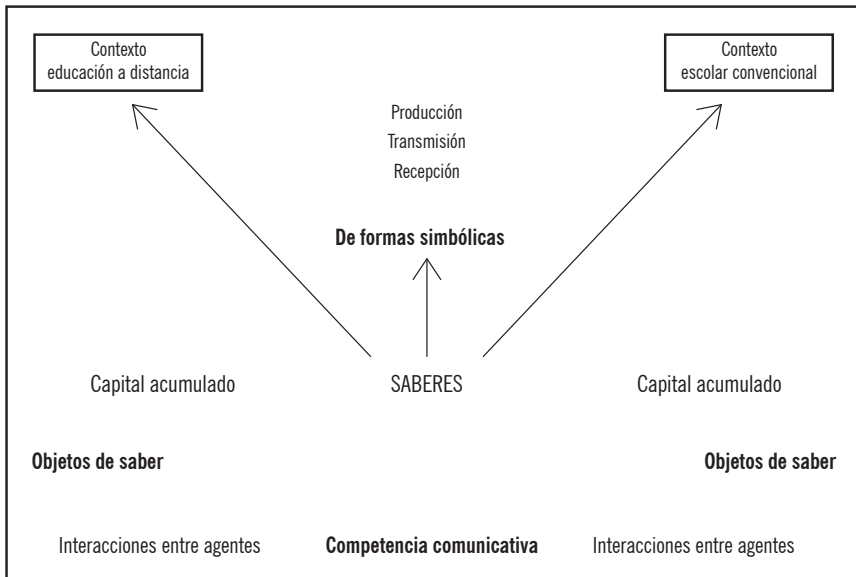
La competencia se interioriza y externaliza, es estructurada y estructurante de ese ambiente en el que las formas simbólicas: saberes disciplinarios y profesionales se producen, se transmiten y reciben.

El esquema parte del supuesto de que se requiere comparar y diferenciar entre el capital de saber acumulado y las formas de interacción, en ambientes educativos convencionales y ambientes educativos a distancia.

Los procesos de acercamiento y distanciamiento de los sujetos entre sí y respecto a los objetos de acción se da como parte de la dinámica en que las competencias comunicativas se gestan, desarrollan y realizan.

La competencia comunicativa se ubica como concepto central, para ser utilizado categorialmente en el entendido de que las diferencias a encontrar en uno u otro tipo de ambiente estarían dadas por la diferencia en los productos simbólicos, y por las posibilidades de desarrollo de la misma competencia.

Esquema 3. Primer modelo heurístico.



En este primer esquema se han enunciado las relaciones entre conceptos tomados, en particular, de Bourdieu (1997): capital acumulado; así como los conceptos de Thompson relativos a formas simbólicas, contextos y ambientes estructurados y agencias.

Lo que dio posibilidad a la estructuración de este esquema fue la visión de problemática fincada en todos los autores mencionados antes, para el planteamiento problémico y de los supuestos básicos.

En el capítulo tres, se plantearán los sucesivos modelos heurísticos desarrollados por y para la problematización.

Sexta operación. Teorización

Me referiré en este apartado al primer acercamiento a la teorización. Esta operación consistió en un primer momento en la enunciación de conceptos centrales y a su puesta en relación. La operación de diseño del modelo heurístico es ya un acercamiento a la tarea de teorización, como lo es el abordaje del problema desde determinada perspectiva.

Otra vez toca reiterar que las operaciones se entrelazan. Vale la pena, sin embargo, considerar aparte lo que algunos de los autores señalan en torno a la teorización: Bourdieu (1997) señala que usar las teorías es trabajar con sistemas de esquemas dominados y transferibles por la interiorización de sus principios.

En Geertz (1989) se encuentra que no hay razón alguna para que la estructura conceptual de una interpretación sea menos formulable y por lo tanto menos susceptible de sujetarse a cánones explícitos de validación que la de una observación biológica o la de un experimento físico, salvo la razón de que los términos en que puedan hacerse esas formulaciones, si no faltan por completo, son casi inexistentes. Nos vemos reducidos a insinuar teorías porque carecemos de los medios para enunciarlas, dice Geertz.

Podrían considerarse las siguientes preguntas hechas desde el uso de la vigilancia epistémica de Pierre Bourdieu para ser aplicadas en la operación de teorización:

- Los elementos considerados en el primer acercamiento a la delimitación del objeto se encuentran enunciados:

- ¿De manera relacional?
- ¿Se relacionan cosas o hechos?, o bien ¿se trata de relaciones conceptuales entre problemas?
- ¿La percepción de problemática ha salido de datos duros? ¿Qué relación se puede enunciar entre esos datos duros y los conceptos utilizados en el marco heurístico?
- ¿Qué teorías se observan como implícitas en los supuestos hasta ahora elaborados?

La operación de teorización supondría que a cada concepto valorado en el modelo heurístico se le defina a su vez a partir de conceptos articulados en conjuntos explicativos más abarcentes.

A continuación señalo un ejemplo de explicación que se encuentra en el fondo del planteamiento del problema y primeros supuestos considerados en el apartado relativo a la “problematización”, y que son una síntesis de los planteamientos de Berger y Luckmann (1968). Si bien esta síntesis sirvió como marco para reestructurar el planteamiento del problema, aún no se considera lo suficiente visible en el modelo heurístico construido:

Ejemplo de síntesis empleada de manera teórica en la formulación del planteamiento del problema y supuestos básicos:

Para profundizar y demostrar que la realidad se construye socialmente, Berger y Luckmann (1968) plantean dos grandes nociones: la sociedad como realidad objetiva y la sociedad como realidad subjetiva. Para explicar la objetivación de la sociedad trabajan dos grandes procesos: el de la institucionalización y el de la legitimación. Para explicar la sociedad como realidad subjetiva trabajan un gran proceso: el de la internalización de la realidad, el cual a su vez consta de dos tipos de socialización: la primaria y la secundaria.

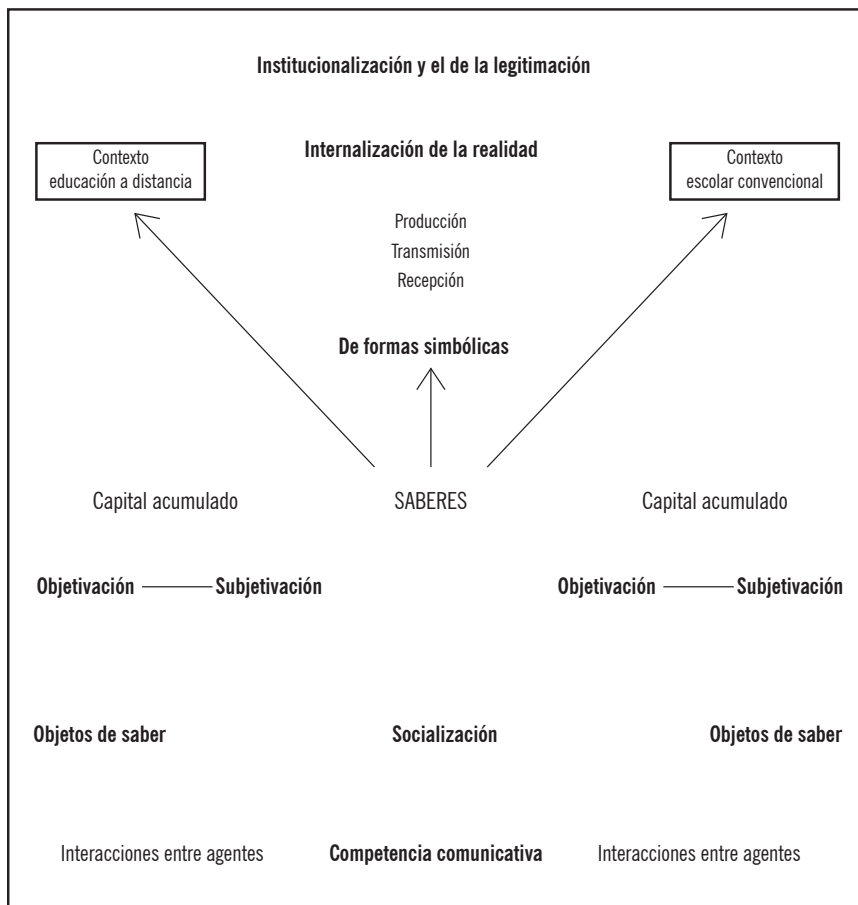
La objetivación y la subjetivación **son los procesos que explican la construcción social de la realidad, ambos se relacionan y se mantienen.**

El mantenimiento de la realidad objetiva se da por mecanismos conceptuales: los universos simbólicos y por la organización social. El mantenimiento de la realidad subjetiva se da por el mecanismo del diálogo o lo que llaman el aparato conversacional. **Dentro de esta concepción de la realidad en su subjetivación, la teoría de la identidad se deriva de las consideraciones relativas a la socialización y los procesos de mantenimiento.**

Los elementos que aparecen en *bold* configuran los conceptos detrás de las nociones trabadas en el modelo heurístico presentado en el apartado anterior.

Al elaborar una integración de estos conceptos al modelo heurístico ampliando la explicación conceptual de cada elemento se obtendría el siguiente esquema:

Esquema 4. Segundo modelo heurístico, con ampliación conceptual.



Séptima operación. Construcción del marco metodológico

Todas las operaciones hasta ahora enunciadas son ya de sí operaciones metodológicas. En este apartado la operación que se define como construcción del marco metodológico alude al reconocimiento de las decisiones que se toman para articular diversos métodos para la recuperación de datos, tratamiento de los mismos, interpretación y presentación de los resultados de todas las operaciones encadenadas.

En este plano aparecerían cuestiones como la necesidad de definición operacional de los conceptos, es decir, la priorización de sus posibilidades de observación y de interpretación: lugares, objetos específicos de materialización o realización de esos observables.

Esto nos lleva a pensar que la construcción del marco metodológico culmina en la precisión de los métodos a utilizar para procesar la información que de los referentes empíricos habrá de extraerse, tomando en cuenta que la decisión sobre la naturaleza de esos referentes empíricos y de la naturaleza de los datos, está determinada por los criterios construidos en todas las operaciones antecedentes. Esta operación es por lo tanto inclusiva y de alguna manera evaluativa en cuanto a la articulación y congruencia de todas las operaciones antecedentes.

El principal problema metodológico es entonces el encadenamiento de acciones epistemológicamente calificadas: a) percepción del problema, b) delimitación del objeto, c) definición de supuestos, y d) elaboración de analogías: definición del tipo de casos en los que tendría que situarse el referente empírico; esta cuarta acción es sobre la que aquí se quiere hacer énfasis.

Volviendo al caso de referencia, dado que no se trata de abordar un problema institucional para la propuesta de una resolución, sino de valorar a la educación a distancia como modalidad “paradigmática” en la ruptura de modos de ver lo escolar, lo que interesa en la definición del marco metodológico es la proposición de los diferentes casos comparables tanto de la educación convencional como de educación a distancia, y que se tomarían como referentes empíricos.

Para Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975), toda operación que se realiza en el proceso investigativo implica una elección epistemológica y una teoría del objeto. Las tareas de formular preguntas y leer respuestas (medir) son propias del teórico.

En Giménez la explicación e interpretación no son excluyentes. Apela al círculo hermenéutico que une ambos elementos en la investigación. En este sentido también la descripción y la explicación se tocan.

Con las mismas lecturas comentadas en el posicionamiento epistémico se inicia la búsqueda de los referentes teóricos, de los conceptos con potencial heurístico y por supuesto de las metodologías construidas a propósito de esos conceptos.

Entre las metodologías para el análisis cultural, la de John Thompson (2000) posibilita el acercamiento entre descripción y explicación y resume las fases consideradas en esta metodología inspirada en la hermenéutica profunda de Paul Ricoeur, quien señalaba que todo proceso de interpretación científica de los fenómenos sociales y culturales tiene que estar mediado por métodos explicativos y objetivantes: descripción y explicación forman parte del mismo círculo hermenéutico.

Aunque Geertz (1989) no detalla métodos, se pronuncia respecto a principios metodológicos básicos: en referencia a la etnografía como la acción modular, quehacer desde el que se realiza la descripción densa; señala tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en rescatar lo dicho para fijarlo en términos susceptibles de consulta. Esta práctica debe ser, por fuerza, microscópica. El gran riesgo en el tránsito de lo micro a lo macro, y viceversa, es partir de falacias en las que se llega a suponer que una comunidad puede observarse como representativa de una entidad mayor y de igual manera en sentido inverso.

Al entrar a la operación de desarrollo del marco metodológico, los conceptos trabajados en el modelo heurístico tendrán que ser usados de forma categorial.

¿Qué significa esto? Los conceptos se constituyen en especies de cajas a llenar a partir de los datos que puedan recabarse por el acercamiento al referente empírico. Una característica del modelo heurístico planteado es que combina procesos a observar con atributos y resultantes de los procesos.

De este modo, la construcción del marco metodológico requiere de reflexiones en torno a la adecuación de métodos y técnicas ya reconocidos, para seleccionar los que mejor podrían resolver la necesidad de observación de procesos, atributos y resultantes o productos de los procesos.

Lo más recomendable para la elaboración del marco metodológico es el acercamiento a investigaciones e informes de investigación que den cuenta de métodos y técnicas utilizados, pues el comparativo con el tipo de procesos, atributos y productos a reconocer y analizar, con aquellos que se encuentren en la revisión del estado de la cuestión, pueden ayudar a articular la metodología en este nivel más superficial o de concreción de todas las operaciones reconocidas en este capítulo.

En el siguiente fragmento se muestra el modo como se expresó una primera definición metodológica:

Unidad de análisis:

El significado de las acciones comunicativas en la construcción de conocimiento en procesos educativos de nivel superior mediados por tecnologías de comunicación e información.

Se distinguen tres niveles para el tratamiento de esta unidad de análisis que se traducen en unidades de estudio diferenciadas:

- Primer nivel: operación de cursos mediados por plataformas tecnológicas. Supone el acercamiento a **los procesos comunicativos** que se generan: **producción discursiva e intercambios**.
- Segundo nivel: **percepción de la competencia comunicativa** como mediación en los procesos educativos por los actores implicados.
- Tercer nivel: **reconocimiento del significado de la percepción sobre la competencia comunicativa** respecto a la racionalidad profesional y disciplinaria, por parte de actores de los procesos educativos de referencia.

Se pretende trabajar con cinco cursos operados con uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) que tengan similitudes en cuanto a:

- Formación pedagógica y comunicativa.
- Experiencia de los conductores.
- Ubicación temporal en planes de estudio.
- Plataformas tecnológicas que utilizan.
- Número de estudiantes inscritos.

Se han marcado en *bold* los conceptos que tendrían que hacerse observables y recuperables por algún tipo de método. Quedando establecido este tratamiento de la siguiente manera:

Cuadro 2. Definición del método según el observable.

Observable	Método
Procesos comunicativos-producción discursiva e intercambios.	Análisis del discurso (registrado textualmente dentro de la plataforma de acuerdo al recorte de la unidad de análisis).
Percepción de la competencia comunicativa por los actores.	Entrevistas a profundidad con cada actor de la unidad de análisis.
Reconocimiento del significado de la percepción sobre la competencia.	Grupo de discusión con los actores de la unidad de análisis.

No es la finalidad de este texto profundizar en el modo como cada método se operó, pero sí vale la pena mencionar que sin duda, de acuerdo a la importancia del dominio de métodos y técnicas por parte de los investigadores para construir se ha insistido en la necesidad de contar con espacios para mostrar investigaciones en las que puedan encontrarse alternativas.⁷

▪ Construcción del referente empírico

El referente empírico en una investigación puede estar dado de manera natural para el investigador si se mueve en un ámbito propicio o el problema incluso se ha hecho visible por esa inmersión o por contacto directo. No obstante la

⁷ Los esfuerzos por publicar tesis a texto completo que realizan entidades como el CONEICC (Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación), las memorias digitales de eventos como los organizados por SOMECE (Sociedad Mexicana de Computación en Educación), la página de la cátedra UNESCO para la Educación a Distancia en particular en lo que se refiere a los Centros de Documentación, y los recursos que publica la Coordinación de Investigación de la UDG Virtual son alternativas para quienes requieran repertorios de métodos y técnicas en uso para adecuarlos a sus propios objetos de investigación.

decisión sobre el lugar, el grupo, las personas deviene de todas las operaciones previas y de un esfuerzo de concreción: desde la categoría (situada en el modelo heurístico) a los modos como se manifiestan en las acciones y situaciones los elementos que le darían sentido.

La pregunta para la definición del referente empírico fue la siguiente:

- ¿En qué tipo de elemento observable puede reconocerse el sentido, el saber, o el capital de conocimiento acumulado por los sujetos de la educación a distancia?

De la búsqueda de posibilidades de observación se llegó a reconocer que el sentido podría ser rastreado en el discurso.

Al considerar la exterioridad del lenguaje como manifestación del ser, se puede considerar la posibilidad de reconocer la vivencia consensual del ser humano a través de lo que denomina conversaciones. Éstas, como redes de coordinaciones consensuales vinculadas al lenguaje, se constituyen en el tejido mismo de la cognición y la emoción, y de lo social como articulación de cogniciones y emociones.

La construcción del referente empírico ligando a estos autores y la perspectiva compleja de Morin (1990) supondría:

- Construcción del objeto a propósito de los datos a reunir.
 - Despejar implicaciones de una codificación.
 - Construir sistema de preguntas a partir de problemática.
 - Ruptura por búsqueda de lo no evidente. Fuerza de la palabra ilegítima, herética, heterodoxa y paradójica.
 - Caso construido como representación de lo posible, como lectura generadora.
- Cambios en la consideración de los sujetos del referente empírico
Para Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975) no se puede asir la lógica más profunda del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, y construirla como caso particular de lo posible.

Por otra parte, Geertz (1989) señala que “la vocación esencial de la antropología interpretativa no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino dar acceso a las respuestas dadas por otros, para incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre”.

Pareciera desde estas nociones, que lo más importante en el proyecto fuera intentar dar voz a los sujetos de las interacciones: educandos y educadores y prestar sobre todo atención a los educandos en la expresión de sus percepciones en cuanto a la acumulación del saber.

En este sentido interesa subrayar la importancia de la operación metodológica para la consideración de los sujetos del referente empírico aplicando principios o premisas orientadas al reconocimiento de a) la otredad, b) de las distancias culturales que tendrían que observarse como aparentes u ocultas, y c) de lo que significaría la diferenciación del estar allí para observar y del estar aquí, con comunidades distintas para recoger información y para interpretarla.

Para considerar el rastreo de los rasgos en los que la competencia comunicativa puede instituirse, tendría que trabajarse en el rastreo de la trayectoria de las “capacidades seminales”, “las situaciones estructurantes”, las relaciones “productentes”, los contenidos de la comunicabilidad, todos estos serían elementos de la constitución de lo social en donde lo espacio temporal se articula (Giddens, 1995).

Fue así que, añadiendo al cuadro de reconocimiento de métodos para trabajar los observables, se integra un nivel más de concreción: el de las unidades de observación.

Cuadro 3. Congruencia entre observables, método y unidad de observación.

Observable	Método	Unidad de observación
Procesos comunicativos-producción discursiva e intercambios.	Análisis del discurso (registrado textualmente dentro de la plataforma de acuerdo al recorte de la unidad de análisis).	Dos cursos en línea, delimitando en ellos una unidad y en particular el foro en el que se dieron las interacciones sobre la actividad de aprendizaje central.

Cuadro 3 (Continuación).

Observable	Método	Unidad de observación
Percepción de la competencia comunicativa por los actores.	Entrevistas a profundidad con cada actor de la unidad de análisis.	Sujetos participantes en los cursos observados (quince de cada curso) docentes y estudiantes.
Reconocimiento del significado de la percepción sobre la competencia.	Grupo de discusión con los actores de la unidad de análisis.	Sesiones grupales con la participación de los entrevistados.

Octava operación. Reflexión sobre la transformación del discurso en producción

En esta operación se vuelve al inicio: las operaciones comenzaron por la visualización del discurso como producto esperado del proceso de investigación.

El ejercicio de plasmar cada operación metodológica posibilitó un acercamiento más preciso para definir aquello que se quería lograr como producción discursiva.

Al sintetizar los elementos desarrollados en las sucesivas operaciones, el producto visualizable podría tener los siguientes componentes:

- Explicitación de las intenciones de la investigación: visión paradigmática en la que el trabajo se ubica.
- Presentación del contraste entre la visión de problema que se tuvo en el punto de partida (distancia o incompetencia comunicativa, des-subjetivación en los procesos educativos) y la percepción de problemática de los sujetos-objeto de la investigación. Reconocimiento de los conceptos y su potencia heurística. Explicitación de los marcos o modelos con los que se establece distancia o ruptura.
- Presentación de los datos registrados que permitan visualizar las percepciones (representaciones) de los otros sobre la acumulación de

su saber y los conflictos asociados a esos procesos de acumulación, los usos del saber y las interacciones que se observan como estructurantes de las percepciones; a partir de las relaciones bidireccionales existentes entre estas categorías teóricas y los tipos de prácticas cotidianas de construcción, evaluación y consecución de hechos que se producen en otros contextos.

- Tejido entre el dato empírico y el concepto valorado en el modelo heurístico. Reconocimiento del “bagaje teórico” que acarrea en sí el concepto utilizado (Potter).
- Aclaración y diferenciación de los términos que se emplean por los sujetos como parte del dato, y los términos técnicos utilizados para describir e interpretar el conjunto de datos.
- Explicitación de las transformaciones en la consideración de los observables y la forma en que se fueron concretando en indicadores.
- Explicitación de las categorías que se armaron para poder observar, seleccionar y clasificar el dato.
- Interpretación de esos registros y explicitación de los criterios utilizados para esa interpretación.
- Identificación de los puntos críticos o de posible ruptura respecto a la trama explicativa armada.
- Explicitación de las diversas implicaciones práctica u orientaciones hacia la acción de las descripciones desarrolladas. Reconocimiento de los agentes.

Estos elementos se identifican como necesarios, tal vez no en ese orden, y la lista se presenta aquí como apenas enunciativa.

La elaboración de un discurso con estos rasgos supone la consideración de los puntos de socavación.

No es una condición el anunciarlos o hacerlos evidentes, pero sí se supondría que desde una posición en la que se aspira a los conocimientos provisionales o biodegradables (Morin, 1990), son deseables las socavaciones. La aventura esta en la argumentación y la contra-argumentación, en esperar a aquel lector que interpelará el texto.

Lo que se clarificó a través de las operaciones, fue lo que no se quería producir: no se trataría de construir un discurso lleno de datos, de opiniones levantadas como si fueran encuestas de opinión, entrevistas, cuestionarios o cualquier otro instrumento, en el que lo que se pretendiera recoger fueran las descripciones de hechos.

Lo que se buscaría no sería para argumentar o dar pruebas de realidad de lo que se diga, ni pruebas de veracidad. Más que trabajar con las opiniones y con las descripciones para argumentar su realidad, quedó claro el interés de acercarse a los elementos que pudieran distinguirse en los discursos-objeto para encontrar la naturaleza orientada a la acción y construcción de hechos del habla (Potter, 1998). Entonces se tendría que atender a la cuestión de la construcción de hechos, y de su inseparabilidad a los actos de habla y de la textualidad.

El principio discursivo complejo comporta la asociación de nociones a la vez complementarias, concurrentes y antagónicas. Esto puede llevar a que el discurso presente en sí mismo los elementos para su socavación.

Resulta entonces que todas estas operaciones se enlazan para construir algo que es deseable conocer de tal manera que se sepa cuáles son los puntos frágiles desde los que hasta uno mismo lo podría socavar (a pesar de haber sido el constructor).

El discurso que se va tejiendo avanza cuatro líneas y se desteje en tres... hay que acostumbrarse a que esto es parte del oficio de investigar.

Este primer capítulo representa un nivel de acercamiento a la internalización del proceso de investigación, conforme se avanza en él, el tipo de operaciones tienen que ver con la clarificación de las propias ideas y la necesaria reflexión para reconocer los modos de implicación personal en el objeto de estudio.

El segundo capítulo presentará el esfuerzo por situar esa construcción casi personal en un campo y línea de conocimiento. Tomar conciencia del campo y las líneas en las que el objeto se intersecta puede suceder desde el inicio de la proyección o darse de manera paulatina.

Lo que suele llamarse el armado del estado de la cuestión o estado del arte, presenta un desafío para quien investiga, pues aunque suele considerarse

un momento de recuperación de antecedentes del problema y objeto delimitado, seguro significa mucho más en la medida que se identifican grupos y comunidades, zonas de poder y capital de conocimiento acumulado con las consiguientes posiciones ganadas.

Capítulo 2

Campo o paradigma

Este segundo capítulo, como se ha explicado en el cierre del anterior, representa salir de uno mismo, para ir a reconocer lo que otros han construido en torno al problema de investigación.

Las operaciones metodológicas realizadas para la clarificación del objeto de investigación se nutren de referentes, es decir, no se trata de reflexiones o construcciones personales, pero lo que se quiso resaltar en el primer capítulo son las operaciones que necesariamente requieren de auto-observación. No es que haya una separación entre estos procesos y la visualización o reconocimiento del campo o paradigma para o desde el que se investiga, pero sí merece un tratamiento aparte la explicación del por qué situar la educación virtual como componente del campo de la comunicación educativa, o por qué podría visualizarse como un paradigma desde el que la investigación de lo educativo podría cambiar de forma radical en sus objetos y modos de acercamiento.

Se ha optado por presentar esta visualización como un capítulo intermedio entre la construcción metodológica de la investigación y la problematización, dado que es el posicionamiento en el campo el que permite que esta problematización fructifique, y porque siendo consecuente con una visión de construcción social de conocimiento, es en el ir y venir entre la acción del investigador y su interacción con los otros que se identifican los límites, las brechas y los puentes.

Metáforas y modelos para la aproximación al campo educativo

En el enigma del discurso científico, lo que pone en juego no es su derecho a ser una ciencia, es el hecho de que existe. Y el punto por el que se separa de todas las filosofías del conocimiento, es el de que no refiere ese hecho a la instancia de una donación originaria que fundase, en un sujeto trascendental el hecho y el derecho, sino a los procesos de una práctica histórica (Foucault, 1987).

Pensar este texto como un discurso que se inscribe en una práctica histórica, retomando la cita de Foucault, hace que sea inevitable sentir la tensión entre el escribir para sí, para la propia clarificación, y el escribir para proponer modos de acercamiento al campo de la educación virtual que puedan ser fructíferos para otros asumiendo que es deseable el fortalecimiento de la comunidad científica que investiga los procesos educativos virtuales; y que es enriquecedor exponer los productos de la investigación a la crítica, pues sólo en el debate es que se puede generar una producción colectiva reconocida y legitimada.

Acercamiento a la noción de campo

La exploración de un campo puede requerirse por varios motivos. Aquí se presenta un tipo de acercamiento que responde a las siguientes necesidades:

- Para enfocar las crisis reconocidas por quienes producen discursos sobre el campo. Identificar los puntos problemáticos que señalan, los más reiterados, y aquellos que se manifiestan como preguntas abiertas a la búsqueda. También para leer las problemáticas que no se nombran de manera explícita, pero se leen a contraluz o entrelíneas.
- Identificar la ubicación personal de las inquietudes investigativas en esos puntos problemáticos.
- Iniciar la investigación de una manera autobiográfica que supongan el reconocimiento del contexto y de las comunidades a las que se pertenece (Bourdieu, Champredon, Passeron, 1975).
- Para ubicar las rutas posibles en la búsqueda teórica y metodológica.

- Para situarse frente a las rupturas que se alcanza a visualizar como posibles.
- Para ubicar las fuerzas resistibles o aprovechables. Es decir, para identificar las oportunidades estratégicas y tácticas.
- Para visualizar, de entrada, el tipo de discurso que se pretende estructurar como parte de una toma de postura respecto a los usos pretendidos de la representación de la realidad que se busca desarrollar (Potter, 1996).

Todas estas pretensiones están en el fondo de un ejercicio como el que aquí se presenta, pero se definen más como punto de llegada de un trabajo analítico que en este trabajo apenas se esboza, como ya se mencionó, con preguntas y supuestos iniciales.

La palabra campo tiene múltiples acepciones, su uso más común tiene una connotación espacial. Al usar la palabra campo de manera coloquial se piensa en espacio abierto, sin los límites característicos del paisaje urbano. Por el contrario, al usar la palabra campo en el ámbito científico, el término remite a espacio, pero con límites visibles o reconocibles. Se usa la palabra campo para significar una entidad reconocible o acotada, diferenciable de otras.

Al hablar de campo educativo podemos remitir el término al acotamiento sobre:

- El conjunto de prácticas educativas.
- El conjunto de problemas de carácter educativo.
- Las relaciones entre los actores de las prácticas educativas.
- Las prácticas de investigación sobre los procesos que esas prácticas generan.
- Los productos de las prácticas de investigación: conocimiento elaborado y manifiesto en discursos.
- Los impactos de esas prácticas sobre otros campos diferenciables del educativo.
- El conjunto de saberes que se ha acumulado y que se realiza en las prácticas educativas.

El campo educativo, en su noción más abarcante, implicaría la articulación de todos estos elementos, pero también es utilizado en niveles de inclusión de menor amplitud seleccionando uno o más de estos elementos. De cualquier modo supone una operación de abstracción de quienes delimitan. Por lo tanto, el término campo usado en el ámbito científico opera para anunciar un ámbito reconocible, sobre todo para quienes pertenecen, operan, observan o construyen dicho campo en su hacer cotidiano.

El uso del concepto campo permite incluir y excluir, considerar intorno y entorno. Las operaciones para decidir lo que se incluye y lo que se excluye son de los sujetos que realizan la operación objetivante.

Se puede pertenecer a un campo siendo sujeto objetivado, es decir, objeto observado por quienes lo suponen a uno elemento del campo en observación.

Se puede ser sujeto objetivante del campo; y también se puede observar desde fuera del mismo, o se puede intentar visualizarlo desde la propia pertenencia.

Los campos son espacios estructurados de posiciones objetivas, en los que hay reglas del juego y objetos por los que se juega. Es decir, en cada campo hay intereses específicos que son irreductibles a los objetos e intereses propios de otros campos, y que sólo son percibidos por quienes están dotados del *habitus* correspondiente, o cultura (de una clase o de un grupo) en tanto que interiorizada (incorporada) por el individuo bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su acción... Por ello debe analizarse cómo al interior de cada campo se establece la lucha entre los agentes (o actores) que los constituyen, por la apropiación del capital común (Bordieu en Fuentes, 1998)

A partir de que quienes pertenecen a un campo tienen un capital común, interesa explorar el contenido de ese capital para el caso del campo educativo.

Los posibles ejercicios de abstracción para la delimitación del campo educativo tienen múltiples usos. En este texto resalta la importancia de la visualización del campo, desde una determinada noción y modelo de aproximación, como parte del oficio de investigar.

El primer supuesto para explicar esta importancia es el siguiente:

Un campo de prácticas, saberes y problemas siempre está en movimiento. Su configuración se da en los procesos de objetivación de quienes lo configuran, pero dado que esas objetivaciones mueven a la acción, la dinámica entre lo que

se objetiva y los procesos de subjetivación es constante (Berger y Luckman, 1968). Para quien se ubica en algún tipo de práctica dentro del campo es indispensable reconocer esos movimientos y ser parte de ellos. Se puede ser parte por el consumo y procesamiento de la información que se genera en el campo y se puede participar en esa acumulación de capital.

En términos pragmáticos, la percepción del campo sirve para responder a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué capacidad se tiene para la discusión y revelación de los propios supuestos implícitos en la percepción de problemas y las decisiones epistemológicas? ¿En qué condiciones se llega al campo académico? ¿Qué relaciones se tienen para enriquecer el intercambio generalizado de problematizaciones? ¿Qué tanto se tienen identificadas comunidades para la colaboración interdisciplinaria? ¿Qué posibilidades de acercamiento a sociedades con tradiciones científicas diferentes? ¿Qué rol se quiere asumir: admirador, adversario cómplice, crítico, o subversivo?

Estas serían preguntas del iniciado en la investigación educativa, y se irían actualizando en la medida que el investigador se reconoce como autor por otros, y puede preguntarse ¿cómo es leído? ¿Para qué es leído? ¿Cómo es usado eso que produce y por quiénes?

Lo que quiere enfatizarse es que la vigilancia del campo es una necesidad del investigador que se da de manera permanente y que puede parecer más urgente en el momento en que se inicia en el oficio de investigar, pero que nunca termina. Los procedimientos para la lectura podrán refinarse con la experiencia, las necesidades sentidas cambiarán, pero la importancia de los estudios sobre el campo se mantiene vigente.

Las metáforas

Un ejemplo en torno a la aplicación de este tipo de exploración sociocultural sobre un campo académico se encuentra en la obra de Raúl Fuentes (1998) en el

campo de la comunicación. Raúl Fuentes Navarro realizó sendas sistematizaciones bibliográficas en dos periodos (1956-1986 y 1986-1994) para el desarrollo de la investigación que se ha señalado. Esto sólo como parte de la información documental requerida para su análisis. Como él mismo lo señala, no reconoce investigaciones con el mismo sentido realizadas en América Latina.

Para el campo educativo los esfuerzos más importantes en cuanto a la sistematización de estados de la cuestión los ha realizado el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), organizando éstos a partir de líneas temáticas, las cuales se han documentado a través de los ocho congresos organizados hasta 2005. No obstante, los análisis del campo en su conjunto no se han publicado, aunque sí se reconoce la investigación sobre la investigación educativa como línea dentro del propio COMIE.

La educación virtual no se trata como línea en ninguna de las sistematizaciones, pero sí la educación mediada por la tecnología. A esta denominación y sus implicaciones volveremos en este mismo capítulo más adelante.

Lo anterior se indica para reconocer la riqueza que ofrecen los estudiosos de los campos para quienes intentan hacerse un panorama de aquél en el que insertan su investigación.

Cuando se trabaja en el armado de un “estado del arte” o “estado de la cuestión”, por lo general se hace una búsqueda de las referencias o antecedentes sobre el tema de interés. Esta tarea tiene mucho que ver con la visión que se hace el investigador del campo, pero como realiza la indagación de manera temática, es probable que no perciba el peso que el tema tiene en el campo en el sentido de sistema.

Lo que motiva la escritura de este capítulo es justo la respuesta a las preguntas ¿cómo pueden aplicarse criterios de visualización de un campo en el armado de marcos referenciales para objetos de investigación específicos? ¿Qué tan importante es para el investigador situar su objeto en un campo y no sólo integrar la mayor información posible sobre el objeto mismo o sus componentes?

Para presentar los conceptos básicos tomados del modelo heurístico de Raúl Fuentes (1998) sobre el campo académico de la investigación de la comunicación en México, planteo algunas metáforas que parecen útiles en este ejercicio de reconocimiento del campo educativo.

El oficio de cartógrafo

La configuración del campo de la educación supone la visualización de las macro-dimensiones que ayudan a entender la educación como campo con entorno: política, cultural, económica, social y las dimensiones o planos interiores del proceso educativo: pedagógica, administrativa, institucional, profesional, gremial.

Entre las macro y las micro dimensiones se pueden visualizar mapas y ubicar puntos clave de problematización: entre la educación y el desarrollo económico, entre la política educativa y el desarrollo social, entre las luchas gremiales y la apropiación de valores pedagógicos democráticos y democratizadores; entre los medios de comunicación y la escuela, entre la cultura y el desarrollo social, entre la escuela y la cultura.

Acercarse al campo educativo supone el trazado de esos mapas y ubicación de coordenadas que permitan problematizar las relaciones entre sujetos, instituciones, y los impactos en los entornos.

Uno podría elegir en el mapa tanto una coordenada de ubicación como una posible trayectoria, de dónde a dónde ir, e incluso imaginar el tipo de espacio que de manera prefigurativa se estuviera armando para llegar a él.

Se puede también hacer una lectura social de esa geografía, lo que supondría reconocer por qué los espacios se han conformado como tales a partir de una reflexión histórica y sociológica de las articulaciones paradigmáticas y doctrinarias.

El oficio de cronista

La visión multidimensional se relaciona con la histórica. El tipo de compendio que impulsa Pablo Latapí (1998) en *Un siglo de educación en México*, permite sobre todo reconocer los cambios, la evolución, la dinámica de lo educativo en el país, considerando al centro de esa historia el sistema educativo nacional.

La historia que se construye en torno a las instituciones concebidas por el Estado permite leer lo que el sistema ha incluido, lo que ha excluido y las fuerzas detrás de esos movimientos.

Sin visión histórica es imposible ubicar las dimensiones y sus articulaciones para la comprensión del campo. Las historias recuperadas por los voceros

oficiales son unas, las escritas desde la crónica de los educadores como actores de procesos alejados del centro de decisión son otras.

El oficio de fotógrafo

Encuadrar lo que se delimita para observar requiere de un tipo de dimensionamiento y un momento histórico a “retratar”. No es lo mismo la operación que se hace para fotografiar un panorama, que para hacer un acercamiento, y menos lo que se requiere para enfocar y salir en la foto.

Asumirse como parte de la fotografía es un imperativo del sujeto que investiga, sabiendo que arma un discurso, que a su vez lo construyó sobre otros, que será utilizado o ignorado, que será criticado o asumido para tomar decisiones.

El oficio de escritor

Es difícil dar por hecho que las preocupaciones, las preguntas originarias, habrán de transformarse en un discurso. Que el investigador social que no culmina en un producto legible no fue capaz de visualizar el para qué de su acción investigativa.

Además, se trata no sólo de ser escritor, sino de hacerlo al estilo de la ciencia ficción, escribiendo más para el futuro y desde el asidero de la incertidumbre.

El oficio del constructor

Implica saber qué pieza se está aportando en la construcción del saber educativo, o qué pieza se está removiendo; si se está construyendo el cimiento o se está en la punta de la edificación. La visión del constructor es necesaria para poder enfocar los espacios no construidos, los que vale la pena construir, aquellos que requieren reconstrucción. Esto supone asumirse como sujeto instituyente.

Ahora bien, más allá de las metáforas, el investigador educativo ejerce o ha ejercido el oficio de educador. Como lo señala Joana Sancho (1994): una característica de la investigación educativa es su naturaleza articulada a la práctica educativa misma. Es un tipo de investigación que surge a través del reconocimiento de problemas de la práctica educativa e intenta regresar a ellos como soluciones a través de los educadores. Para dicha autora esta condición

sigue siendo deseable. Para Eduardo Weiss (1998), los sujetos intermediarios, los formadores de los educadores, son actores clave para entender la dinámica de la investigación educativa: ¿Por qué se investiga lo que se investiga? ¿Qué necesidades han sido reconocidas en los educadores y en los educandos? El conocimiento que se produce circula rápidamente a través de los procesos de formación docente, planeación escolar, diseño curricular, labores todas de estos sujetos intermediarios.

Ubicarse como parte del hacer educativo supone entonces enmarcarse en una doble función, lo cual requiere mayor esfuerzo de distanciamiento: el que investiga lo educativo no sólo es sujeto de ese objeto, campo de saberes por su oficio de investigador, sino también lo es por su campo de práctica educativa que lo hace doble objeto y doble sujeto de lo educativo en un sentido instituyente.

Los campos de conocimiento no son espacios en abstracto, son personas en relación. El campo puede ser visto entonces de muchas maneras, como quien llega a un lugar y ya sabe dónde ubicarse, como quien le alcanza a mirar horizontes, como quien sabe exactamente en qué punto sentarse a observar, a cavar o socavar, a describir paisajes, a contar elementos de éstos, o bien el dedicarse a seguir huellas. Es diferente cuando se le pide a alguien que vaya al campo lo observe, registre lo que pueda y regrese, que recibirá el crédito por haber hecho ese viaje de ida y vuelta, a cuando se elige habitar ese campo y por ende encontrar puertas por donde entrar, un sitio donde ubicarse como huésped o como constructor, o definirse como nómada. Sea para construir un sitio y ser visitado, o que se decida andar errante (pienso en Edgar Morin definido como aventurero intelectual, trasgresor permanente de fronteras disciplinarias),⁸ lo seguro es que se tendrán que visualizar caminos y lugares de aprovisionamiento.

⁸ En la introducción al *Pensamiento Complejo* de Edgar Morin, Marcelo Pakman señala: “vivimos un momento en el que cada vez más y, hasta cierto punto, gracias a estudiosos como Edgar Morin, entendemos que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser por necesidad, multifacético... cuanto más entendemos todo ello, más se nos propone reducir nuestra experiencia a sectores limitados del saber y más sucumbimos a la tentación del pensamiento reduccionista... Edgar Morin nos invita a una excusión semejante...”. Pakman alude a la escena final de *Crónicas marcianas* de Bradbury, en la que la familia sobreviviente se toma de las manos ante un desfiladero.

La posibilidad de visualización del campo es entonces vital para el aprendiz de investigador. Decidir las comunidades para cohabitar, las comunidades para interactuar, tiene que ver con la posibilidad de reconocimiento de esas comunidades y sus búsquedas.

Como Bordieu (1975) señala: toda elección científica es una estrategia política de inversión objetivamente orientada a la maximización del lucro científico, la obtención de reconocimiento de pares y competidores.

Preguntas y supuestos básicos

Para armar un estrategia de aplicación de criterios para la comprensión de un campo académico, ya sea para el armado de un estado de la cuestión, o para profundizar en la problematización de un objeto, elaboro preguntas basadas en el modelo de Raúl Fuentes (1998) desarrollado a propósito del campo académico de la comunicación como vía de acercamiento a la comprensión del campo educativo:

- ¿Cómo puede caracterizarse el capital cultural del que se dispone en el campo educativo?
- ¿Hacia qué paradigma enfocar el esfuerzo?
- ¿Cuáles son las coordenadas reconocibles en la búsqueda de una ubicación dentro del campo?
- ¿Cómo plantear preguntas que sepan reconocer las crisis?
- ¿Cómo trabajar de forma simultánea la ubicación en el campo y estructurar el mismo? ¿Cómo colocarse como investigador instituyente?

En este ejercicio la pregunta central desde la cual estas cuestiones básicas podrían encontrar diversos tipos de respuesta es: ¿Se puede reconocer en el campo educativo un motor o elemento que orienta el esfuerzo investigativo y convoca a la comunidad en torno a lo que en Fuentes se reconoce como “la continuidad utópica”?⁹

⁹ Finalidad visible y compartida por generaciones sucesivas de investigadores frente a una visión de sociedad orientada por valores, en este caso asociados a un tipo de práctica crítica de la comunicación social.

Por otra parte, las preguntas que un investigador tendría que hacerse respecto a su propio objeto, considerando la visión de campo sería lo que se está visualizando como problemática: ¿responde a objetos preconstruidos o tematizados? ¿A quién se ha escuchado o leído para suponer que es problema lo que se está planteando como tal? ¿Podría pensarse que la percepción de la problemática que interesa abordar ha sido palpada a partir de lo que se expresa desde el sentido común de diversos actores? ¿La percepción de problemática ha salido del contacto con datos duros? ¿La percepción de problemática ha sido considerada a partir de la pretensión de oposición a marcos teóricos construidos por otros? ¿La percepción de la problemática indica oposición a actores específicos y a sus respectivos discursos?

El campo educativo es más un campo multidisciplinario que científico: su emergencia como campo académico está estrechamente ligado a la historia de las prácticas educativas instituidas con el surgimiento del Estado-nación. Está muy vinulado a la práctica educativa misma y al ser ésta mayoritariamente escolarizada, la institución juega un papel central en el enfoque paradigmático desde el que se han configurado los objetos de investigación e intervención.

Es por ello que la indefinición disciplinaria es una ventaja visto desde la perspectiva de sus posibilidades transdisciplinarias.

Modelos heurísticos aplicables al estudio del campo de la educación

Raúl Fuentes Navarro (1998) desarrolla dos modelos para la orientación de su investigación sobre el campo académico de la comunicación en México, el primero lo denomina “Estructuras del campo académico de la comunicación”, el segundo: “Procesos de estructuración del campo académico de la comunicación”. A continuación sintetizo algunos de los principios y conceptos básicos de Raúl Fuentes.

El resultado de su investigación es parte de un “ejercicio permanente de reflexividad” en torno a la construcción de su propia posición e identidad profesional como académico de la comunicación.

Su trabajo se orienta a la reconstrucción del pasado y presente de la investigación académica de la comunicación en México con una perspectiva de

futuro. Su pregunta central, ¿cuáles son y cómo operan los factores socioculturales determinantes de la confluencia entre las configuraciones del conocimiento (saberes prácticos, instrumentales, formales) y las prácticas que ejercen los agentes “investigadores académicos en la constitución del campo académico de la comunicación en México?”, establece tres contextos relevantes para explicar la estructuración del campo de la investigación de la comunicación en México correspondientes a las dimensiones cognoscitiva, sociocultural y la institucional.

Los ejes para el análisis los define a partir de la consideración de tensiones entre las condiciones objetivas impuestas desde el exterior de las prácticas investigativas, y los factores constitutivos internos.

Las condiciones objetivas que identifica para el campo de la comunicación son la inconsistencia disciplinaria, la dependencia estructural, y la crisis universitaria.

Y los factores constitutivos internos son institucionalización académica, autonomía intelectual y continuidad utópica.

El supuesto de partida gira en torno a que los investigadores articulan sus prácticas y sus configuraciones de conocimiento mediante la internalización de esas condiciones y exteriorización de un “proyecto institucionalizador” relativamente compartido.

Analogías posibles para el planteamiento de preguntas en torno al campo educativo

Más que pretender sintetizar toda la riqueza de los modelos heurísticos desarrollados y aplicados por Fuentes Navarro (1998) en su investigación, es importante reconocer el sentido e interrelación que ambos guardan. El primer modelo alude a estructuras. Los elementos clave de éstas son tres vértices en relación: la investigación académica, la formación universitaria y la profesión, y al centro lo que denomina la matriz disciplinaria del campo.

El segundo modelo alude a procesos, al contemplar como dimensiones contextuales la cultural, política y económica desde las que se explican las condiciones generales de desarrollo dependiente y en las cuales se generan la inconsistencia disciplinaria y la crisis universitaria. Las escalas consideradas son

la individual, institucional y sociocultural. De este modo se observa que en la escala individual sitúa la continuidad utópica; en la institucional, la institucionalización académica; y en la sociocultural la autonomía intelectual, considerando en este punto los procesos de legitimación social del campo ante el Estado y la sociedad civil manifiestos en la obtención de autoridad científica y de autonomía relativa y en los usos sociales de sus productos.

A partir de los marcos heurísticos, Fuentes Navarro plantea una hipótesis central que interesa resaltar en este trabajo para tomarla como punto de contraste en lo relativo al campo educativo:

La estructuración del campo académico de la investigación de la comunicación en México ha estado determinada por la agencia de sujetos que comparten un proyecto generacional utópico, fuente primordial del sentido de sus prácticas y de su identidad profesional: esta agencia ha estado a su vez determinada por su situación en un entorno institucional, disciplinario y social caracterizados por la escasez de recursos, la inestabilidad y la marginalidad, que han limitado su crecimiento, y por su desarticulación de la generación de saberes instrumentales sobre la comunicación, que ha obstaculizado su legitimación social.

De las hipótesis más específicas, retomo tres del mismo Fuentes Navarro para establecer algunas analogías, sobre las que es posible aventurar algunos supuestos a partir de la información que se dispone por la sistematización de autores que se citarán en el siguiente apartado:

La institucionalización del estudio de la comunicación en México no ha generado una matriz disciplinaria consistente porque ha obedecido a lógicas contradictorias y desarticuladas entre sí, entre las cuales ha predominado la del crecimiento cuantitativo de la oferta de docencia a nivel licenciatura y a la que se ha subordinado el desarrollo cuantitativo y cualitativo de programas de posgrado, la investigación y la elaboración de sistemas teórico-metodológicos.

La matriz disciplinaria consiste no sólo en generalizaciones, modelos y ejemplares (Kuhn) sino también y “sobre todo en esquemas interpretativos, en una ideología profesional específica conformada por sistemas de significación, de valoración (reglas morales y éticas) y de recursos de poder, que son el referente estructural del *habitus* y de la agencia de los sujetos” (Fuentes, 1998).

En el caso del campo educativo, la institucionalización ha obedecido a lógicas contradictorias y desarticuladas. Sin embargo, podría cuestionarse la forma como la contradicción opera en el campo educativo a partir de la consideración de ciertas diferencias básicas:

a) En educación la institucionalización se ha dado de manera diferenciada en las universidades y en las escuelas normales. Los profesionales de lo educativo no se han formado en un sólo tipo de carreras. El desarrollo cuantitativo y cualitativo de los programas de licenciatura y posgrado no tienen, como en el caso de la comunicación, un referente profesional único (aunque varíen los enfoques de la profesión). En educación hablamos de profesiones distintas: profesores de los niveles básico y medio, profesores universitarios (que vienen de distintos campos profesionales), los pedagogos, los científicos de la educación, los administradores educativos.

Otro elemento más en este proceso complejo de institucionalización es la variedad de profesiones que abordan lo educativo como objeto, y los propósitos que de modo disciplinario han tenido dichos abordajes. Para Eduardo Weiss (1998) la proliferación de los posgrados en educación se observa como indicador de la mayor fuerza que puede tomar el campo. La subordinación de los posgrados no se ha dado tanto a la lógica de la expansión de las licenciaturas, como a la lógica de las acreditaciones para filtrar y mantener control de carácter gremial sobre los educadores, cuyo principal empleador es el Estado.

La co-incidencia en los últimos veinte años del cambio en las condiciones del mercado académico mexicano y del cambio en las condiciones epistemológicas del estudio de la comunicación, ha generado “coyunturas sistémicas” para la reestructuración del campo de la investigación académica, lo que ha impedido la consolidación de liderazgos unipersonales o mono-institucionales relativamente permanentes, y limitado la incorporación de nuevos agentes (individuales, institucionales y regionales) al campo (Fuentes, 1998).

b) Esta hipótesis tendría que plantearse más bien a modo de pregunta hacia el campo de la educación. Los cambios en las condiciones del mercado académico mexicano se pueden considerar las mismas para ambos campos. Las diferencias podrían estar en la cantidad de académicos en relación al mercado y en el tipo

de demanda sobre las investigaciones, aquella que se instaura para la toma de decisiones.

Al hablar del campo académico de la investigación, el ámbito institucional compartido en ambos casos es el de las universidades, pero no así el de otras instancias como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Red de Institutos Tecnológicos, y otras instancias que desde la cobertura de la misma Secretaría requieren de cierto tipo de investigaciones, casi siempre justificatorias de proyectos, o de carácter evaluativo para la demostración de resultados de acciones.

En relación al cambio en las condiciones epistemológicas, podría aventurarse el supuesto de que los cambios en las ciencias sociales han impactado tanto al estudio de la comunicación como al de la educación. Pero esto sería una salida fácil, pues supondría dar el mismo estatus o estructuración disciplinaria a ambos campos. Hay coincidencias en periodos e influencias. Weiss señala la forma como el empirismo llega a la educación en la década de los sesenta. No obstante, la tradición anterior humanista, en la que el producto por excelencia era el ensayo pedagógico, marca una diferencia en lo que fue insumo importante de formación para educadores y pedagogos aún mucho después del arribo de la corriente empirista. Las obras de Larroyo (de carácter filosófico), citadas por Weiss (1998), seguían siendo textos obligados para normalistas y universitarios en las generaciones que ingresaron en los años ochenta como guías de fundamentación de la práctica.

Weiss identifica cinco paradigmas: el humanismo, el empirismo lógico, el marxismo, que también cuestionó a las humanidades; y el análisis crítico, comandado por Pablo Latapí a través del Centro de Estudios Educativos (a partir de 1963), orientado a la elaboración del diagnóstico educativo nacional, considerando las estadísticas educativas pero con independencia de los criterios gubernamentales.

Las preguntas que surgen son muchas. Destaco las siguientes: ¿Cómo han coexistido y se han articulado estos paradigmas? ¿Cuáles han tenido mayor influencia en el *habitus* profesional de los educadores? Es evidente que la formación universitaria y la formación en las normales marca diferencias en ese *habitus* de las profesiones de los educadores y los investigadores de lo educativo: ¿Hay entre unos y otros diferencias paradigmáticas como valor de fondo en la diferenciación?

La identidad generacional entre los investigadores mexicanos de la comunicación (la mayoría tiene actualmente entre cuarenta y cincuenta años y estudió la licenciatura en ciencias de la comunicación) se explica por qué comparten un *habitus* y una ideología profesional fuertemente articulados por ingredientes utópicos, que fueron originados en ciertas universidades (y no en otras) durante la década de los setenta (y no antes o después).

c) Esta hipótesis en educación se puede observar como radicalmente diferente. Los investigadores provienen de áreas de formación muy diversa. En el aspecto generacional no tienen una identidad común, aún cuando pueda reconocerse un paralelismo entre los periodos y tipos de tensiones paradigmáticas, en particular durante los años setenta, entre el empirismo lógico, por un lado y el neo-marxismo y la corriente crítica por otro. No obstante, lo más interesante es que aquello que en los setenta y en reacción al movimiento de 1968, estaban haciendo investigación crítica, según Weiss “se comprometieron con la reforma educativa en toda su ambigüedad: se adscribían a las demandas del movimiento estudiantil y a la crítica social, a la vez que buscaban hacer más eficiente la educación mediante la planificación, la sistematización de la enseñanza y la tecnología educativa” (Weiss, 1998).

De este modo llegamos a un punto nodal en el que se quiere centrar la observación comparativa entre ambos campos. Si para Raúl Fuentes Navarro los principales polos de reestructuración del campo de la comunicación son la continuidad utópica y la recuperación del pragmatismo, ¿cuáles pueden ser los equivalentes, si es que los hay, para el campo educativo? ¿Existe algún elemento utópico reconocible en la orientación de las prácticas investigativas en educación?

El pragmatismo en educación ha sido un componente permanente del tipo de investigación realizado desde el empirismo lógico. Aún los ensayos pedagógicos típicamente humanistas tenían un sentido orientador de las prácticas educativas:

La pedagogía siempre se ha entendido como una filosofía práctica que reflexiona desde ciertos principios sobre la praxis educativa con el fin de enmendarla. La ciencia de la educación, por más que ha buscado independizarse, siempre ha estado relacionada con una praxis institucional concreta: la formación y la capacitación de docentes y agentes educativos. En

México se ha difundido ampliamente la concepción francesa de las ciencias de la educación, que habla crecientemente de ingeniería didáctica... o desde la concepción psicoanalítica de la intervención... pero también desde la pedagogía crítica alemana por autores que conciben la pedagogía como praxis reflexiva (Weiss, 1998).

Weiss señala cómo en Estados Unidos el campo educativo se ubica dentro de las universidades de manera parecida a como ocurre con otras escuelas profesionales de corte liberal, y el auge de la investigación acción importado de América Latina, también corrobora esta tendencia siempre presente del pragmatismo. Es innegable que para Weiss, la investigación educativa mexicana ha estado comprometida, en su diseño institucional y en el trabajo cotidiano con una acción social, la educación: “Reformar, desarrollar o innovar los procesos educativos nacionales en todos los niveles ha sido desde sus inicios su búsqueda” (Weiss, 1998).

La cita anterior me parece que contiene elementos de gran interés para ubicar el otro polo relativo a la existencia o posibilidad de reconocimiento del contenido utópico, ya que no es lo mismo reformar que desarrollar o innovar. ¿Cuáles han sido los sentidos de las reformas, del desarrollo o de la innovación? ¿Por cuáles agencias han sido impulsados?

Aquí señalo una segunda hipótesis haciendo analogía con el campo educativo: al ser el Estado el principal impulsor de la educación a través de la escuela, y estar institucionalizada dentro el aparato escolar la investigación educativa, el contenido utópico en torno al cual se ha articulado esta investigación ha estado ligado de manera tradicional a los ideales propuestos en el discurso gubernamental:

- La primera gran búsqueda: la conformación de la nación, con el proyecto vasconcelista. Esta visión de lo nacional y la función de la escuela en su concreción ha sido un componente básico del pensamiento educativo.
- La segunda gran búsqueda: el desarrollo económico y social a través de la educación.
- La tercera: la calidad educativa, la eficiencia del sistema.

Estas búsquedas no pretenden sintetizar todos los tipos de reforma impulsados, ni mucho menos toda la gama de proyectos de investigación generados sobre todo a partir de los años cincuenta, pero puede observarse que en el marco de estas búsquedas es donde se han caracterizado grandes periodos o generaciones de investigación, independientemente del debate sobre los métodos y las teorías.

La articulación de la investigación educativa mexicana con el diseño institucional y la acción educativa, hace que el referente utópico se ubique en la eficiencia del sistema, entendida como cobertura total de las poblaciones, abatimiento de la reprobación, la deserción, mejoramiento de los procesos de aprendizaje, adecuación o articulación de la formación profesional y el empleo, etcétera.

Al respecto, Raúl Fuentes Navarro cita a Jesús Galindo al inicio del capítulo relativo a los modelos fundacionales del campo académico de la comunicación en México:

La comunicación es fundada académicamente por jesuitas en la Ibero, su proyección les debe mucho. Al llegar a los setenta esa energía se había desgastado y el nuevo impulso provino del post-sesenta y ocho...Por una parte la izquierda toma a las ciencias sociales de las universidades públicas, de la UNAM en particular, y por otra parte nos inundamos de una migración de sudamericanos izquierdistas. El componente religioso misionero sumado al militante revolucionario carga a la comunicación de connotaciones utópicas de reivindicación social. Todo otro contenido pasa por pragmático y sumiso, lo que tiene valor es el ideal, la utopía. Y en este caldo se forman buena parte de los maestros que educarán en los ochenta. El cuadro da para mucho, para mucho... (Galindo, en Fuentes, 1998).

A pesar de que Weiss en el capítulo “El desarrollo de la investigación educativa”, dentro de la compilación ya citada, aborda una cronología de las instituciones, no entra de manera directa a explicaciones relativas a los modelos fundacionales. Sin embargo, da pistas interesantes para hacer comparativos.

Sitúa en 1963 con la fundación del Centro de Estudios Educativos, el punto de partida de la investigación educativa crítica, lo denomina el nuevo paradigma, y este centro fue fundado también por jesuitas.

El componente misionero del hacer educativo se da desde la Colonia, se renueva con la estrategia de las misiones culturales. En las universidades también se recibe a la izquierda latinoamericana como parte de la planta de profesores investigadores que entre los sesenta y setenta constituyeron la base neo-marxista de crítica frontal al empirismo.

Raúl Fuentes, en la descripción de los modelos fundacionales, identifica para cada uno de ellos su utopía implícita o explícita. Podría compararse esto desde luego con la situación en educación, al considerar que no tendría por qué esperarse la identificación de una sola imagen utópica en torno a la cual se hayan generado o se espere generar consensos, pero sería importante diferenciar que mientras para los comunicadores esta utopía en los modelos fundacionales se ubica frente al manejo de la información y de los medios de comunicación masiva, externos a la institución formadora, para los investigadores educativos la ambigüedad es que la problemática está dentro y fuera del aparato que se convierte en su objeto central: el sistema educativo como institución, las prácticas instituidas y lo que el sistema no alcanza a incluir. De cualquier modo el sistema es el centro y el investigador es claramente parte del sistema. La dificultad mayor está en cómo se asume al hacer investigación sobre la investigación ese *habitus* estructurante y estructurado desde el aparato que se pretende criticar y eficientar? ¿Cómo percibe el investigador educativo la fuerza que sobre él ejercen los ideales explícitos por el propio discurso del Estado y que permean la visión sobre el deber ser educativo? ¿Cómo se han incluido en los paradigmas las percepciones de quienes no forman parte del sistema o lo ven de manera distanciada?

Esto nos llevaría a formular otro tipo de preguntas que retornan a lo que Weiss denomina cambios epistemológicos y con lo cual cierro este apartado.

Para Raúl Fuentes las hipótesis específicas suscitaron los análisis de los programas de enseñanza e investigación de las asociaciones académicas, las publicaciones, la configuración cognoscitiva del campo y la profesionalización de los investigadores. Sin duda para poder acercarse al planteamiento de supuestos más firmes y de las respuestas a las preguntas antes definidas tendría que hacerse un tipo de investigación que incluyera todos los elementos que Fuentes consideró, en todo caso lo que interesa resaltar aquí es la importancia de entrar

a este tipo de análisis rebasando los estados de la cuestión meramente sistematizadores, o las cronologías sin explicación sociológica.

El modelo de la estructuración-desestructuración-reestructuración del campo de la investigación académica de la comunicación en México con la que concluye su trabajo, parte de la identificación de los modelos fundacionales de la investigación académica, poniendo el *Ethos* al centro. Si en los modelos fundacionales se observa la desarticulación múltiple, y en la investigación académica la lucha entre los empiristas y los críticos, la posibilidad de reestructuración se observa en la trascendencia de la inercia conformista producto de los procesos de institucionalización, para llegar a través de la extensión de la imaginación utópica y recuperación del pragmatismo, a la legitimación académica y social que supone autoridad científica, autonomía relativa y uso social de los productos de la investigación.

Al poner el *Ethos* al centro, el siguiente punto interesa en abordar algunas nociones relativas a lo que Weiss percibe como cambios epistemológicos en el campo educativo.

Para Weiss los cambios epistemológicos se demuestran en la medida que los congresos nacionales desde el primero, en 1981, han abordado objetos o temas y no disciplinas de lo educativo. Esa trascendencia hacia la interdisciplinariedad es significativa para Weiss en lo que al cambio epistemológico se refiere.

En ese sentido interesa cuestionar lo siguiente, retomando algunos principios básicos de Bourdieu, Chamboredon, Passeron (1975).

En Pierre Bourdieu la epistemología es un eje que articula todas las decisiones metodológicas, por lo tanto el problema del método no está separado de la visión problémica. Lo que se elige como problema es tan relevante para la elección teórica y metodológica, y todo esto es lo que constituye el posicionamiento epistemológico.

Para notar los cambios de tal posicionamiento sería necesario hacer un rastreo respecto a la fuerza heurística de los conceptos. En este punto me parece importante resaltar que si Weiss observa dichos cambios por la manera de clasificar los proyectos de investigación más allá de las tradicionales “ciencias de la educación”, el problema tendría que llevarse a una observación más detallada de los contenidos de los proyectos, dado que sería en el uso de determinados conceptos y en la solidez de los marcos heurísticos construidos como

podría observarse con mayor claridad el cambio epistémico. Sin duda habrá subcampos en lo educativo que han logrado esa fortaleza, pero tal situación no está explicada en las memorias ni en las interpretaciones de las mismas de los congresos nacionales realizados hasta ahora.

Por otra parte, Weiss señala un periodo en el que la investigación educativa estuvo caracterizada por el debate teórico y metodológico en una especie de “pausa”, provocada por la baja en la dinámica reformista gubernamental que en la década de los setenta había impulsado fuertemente una investigación requerida para los cambios, y que en los ochenta, ante la crisis económica, deja de impulsar. Las condiciones y contenidos de ese debate teórico y metodológico fueron ¿hasta qué punto se centraron en conceptos interiorizados y transferibles a diversas situaciones y problemáticas?, o ¿fueron debates desde el discurso de los autores sin llegar a permear la visión de los problemas considerados relevantes? Habría que analizar los productos de ese periodo para encontrar cómo esos discursos permearon la episteme en la que se formaron los investigadores educativos de mediados de los ochenta y los noventa a través de los programas formativos impulsados por esas cabezas de la investigación educativa que estaban en el centro del debate.

Como Weiss lo señala, las estrategias para el fortalecimiento de la investigación educativa, a través de los canales tradicionales como el Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología (CONACYT) y los estímulos a través de la SEP, han acrecentado cuantitativamente la investigación educativa, lo cual no ha garantizado la consolidación salvo de determinados focos concentrados sobre todo en el Distrito Federal. En este sentido no se ve una ruptura con la cultura organizacional de los investigadores, ni variaciones significativas en las formas de hacer y difundir la investigación educativa. Tampoco parece haber variación en un hacer investigativo apegado a los requerimientos del “público”.

Es evidente que quien demanda información y paga por ella, el “patrón” de la investigación, sigue siendo el Estado y escasamente otras instancias civiles. De ahí que la visión sobre los problemas pertinentes de ser estudiados ha variado muy poco y el objeto central sigue siendo la escuela, y el círculo en el que giran los problemas de investigación es el ¿cómo hacer más eficiente un aparato que tiene enormes problemas de origen y evolución para poder serlo? El desplazamiento de las preguntas no ha permeado de manera significativa

el hacer investigativo. Este desplazamiento sería para Bourdieu indicador de cambio epistemológico.

Ahora bien, ¿qué argumentos podríamos abonar a la consideración de la educación virtual como campo, línea o tema de investigación?, y ¿qué implicaciones tiene que sea cualquiera de estas cosas?

Es cuestión de jerarquización conceptual el ubicar a la educación virtual como sub-campo de la educación, o de la comunicación, o de las ciencias de la Información. Cabe en todos estos campos vistos como disciplinarios.

A su vez, puesta la educación virtual como concepto inclusivo pueden reconocerse sus objetos de investigación, ¿de qué depende que estos objetos o líneas se instituyan?

Para abordar el problema de la institucionalización de las líneas, a continuación se presenta una síntesis que puede ayudar a clarificar la situación de la educación virtual como campo emergente o no.

Para ilustrar lo anterior, A partir de la revisión de la totalidad de los resúmenes analíticos del V Congreso Nacional de Investigación Educativa efectuado en noviembre de 1999, se encontró la siguiente distribución temática la cual se contrasta con la del VIII congreso de 2005 (véase cuadro 4).

Como puede verse la concentración más alta de los temas de interés se encuentra en el reconocimiento de los perfiles de los sujetos, hay un incremento significativo en los objetos relativos a esta línea.

Pudo constatarse que los proyectos se justifican desde una crítica a los modos de funcionamiento, como propuestas para mejorar la función; el cuestionamiento a las políticas y regulaciones es mínimo y el objeto privilegiado para el análisis sobre los procesos educativos es la escuela.

Sin embargo sí se observa una tendencia a incrementar los proyectos que no centran su objeto en el aparato escolar, aunque todavía la proporción a la concentración es alta de manera significativa de la investigación en la escuela como objeto privilegiado (véase tabla 1).

Por las cifras presentadas, la educación, para los investigadores cuyos trabajos ha sistematizado el Consejo Nacional de Investigación Educativa suceden en la escuela, y se tematizan desde ejes estructurantes de lo escolar.

Las líneas de investigación han permanecido, sólo puede observarse como cambio la emergencia de una nueva línea relativa a gestión y organización de

Cuadro 4. Distribución temática del v Congreso Nacional de Investigación Educativa.¹⁰

Temáticas	1999	2005
Procesos comunicativos-producción discursiva e intercambios.	18	17
Reconocimiento de perfiles de los Sujetos (Identidad, descripción de rasgos)	50	92
Descripción y mejoramiento de funciones.	18	23
Descripción y mejoramiento de práctica docente.	36	27
Recuperación histórica.	24	38
Cambio social, vinculación.	8	33
Métodos y recursos.	50	23
Nuevos contenidos.	24	19
Políticas y regulaciones.	16	21
Evaluación.	17	38
Evaluación curricular	13	17
Innovación educativa por uso de tecnologías.	14	25
Sociología educativa.	9	47
Seguimiento de egresados y mercado de trabajo.	7	9
Comunicación.	4	4
Total:	308	433

instituciones educativas. A pesar de los cambios sociales y escolares, promovidos por la integración de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), esta línea ha seguido subordinada a la línea de didáctica.

Aún cuando buena parte del discurso de los investigadores educativos pretenda ser crítico respecto a las políticas internacionales y nacionales y la denuncia de

¹⁰ La categorización se elaboró a partir del análisis del contenido de los trabajos, ya que el tipo de tematización que hace el propio consejo se orienta a objetos (procesos y disciplinas) y la que se elaboró para este trabajo se ha hecho desde el sentido de finalidad en el abordaje de la temática. La tematización del COMIE es la siguiente: Sujetos, actores y procesos de formación, Procesos y prácticas educativas, Aprendizaje y desarrollo, Didácticas especiales y medios, Currículo, Políticas educativas y de gestión, Educación, economía y sociedad, Educación cultura y sociedad, Historiografía de la educación, Filosofía y teoría de la educación, El campo de la investigación educativa.

Tabla 1. Comparativo entre proyectos orientados a la institución escolar y los que no lo centran en el aparato escolar.

Año	Proyectos centrados en el objeto: institución escolar	Proyectos que no centran su objeto en el aparato escolar
1999	292 (94.8% del total)	16 (5.2% del total)
2005	342 (79% del total)	91 (21% del total)

Tabla 2. Comparativo de proyectos en su articulación o problematización con políticas educativas.

Proyectos ceñidos a parámetros de la política vigente	Proyectos que problematizan o proponen nuevas políticas
291	17

la inequidad e ineficiencia del sistema educativo esté presente, la forma como se problematiza y se objetiva, por lo general se circunscribe a las formas instituidas, a los roles ya establecidos y a los indicadores señalados desde las políticas que se cuestionan, para poder medir el logro de estrategias o programas aparentemente alternativos.

Los proyectos considerados dentro de la categoría de innovación por uso tecnológico, centran el componente innovador en la instrumentación técnica, por lo que resulta que las más innovadoras, en el sentido de transformación cultural, son las que se encuentran en la categoría de nuevos contenidos.

En el desarrollo de los estados del conocimiento, que el mismo organismo impulsó en el 2002 y publicó en el 2003, se observa la misma delimitación de mesas que ha persistido desde el III congreso realizado en 1995:

- Sujetos, actores y procesos de formación: estudiantes, formación docente, formación para la investigación, profesores, académicos, actores colectivos y organizaciones.
- Procesos y prácticas educativas: la construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida escolar; el conocimiento de las acciones educativas; procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela:

los problemas de “indisciplina”, “incivilidades” y “violencia”, primeras aproximaciones.

- Aprendizaje y desarrollo: procesos socioculturales y educación; cognición y educación; educación especial.
- Didácticas especiales y medios: didáctica de las matemáticas, de las ciencias naturales, de las ciencias histórico sociales y, medios y nuevas tecnologías.
- Currículo: la conceptualización del currículum; desarrollo curricular; procesos y prácticas; formación profesional, y evaluación curricular.
- Políticas educativas: en la educación básica, en la educación media superior, en la educación superior.
- Educación, economía y sociedad: seguimiento de egresados; educación y trabajo; estudios sociales sobre ciencia y tecnología.
- Educación, cultura y sociedad: educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente; educación y género; educación de adultos, educación, valores y derechos humanos; educación y medios masivos de comunicación. Esta mesa cambió su nombre a: derechos sociales, equidad y educación, con tres subdivisiones: diversidad cultural y medio ambiente; género, jóvenes y adultos; comunicación masiva, valores y derechos humanos.
- Historiografía de la educación.
- Filosofía, teoría y campo de la educación: la teoría y el campo de la educación.
- El campo de la investigación educativa: los actores y comunidades de la investigación educativa, la investigación de la investigación, la investigación educativa en los estados.

Como puede observarse, no se encuentra de manera explícita la línea relativa a educación a distancia, ni se considera como objeto la sociedad del conocimiento. Lo más significativo para situar la educación virtual es el acomodo del tema de medios y nuevas tecnologías como una línea subordinada a la didáctica. Esta posición se ha mantenido en los últimos dieciséis años (1989 a 2005), y es evidente que quienes han generado conocimiento en torno a prácticas educativas en modalidades no convencionales y con uso de tecnologías, no sólo han

presentado trabajos siguiendo ese acomodo del COMIE, sino que también lo han hecho en otros foros.

El que el número de trabajos se incremente nos habla de al menos tres cosas: puede ser que más investigadores educativos con oficio estén haciendo trabajos en esta línea y tengan por ello reconocimiento en el congreso; puede ser que se empiecen a integrar a éste investigadores provenientes de otros campos pero que asumen los criterios para presentar y ser aceptados por COMIE; o bien, que aunque el campo de investigación sobre educación virtual crece, los que lo construyen se mueven en otros espacios que miran el campo desde otras visiones disciplinarias o multidisciplinarias.

Puede reconocerse que aún cuando se maneja una línea de Sociedad, cultura y educación, sigue viéndose en relación al tratamiento de las grandes temáticas en la escuela: Perspectiva de género, Derechos sociales, equidad y educación, Educación ambiental. No obstante, se abrió la temática Comunicación, cultura y pedagogías emergentes, que podría dar pie a propuestas alternas a la visión convencional de la escuela, pero no se presentaron trabajos ligados a tecnologías.

Se puede resumir que en la perspectiva de la investigación educativa reconocida o avalada por COMIE, el tema de la educación mediada por tecnologías no ocupa un estatus de línea y hay una evidente escasez de trabajos, aunque la tendencia va en aumento.

Esto lleva a una reflexión: la investigación sobre educación virtual ha supuesto que se opere en cantidad e institucionalidad tal que pueda ser reconocida incluso para su investigación. En la medida que se multiplican las experiencias en México ha ido en aumento su estudio y por ende la presentación y aceptación. ¿Será la cantidad creciente de trabajos lo que lleve a instituirlo como línea? ¿Así fue que se instituyeron las líneas reconocidas por COMIE en 1989 o hubo algún otro tipo de convención para hacer esa delimitación?

En todo caso, se hacen estos comentarios para invitar a hacer ese seguimiento como parte de los procesos investigativos. No sólo se tienen que rastrear los referentes precisos de un tema, sino situar éste en un conjunto más amplio y observar el modo como se han ido instituyendo las líneas.

Para hacer un comparativo sobre el tratamiento temático de la relación educación-tecnología, se revisaron las convocatorias a eventos de investigación educativa a nivel nacional e internacional, encontrándose lo siguiente:

El Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), organiza desde 1986 los encuentros nacionales de investigación educativa.

A diferencia de los congresos nacionales organizados por COMIE, en los que se ha pretendido mantener líneas estructurantes del campo, los encuentros del IMCED han tematizado otros de su género. En esta forma de denominar cada reunión se puede visualizar lo que representarían líneas consideradas prioritarias en cada momento para este instituto.

A continuación se presenta una tabla con las denominaciones temáticas:¹¹

Tabla 3. Temáticas del encuentro nacional de investigación educativa.

Fecha	Nombre del evento
1986	"Encuentro nacional de investigación educativa".
1987	"Encuentro nacional de investigación educativa".
1988	"Encuentro nacional de investigación educativa".
1990	"Encuentro nacional de investigación educativa".
1991	"Propuestas innovadoras ante el cambio".
1992	"Investigación educativa y modernidad".
1993	"Debates sobre educación en las postrimerías del siglo xx".
1994	"La investigación y los posgrados en educación".
1995	"Construcción de nuevos escenarios en educación para el siglo xxi".
1996	"Interdisciplinariedad en la investigación educativa".
1998	"Reflexiones en torno a la calidad de la educación: presente y futuro".
1999	"Paradigmas de la investigación: revisión y prospectiva".
2000	"Discursos y sentidos de la investigación".

¹¹ Información extraída del artículo de Duarte Ramírez (2000).

Como puede verse, las temáticas se orientan a la investigación educativa como objeto más que a las áreas o líneas constitutivas del campo de la educación.

También, a diferencia con la estructura de las líneas del COMIE, se puede observar una preocupación por el cambio y el devenir. Duarte Ramírez (2000) señala en su artículo sobre la investigación en el IMCED y la organización de los encuentros sobre investigación educativa, las temáticas tanto de las conferencias magistrales, de las ponencias y los talleres. Como sucede con los congresos nacionales organizados por COMIE, se encuentran ponencias sobre educación y tecnologías desde el encuentro de 1986, pero no se observa una tendencia creciente a la presentación de trabajos en esta temática, ni mucho menos se considera como tema general del evento en ninguna ocasión, pero sí se encuentra presente a nivel de conferencia magistral en 1995.

Por otra parte, el informe evaluativo de la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OECD) (2004) sobre investigación educativa en México, señala lo siguiente:

Entre los centros de investigación pública encontrados durante la misión, destacan el Centro de Estudios Universitarios (CESU) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Departamento de Investigación Educativa (DIE) en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). Entre las instituciones privadas, la Universidad Iberoamericana, y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), entre otros, deben de ser notados por su importancia. En esta comunidad, es posible identificar a investigadores con un alto grado de autonomía y de auto regulación y a otros académicos dedicados a la producción de conocimiento relacionado con políticas y con la toma de decisiones, OECD/CERI (2004).

Consultando las líneas de investigación en estas entidades mencionadas por OECD, se pueden observar en el cuadro 5.

Estos cuatro centros mencionados por la OECD, en su informe evaluativo como los más destacados en la investigación educativa que se hace en México, muestran la liga entre los temas que manejan y el tipo de aplicaciones o ámbitos en los que se desarrollan de acuerdo a visiones institucionales y posicionamiento frente al desarrollo social. En dos de estos centros existen como líneas las problemáticas relativas a la sociedad del conocimiento y la intersección de

Cuadro 5. Líneas de investigación y proyectos vinculados con educación virtual o educación mediada por las TIC.

Institución	Líneas de investigación	Proyectos vinculados con educación virtual o educación mediada por tecnologías
<p>CESU, UNAM Centro de Estudios sobre la Universidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educación superior y universidad contemporánea. - Problemas de la educación en sus diferentes modalidades y niveles. - Historia de las instituciones, en particular las universitarias y los colegios. - Historia de la educación. 	<p>Como parte de un proyecto sobre política educativa nacional, educación, ciencia, tecnología y cultura, se desarrolla un proyecto sobre las tecnologías de la información y la educación.</p> <p>Asimismo existe un proyecto sobre: nuevas tecnologías y educación que tiene tres subproyectos en proceso: universidad y telecomunicaciones. Desarrollo estratégico de las telecomunicaciones en la UNAM para la integración de redes académicas y nuevos campos de conocimiento.</p> <p>Estado de conocimiento: medios y nuevas tecnologías en educación.</p> <p>Diseño de entornos de aprendizaje utilizando las TIC.</p>

Cuadro 5 (Continuación).

Institución	Líneas de investigación	Proyectos vinculados con educación virtual o educación mediada por tecnologías
<p>DIE, IPN Departamento de investigación educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita: psicogénesis de la lengua escrita; alfabetización en lenguas indígenas, apropiación sociocultural de la cultura escrita. - Didáctica de las matemáticas: Procesos didácticos que posibilitan la construcción de nociones matemáticas. Estudios de las relaciones escuela y comunidad. - Historia de la educación en México. 	<p>En la línea sociológica de la investigación abordan la línea de Sociología del conocimiento.</p>
<p>Universidad Iberoamericana Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas públicas y desarrollo educativo. - Educación básica y sociedad. - Educación y desarrollo integral del país. - Educación, trabajo y pobreza. - Educación y organizaciones civiles. 	<p>Objetivos en el ámbito de la innovación educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la eficacia potencial de innovaciones educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación, adoptadas en diversos países y en México. - Desarrollar los fundamentos teóricos para el diseño de nuevos modelos educativos que permitan ofrecer alternativas educativas de calidad. - Diseñar y evaluar proyectos orientados al desarrollo experimental de innovaciones que permitan instrumentar los modelos educativos arriba mencionados.

Cuadro 5 (Continuación).

Institución	Líneas de investigación	Proyectos vinculados con educación virtual o educación mediada por tecnologías
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	<ul style="list-style-type: none"> - Las TIC, la computación y los sistemas inteligentes. - La investigación y la innovación en educación. - Sociedad del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Docencia en la educación a distancia. - El alumno en la educación a distancia. - El proceso de enseñanza-aprendizaje. - Tecnología educativa. - Misión y visión de las instituciones educativas.

educación y tecnologías. En el caso del CESU se observa una construcción de proyectos en torno a problemáticas relativas a la educación y las TIC. No así en el caso del ITESM, en el que aparecen más bien nombrados como objetos o componentes de sistema.

Es significativo que el DIE, que se ha volcado mayormente a la formación de investigadores educativos en los niveles básico, medio y medio superior, no hace investigación en desarrollo de tecnología educativa pero sí sobre didácticas especializadas.

El caso de la Universidad Iberoamericana es interesante porque maneja el concepto innovación, pero lo asocia con la finalidad del proceso hacia el impacto social de las innovaciones, dejando de lado la explicitación de las tecnologías como concepto asociado por lo general a la innovación.

Para cerrar este apartado sobre la investigación educativa en México y la visibilidad de la educación virtual en su campo, se retoman las reflexiones de José Luis Ramírez Romero en referencia a los congresos III y IV de investigación educativa en México: “Es interesante señalar que si bien en el IV congreso se incluyeron mesas redondas y presentación de paquetería educativa, en el V no hubo ninguno de los eventos anteriores, pero se incrementó ligeramente el número y porcentaje de trabajos relacionados con la investigación de dicho binomio” (Ramírez, 2002).

Llama la atención un señalamiento que hace Ramírez en su texto, al considerar como una evolución que el tratamiento del binomio educación-computación, que en el III congreso estuvo ubicado en la línea de comunicación educativa, haya pasado al área de Didácticas especiales y medios, pues con esto, según el autor, se enfatiza el sentido pedagógico y la subordinación del medio a esa finalidad.

Incluso a partir del IV congreso ya no apareció como tal la línea de comunicación educativa. Se distribuyeron las temáticas entre las didácticas y la línea de Sociedad, cultura y educación en el rubro de Medios de comunicación de masas.

Ramírez Romero (2002) expresa una posición crítica hacia las nuevas tecnologías, de acuerdo al marco teórico que maneja en su trabajo; sin embargo, al asumir como avance en cuanto a ganancia de espacio, el que el tema computación-educación haya salido de la línea de Comunicación educativa, para situarse en otras líneas, puede interpretarse de dos maneras: ¿Se está constituyendo el tema en una línea transversal de las líneas tradicionalmente manejadas por el COMIE? ¿Se está alojando en la línea de Didácticas especiales y medios, asumiéndose así sólo la dimensión mediática de las tecnologías y no otras problemáticas abordables desde la investigación de la comunicación?

A continuación un fragmento del trabajo que ilustra una posición divergente entre educación y computadoras:

Como ya lo han propuesto múltiples autores, tales como Spiegel (1997, 1999), Merrill *et al.* (1992), y Escobar (1999), sugerimos definir primero los objetivos y propósitos de la educación y, a partir de ellos, diseñar las estrategias metodológicas más pertinentes para sólo después resolver los asuntos anteriores y preguntarse de qué manera las computadoras pueden contribuir al logro de los objetivos dentro del esquema de las estrategias y no como tradicionalmente se ha hecho: primero conseguir las tecnologías y luego pensar qué hacer con ellas. Consideramos asimismo necesario y urgente impulsar proyectos de investigación con diseños más complejos que permiten precisar para qué objetivos, fines y contenidos, en combinación con qué modalidades de enseñanza parecen ser más efectivas (o realmente efectivas) las computadoras... Por último, dado el impacto cultural e ideológico que el uso de las computadoras pueden tener en la formación de los estudiantes, consideramos también necesario y urgente investigar otros asuntos olvidados por los productores de programas computacionales, tales como los relacionados con la equidad del acceso; la relación de sus contenidos con las culturas locales, regionales y nacionales; la ética involucrada en su producción y uso; y el papel de las

computadoras en la formación de ciudadanas y ciudadanos del nuevo milenio, más justos, más humanos y más solidarios (Ramírez, 2002).

Destaca el hecho que desde la investigación educativa, si se carece de un marco interpretativo de lo que es la constitución del campo de la comunicación se asume que el colocar a la problemática de las tecnologías en un espacio estrictamente mediático, enfatiza el peso de lo pedagógico y con ello está ya dentro de una posición crítica que neutraliza los posibles efectos de la tendencia tecnocrata.

La posición asumida en el presente capítulo pretende evidenciar que esta forma de negación de las otras dimensiones de la comunicación (más allá de lo meramente mediático) anulan la posibilidad de calibrar el peso del uso tecnológico en las transformaciones culturales, y que por esta razón la educación virtual debe situarse como uno entre otros objetos puente entre los campos de la comunicación y de la educación. Incluso, la educación virtual tiene un lugar privilegiado en la configuración del campo de la comunicación educativa al considerarlo campo como tal, emergente de los otros dos constitutivos, pero diferenciado por su articulación interdisciplinaria.

En el campo de la investigación educativa, una de las preocupaciones más reiterada es la de la eficiencia, y el parámetro que utiliza Ramírez (2002) para determinar lo que debe anteceder o definir la investigación educativa está formulado en términos típicamente pedagógicos. La posición de lo que debe ir antes (lo pedagógico) y lo que debe ir después (lo tecnológico), niega en cierta forma la mediación tecnológica que puede transformar incluso el sentido de los objetivos, y la selección y forma que toman los contenidos.

El abordaje complejo del problema supone la no desarticulación de las dimensiones tecnológica y educativa. El binomio, a pesar de ser utilizado por Ramírez como clave de lectura en el estado de la cuestión que realiza, acaba por ser separado por él mismo, al suponer que lo educativo tiene que ser antecedente, es decir, tratarse como lo prioritario y aparte de la dimensión tecnológica.

Coincido en que la educación es el fin, pero ¿cómo abordar articuladamente las dos dimensiones del binomio?

A continuación una propuesta para la consideración de la comunicación educativa en la visualización de la ubicación de la educación virtual como línea en construcción.

La comunicación educativa ¿campo o paradigma?

En este apartado se muestra un ejercicio de reflexión sobre el campo de la comunicación educativa. La pretensión inicial fue la de elaborar un mapa en el cual pudiera situarse el proyecto de investigación específico con el que se ha venido ejemplificando desde el primer capítulo: “Prácticas híbridas: un acercamiento a competencias y funciones en la educación a distancia desde la perspectiva de la multidisciplinariedad”.¹²

No obstante, el acercamiento a los trabajos de recuperación y reflexión sobre la intersección comunicación-educación de diversos autores, permitió-redimensionar la tarea, para considerar la responsabilidad no sólo frente a la problemática percibida y delimitada como objeto de investigación personal, sino, en un sentido más amplio, el posicionamiento axiológico y epistemológico respecto a un campo en construcción.

Para abordar la configuración del campo de la comunicación educativa y su valoración como lugar de inserción primario de la línea de educación virtual, se estructura el apartado considerando los siguientes puntos:

- Comunicación educativa: ¿Campo o paradigma? Recuperación de la problemática percibida por algunos de los autores expertos.
- Criterios y categorías para analizar referentes para identificar la naturaleza de las investigaciones que se insertan o no en el campo de la comunicación educativa.
- Comunicación educativa: ¿Campo o paradigma? Recuperación de la problemática percibida por algunos de los autores expertos.

Las operaciones metodológicas expuestas en el primer capítulo de este libro muestran cómo el posicionamiento axiológico y epistemológico de la investigación que se presenta como caso, tienen que ver no sólo con ese objeto específico

¹² En el primer capítulo se plantea que éste fue el primer título del proyecto, pero su nombre final fue: “Propuesta metodológica para el análisis de las competencias mediacionales en procesos educativos en entornos digitales”. La explicación de la evolución del planteamiento se expone en el tercer capítulo de este libro.

que sólo pretende ejemplificar el proceso, sino con una historia de formación y experiencia personal en el campo de la comunicación educativa que marca de forma indiscutible la visión con que se asume la construcción del objeto.

Lo que se pretende en las siguientes líneas es la exposición de un modo de exploración del campo de la comunicación educativa para identificar y fortalecer las posibilidades como campo de inserción de la educación virtual como línea u objeto.

En este punto del texto, hay al menos dos intenciones que hay que hacer explícitas:

- Demostrar un modo de extracción de criterios y categorías para armar un análisis de documentos en el momento de elaborar un marco referencial, mismo que podría ser transferido a cualquier otro campo de investigación.
- Argumentar a favor de un posicionamiento de la educación virtual o de la educación mediada por las TIC dentro del campo de la comunicación educativa. Esto con el fin de hacer visibles los procesos de interacción, significación y aprendizaje vividos en los entornos virtuales, trascendiendo las posiciones que suelen separar o subordinar los medios y recursos de los modelos educativos y los procesos de aprendizaje, así como la micro-observación (reducida a lo organizacional, lo pedagógico y lo didáctico) de estos modelos y procesos como objetos separados de procedimientos sociales y culturales más amplios.

A la luz del camino andado por autores que han hecho análisis comprensivos de proyectos y prácticas en el ámbito de lo que se conoce como comunicación educativa, toca, al momento de desarrollar un proyecto personal que se inscribe en este campo, hacerlo de manera reflexiva, es decir, utilizando las consideraciones críticas y prospectivas, para adherirse o romper de manera consciente, coadyuvando con ello a la configuración de ese campo que se visualiza en construcción.

Se reconoce que hay juego de intereses, capital de saber acumulado, y principios compartidos por grupos y redes de investigadores, educadores, comunicólogos y organizadores sociales, entre otras prácticas.

Una discusión que habría que trascender como punto de partida sería el cuestionamiento sobre el sentido de ¿campo o paradigma?, para el vínculo comunicación-educación.

Para Paisley (1984) la comunicación, de acuerdo a una matriz articuladora de las disciplinas de las ciencias sociales, tendría más un carácter de “disciplina diferenciada por variables”, que cruzaría con aquellas que se diferencian por niveles.

Cuadro 6. Niveles y variables de la matriz de las disciplinas de las ciencias sociales.¹³

	Sistemas	Comunicación	Economía	Educación
Antropología	*	*	*	*
Sociología	*	*	*	*
Psicología	*	*	*	*
Fisiología	*	*	*	*

Visto así, la comunicación y la educación no configurarían un campo en la matriz, sino que serían procesos que se manejarían como variables respecto a objetos propios de las disciplinas del eje vertical.

Por otra parte, Beniger propone “una reconstrucción teórica centrada en el reconocimiento del objeto de estudio y no del campo institucionalizado” (Fuentes, 1995). En su propuesta maneja un modelo de “cuatro C’s”: cognición, cultura, control y comunicación. La comunicación no representa un objeto de estudio o fin en sí misma, sino un medio para otro fin; método para integrar los conceptos, modelos y datos de muchas disciplinas. Afirma que todo comportamiento humano es impulsado, configurado y constreñido por la información y la comunicación, tanto en el interior (percepción y cognición) como desde el exterior (interacción, estructura social y tecnologías). Visto así el campo no se concentraría en la comprensión de las manifestaciones particulares de la comunicación, sino

¹³ Se ha traducido al español la tabla de Paisley, y se ha agregado la columna Educación, dado que en su matriz el autor sólo indica “Etc...”, como posibilidad de ampliación de cualquiera de los ejes de la tabla siguiendo la lógica de variables y niveles o escalas de observación.

que se orientaría a la comprensión sistemática e integrativa de un conjunto mucho más amplio de fenómenos que son al mismo tiempo cognitivos, culturales, conductuales y sociales.

Desde esta lógica, la educación podría verse como proceso integrador en el mismo sentido pero como variables o constitutivos diferentes, o bien quedar subsumida dentro de las “cuatro C’s”, explicada por los procesos propiamente comunicativos, pero observados en ámbitos o espacios reconocidos como educativos.

La educación virtual, a partir de su naturaleza comunicativa y de la noción del entorno digital como espacio de interacciones, podría situarse en esta perspectiva con gran fuerza epistémica, si se destaca la comunicación por encima de otros de sus rasgos.

Fuentes (1995) retoma, con autores como Krippendorff, una epistemología constructivista que puede llevar a una síntesis que no oponga necesariamente los conceptos a las prácticas reales. Para ello maneja tres componentes a) considerar a los seres humanos como entes cognitivamente autónomos, b) seres practicantes reflexivos de la comunicación con otros, y c) interventores moralmente responsables y creadores de las realidades sociales en las que viven.

Visto así, la educación y la comunicación se vinculan en la medida que la autonomía, la reflexividad, las formas de interacción, la competencia comunicativa, la responsabilidad y la creatividad, se aprenden, es decir, son resultado de procesos educativos.

Desde esta perspectiva el tejido comunicación-educación supone procesos paralelos que se articulan en esos rasgos resultantes.

Oliveira Soares (1999) maneja ambos términos: conoce las prácticas y los juegos de sujetos que construyen con su saber y por interacciones el campo. Pero observa también la emergencia de la intersección, a la que denomina *educomunicación*, como un paradigma, la síntesis de principios, teorías y metodologías (desde una perspectiva epistemológica integrada) que pueden transformar prácticas y modos de ver objetos diversos de las ciencias sociales, es decir, otra mirada.

Si como coinciden en señalar Oliveira Soares (1999), Kaplún (1992), Huergo (1997), Quiroz (1993), Salinas (2000), Meléndez (1984), entre otros, de lo que se trata es de hacer visible, de hacer sonar, de sistematizar, fortalecer y consolidar el campo de la comunicación educativa, podemos reflexionar sobre las opciones que autores como Shepherd (Fuentes, 1995) manejan para hacer frente a la

“insignificancia” de la comunicación, y que bien se podría aplicar a la educación como campo, y a la intersección de ambos educación-comunicación. Shepherd muestra tres opciones frente a la visión modernista (bifurcación materialista-idealista):

- Aceptar la bifurcación y la visión de la comunicación de la modernidad, y obtener legitimidad por asociación al servicio de otras disciplinas.

Desde esta opción es que señalan, por ejemplo, por los autores mencionados, una tendencia a la visión de la comunicación reducida a los medios, y éstos al servicio de las instituciones escolares, como reducción de lo educativo.

- Rechazar la bifurcación modernista aceptando la inesencialidad de la comunicación, y asumir una posición anti-disciplinaria, para confrontar toda idea esencialista.

En este sentido se puede observar, por un lado, la negación a teorizar el alejamiento respecto a la sistematización y renuncia al rigor científico, enarbolando la bandera del activismo social, o bien, desde la posición contraria, lo que Kaplún (1992) observa como tendencia reduccionista en la que se considera que todo es comunicación, y todo es educación, cayendo, desde la negación de la formalización y la delimitación de los bordes disciplinarios, en una posición esencialista difícil de sostener.

- Negar la bifurcación modernista y afirmar que la comunicación es fundacional, tratando de impulsar una ontología única de la comunicación, lo cual constituye una respuesta disciplinaria.

Entonces el campo disciplinario investigaría el aterrizaje general del ser en la comunicación, averiguando los modos en que son “comunicacionalmente” construidas las manifestaciones particulares de la existencia. Entre ellas la educación sería un ámbito más de la existencia y la educación virtual existente justo desde esa esencia comunicativa que caracteriza la vivencia del tercer entorno.¹⁴

¹⁴ En la primera parte del capítulo 1 se explica la noción de Tercer entorno de Javier Echeverría y la consideración de la virtualidad en su naturaleza comunicacional.

En esta última opción se observa la comunicación como un eje que atraviesa diversos procesos sociales.

A partir del texto de referencia de Fuentes (1995), y de las discusiones auto reflexivas sobre el campo de la comunicación en Estados Unidos, su influencia en la constitución del campo latinoamericano y las especificidades del caso mexicano, se reconoce lo que denomina tres lecciones:

- La teoría de la comunicación no puede elaborarse de forma unidisciplinariamente, sino desde el espacio conceptual de la sociocultura en términos de totalidad histórica.
- Que las herencias epistémicas positivistas, deductivistas y funcionalistas han de desmontarse en un modo crítico para dar paso a lógicas más complejas y pertinentes al objeto, la acción intersubjetiva.
- Que la producción no puede desarticularse, por lo que los modelos deberán ser elaboraciones teórico-metodológicas operables y confrontables con las prácticas concretas.

Desde estas consideraciones la posición que se adopta para el desarrollo del ejercicio que se presenta en este trabajo se puede sintetizar en los siguientes puntos:

- No se puede hablar en abstracto de vínculos e interfaces de disciplinas, como la educación y la comunicación, como si fueran cuerpos de conocimiento unificados, con un sólo tipo de herencia epistémica en su interior, por lo que habría que considerar la emergencia de nuevas formas de ver problemas, delimitar objetos y conceptualizarlos. El desmontaje crítico al que alude Fuentes, se finca en un acercamiento a prácticas o referentes empíricos concretos, de ahí que cada caso podría suponer articulaciones de componentes disciplinarios distintos. El objeto específico estaría guiando las posibilidades de articulación.
- Esta postura afirma el concepto de campo, en la medida que tendrían que observarse las luchas o confrontaciones específicas entre posiciones e intereses respecto a esas prácticas y delimitaciones objetales concretas y las teorizaciones derivadas. La confrontación, la

divergencia entre posiciones y posibilidades de convergencia paradigmática entre teorías y conceptos, más que entre disciplinas, podrían mostrar el sentido de las divergencias, y en la medida que se trabajara de manera permanente en la vigilancia epistémica de esas posiciones, se podría constituir un paradigma en el sentido que lo maneja Oliveira (1999), señalado antes.

- La heterogeneidad en los paradigmas dentro de los campos educación y comunicación, supone que al trabajar problemas desde su articulación, se vinculen enfoques y visiones que no necesariamente suponen un mismo estado o enfoques axiológico y epistemológico. Por ello, para cada problemática y problema específico, podría reconocerse el estado del campo, y del contraste entre los distintos tratamientos hacia diversos objetos podría entonces hablarse del estado del campo en general.
- En todo caso más que hablar del paradigma comunicación-educación, el ejercicio de este vínculo, la aplicación de las intersecciones para plantear, conceptualizar e intervenir problemáticas sociales desde esa convergencia se constituye en una práctica que podría observarse desde un paradigma más amplio, el de la epistemología constructivista, compleja, transdisciplinaria e interdiscursiva. No se trata sólo del cruce de las disciplinas comunicación y educación, sino una forma de hacer investigación e intervención social a partir del reconocimiento de problemas y recorte de objetos que requieren de la mirada desde diversas áreas del saber. Esta perspectiva no niega que la articulación comunicación-educación pueda observarse como paradigma dentro de ese otro más amplio.
- Para tomar el pulso al proceso de configuración paradigmática y observación de las diversas dimensiones como campo, el ejercicio que se presenta a continuación supone el planteamiento de una serie de rasgos para observar el avance en las convergencias paradigmáticas entre disciplinas, valorando algunos de los criterios que se resaltan por los estudiosos del vínculo comunicación-educación.
- La convergencia paradigmática se define en este trabajo al tomar en cuenta la articulación de visiones, conceptos, compromisos o principios,

formas de ver problemáticas que se articulan desde el saber acumulado en disciplinas distintas, y que, no obstante, coinciden en su posicionamiento axiológico y epistemológico. En específico interesa resaltar las convergencias entre comunicación y educación, como núcleo central, sin negar por ello que, en tanto, disciplinas metateóricas, a su vez se constituyen en áreas integradoras de saberes provenientes de muchas otras disciplinas.

- Asimismo se asume la noción de campo como una construcción, como una mirada a proyectos y prácticas que si bien no forman un conjunto único en un sentido institucional y de reconocimiento mutuo, sí son una abstracción para quien reflexiona sobre ello, unidades de sentido que pueden ser analizadas desde una perspectiva epistemológica.
- El campo puede estar oculto a la vista de quienes lo componen en la medida que no ejercen autorreflexión sobre su quehacer y sobre su propia ubicación en procesos como la acumulación de saber, el grado de autonomía o de requerimientos teóricos hacia otras áreas, y las luchas que enfrentan por asumir posturas, afiliarse o romper con paradigmas y enfoques.

De este modo el armado del estado de la cuestión no es una tarea que supone la recuperación de antecedentes para el proyecto específico, sino, sobre todo, el reconocimiento de la ubicación de este proyecto dentro de posturas epistémicas, de tradiciones y de significación teórica del conocimiento construido y por construir y por supuesto de los usos que se esperan del mismo en un sentido político: “el campo finalmente, es un espacio de tensiones y de luchas por la ‘realización del capital cultural’ puesto en juego, aunque también de inercias y de acumulaciones, abierto a las afectaciones ‘externas’ provenientes de la dinámica sociocultural (histórica) más amplia en que se inscribe” (Fuentes, 1995).

Aunque siguiendo la misma lógica de caso para ilustrar, se espera que la herramienta pueda tener usos para la ubicación de cualquier objeto de investigación que interese situar en el campo de la comunicación-educación, aún cuando la selección de los documentos para el propósito del ejercicio se centre en trabajos que se acercan al objeto de referencia de manera temática:

- Por su orientación a la articulación de los procesos de comunicación y los de producción de conocimiento.
- Por la consideración de la mediación tecnológica en la producción de conocimiento.
- Por el manejo de la competencia comunicativa en la conceptualización de procesos educativos.

Recuperación de la problemática percibida por algunos de los autores revisados.¹⁵ Para presentar una síntesis de la problemática percibida por algunos autores en torno al campo de la comunicación educativa, se plantean a continuación dos ejes en los que puede situarse el tipo de reflexiones que enfatizan.

Eje 1. Epistemológico-Práctico

Gabriela Delgado (1995) en lo que respecta a la investigación social, y más en concreto en el eje cultura-comunicación, observa la tendencia a cruzar fronteras disciplinarias. Asimismo identifica apertura a nuevos enfoques y métodos de investigación flexibles para captar matices y aspectos cualitativos de la experiencia social de los sujetos. Sin embargo, esta apertura hace que sea cuestionado el rigor de las investigaciones que se realizan en estos temas, y esto se debe a la ignorancia sobre los alcances y avances en los métodos interpretativos.

Kaplún (1992), a su vez, observa que no ha habido un diálogo ni fluido ni fructífero entre comunicación y educación. Los extremos en la definición de este vínculo los ubica entre quienes reducen a los medios, desde una perspectiva

¹⁵ Los autores revisados son todos estudiosos del campo de la comunicación educativa. Sus trabajos suponen el estudio y desarrollo de numerosas investigaciones, prácticas, informes, observaciones hechas en el contexto latinoamericano. Los textos en los que presentan sus reflexiones en síntesis fueron compilados por Raúl Fuentes Navarro en la antología para el Seminario: *La construcción del campo*, del doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara (2000).

técnico-instrumental el sentido de lo comunicativo en la educación, y, por otra parte, quienes ven a educación y comunicación como la misma cosa.

Por su parte Jorge Huergo identifica problemas de carácter conceptual como los siguientes:

- Las confusiones manifiestas en el tratamiento de este vínculo entre comunicación y educación

El primer tipo de confusión se refiere a las prácticas sociales. En las educativas, tratando indistintamente las relativas a vinculación, expresión y liberación; se confunde como si fuera lo mismo vincular (comunicación) que liberar (educación); se confunde lo que se está dando con el deseo de; no se observa como se cruzan y contradicen este tipo de prácticas. El segundo tipo de confusión se refiere a las prácticas profesionales, considerando en comunicación: periodismo producción, planificación y gestión comunicacional; y en educación: docencia, asesoramiento, orientación, animación... cabría diferenciar los proyectos, de los procesos y productos. La tensión entre las prácticas se da otra vez por contradicción y analizando presencia o ausencia, positividad o negatividad en estas prácticas y procesos.

Otro tipo de confusión tiene que ver con el interjuego entre las nociones, dado que pueden mezclarse nociones que vienen de paradigmas o matrices teóricas contradictorias. El interjuego entre los dos conceptos lo trabaja Huergo como perspectivas que tienen en el fondo lineamientos político-culturales.

- El peligro de las reducciones del campo

Identifica diferentes peligros: el imperialismo pedagógico: cuando se trabajan como sinónimos se simplifica la relación. La segunda reducción es la perspectiva tecnicista, la tercera el interpretacionismo. Por otra parte las reducciones en cada campo disciplinar: comunicación-medios, educación-escuela. Y por último, la reducción del campo a los proyectos.

- El acercamiento desde la semántica a los términos

Reconoce significados hegemónicos o establecidos, que sin embargo en la práctica se ven rebasados, dado que comunicar significa “poner en común” y educar “sacar de adentro”. Son visibles las contradicciones de los términos en las

prácticas. Plantea que aún no encuentra hegemonía en la práctica y en la investigación la atención puesta en los receptores y educandos, en los contextos socioculturales y en las mediaciones, por lo que persisten dicotomías entre teoría y práctica de la formación. El modelo crítico está presente ahí, pero no en las prácticas concretas.

Meléndez (1984), resaltando los aspectos de la práctica, nota la diversidad en las formas de comunicación: subsisten las más tradicionales a la par de las más complejas.

Salinas (2000) subraya la diversidad de connotaciones, mismas que agrupa en tres: a) comunicación-educación como un binomio interdependiente, b) binomio con la comunicación como referente principal, c) el proceso educativo al centro y la comunicación como componente clave. Para cada tipo hace un concentrado de líneas de trabajo y principales aportes.

Del balance sobre líneas y aportes revisados por ella, afirma que en América Latina se ha logrado acumular pensamiento y acción, por lo que ahora se cuenta con una corriente de ideas para pensar la dimensión comunicativa de los procesos educativos de manera distinta, y un conjunto de metodologías y propuestas concretas que han permitido orientar una diversidad de prácticas en espacios escolares, civiles y populares.

Eje 2. Contexto-sujeto

Glander (2000) presenta en el texto sobre el universo del discurso en el cual nos estamos desarrollando, una visión crítica sobre la sociedad de masas. El concepto mismo de sociedad de masas lo pone al centro de la reflexión. Su visión es desde la reflexión histórica, ya que a partir de ahí que se puede acceder en las ciencias sociales a la meditación de las formas de estructuración social en los diversos niveles de interés. Pone énfasis en que es desde el estudio de esta sociedad de masas que puede articularse lo social estructural y lo psicológico individual: la sociedad de masas no es una condición más en el contexto sino la condición, es decir, el hombre masa, tiene incorporada esta condición en su forma de pensar, en su conciencia y no puede entenderse al margen de ella.

Con este pensamiento Teresa Quiroz cuestiona el que el debate sobre el vínculo comunicación-educación no ha trabajado con el sujeto, sino que se aborda más desde una perspectiva de consumidor, dejando de lado necesidades y cotidianidad (Quiroz, 1993).

Como otro elemento para problematizar la insuficiencia o desconexión entre lo que se investiga desde una perspectiva macrosocial y la perspectiva de comunidades específicas, Gabriela Delgado reconoce que en las investigaciones revisadas por ella respecto al eje comunicación-cultura-educación, hay enfoques que tienen que ver con el contexto histórico estructural del país. Pero se puede observar una tendencia a ignorar en la línea que distinguiría la investigación científica de los estudios de investigación-acción o ensayos de tipo crítico político social (Delgado, 1995).

Jorge Huergo (1997) inicia su exposición planteando que los esfuerzos por articular comunicación-educación han estado atravesados por preocupaciones de orden práctico. Reconoce numerosos ejemplos de estas prácticas, proyectos y producciones. Afirma que, no obstante, la investigación de comunicación-educación está en ciernes y plantea que se trata de una investigación más documental que empírica.

Este punto enlaza también con el eje epistemológico-práctico, y aborda que no sólo se tiende a una polarización entre lo macro y lo micro, sino también entre lo documental y lo empírico, con ausencia de ligas directas a contextos específicos, y escasa visión histórico-social (contextualización en un sentido más amplio) de problemas que se acotan a instituciones o localidades específicas.

La problemática que observa podría resumirse en lo siguiente:

- Hay más prácticas que investigación sobre las mismas.
- Hay, por tanto, más prácticas que teorías.
- Lo poco que hay reduce la visión de comunicación a lo instrumental. En educación: tecnología educativa. En comunicación se observa la inclinación hacia proyectos ligados a comunicación popular y liberadora.
- Se pueden identificar perspectivas teóricas y prácticas con diferente tradición e historia, que se constituyen con límites excluyentes, lo cual tiende a endurecer las posturas.

Entre las visiones más optimistas sobre el avance en la configuración del campo se encuentran principalmente dos autores: por un lado, Salinas (2000), quien enumera los logros: emergencia de otras voces, nuevos códigos y lenguajes, acento en la pluralidad de culturas y subculturas, énfasis en la capacidad de los receptores como participantes críticos, horizontalidad en los intercambios, devolución de la palabra, producción y circulación de materiales creativos.

Y, por otra parte, Oliveira Soares (1999), quien puede observar que el campo está en franco proceso de consolidación como nuevo campo de intervención social. Con ello se inaugura un nuevo paradigma discursivo que es transversal, estructurándose como procesal mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, siendo vivencia de actores sociales en áreas concretas de intervención social. Entre los retos de los actores destaca el hacer visible el campo.

De entre los textos revisados, a continuación se destaca el contraste entre algunas nociones relativas a la intersección comunicación-educación, que pueden apoyar los argumentos para la lógica a seguir en el análisis que se presenta en el tercer apartado de este trabajo.

Para Salinas (2000), la comunicación educativa sería un ambiente importante para la construcción del sujeto como propósito y concepto educativo. La propuesta está centrada en la construcción de sujeto mediante la integración de varios componentes epistemológico-comunicativos, recursos de la comunicación con características de generadores de conocimiento. Las categorías que plantea en esta propuesta son:

- Proceso evolutivo intelectual: asimilación, desequilibración y acomodación.
- Procesos intelectuales universales: interpretar-expresar, inferir-estructura, identificar-caracterizar y evaluar fundamentar.
- Habilidades de comunicación constructiva de significados: lectura crítica, hablar cuidadoso, escucha exigente, escritura fundamentada.
- Discurso argumentativo.

Como puede verse, las categorías están centradas en procesos fundamentalmente cognitivos de los sujetos.

Oliveira Soares (1999), por su parte, aborda la noción *edukomunikación*, que puede ser definida como toda acción comunicativa en espacios educativos, realizada con el objetivo de producir o desarrollar ecosistemas comunicativos.

Salinas maneja un concepto antropocentrista en el que el sujeto se desenvuelve en un entorno o ambiente, con características comunicativo-educativas. El entorno es externo a él, no son sus interacciones con otros sujetos y con los objetos lo que conforma el ambiente.

Es muy interesante cómo para Soares el pensamiento se plantea a la inversa: la *edukomunikación* es la acción comunicativa en espacios educativos, para desarrollar ecosistemas comunicativos. El ambiente aparece como la resultante de las interacciones, y tiene en el fondo un sentido orientado desde una perspectiva social. La meta es la interacción misma, el intercambio informativo, la producción de sentido.

Esta visión puede ser plenamente vinculada con un enfoque del entorno digital como espacio de interacción.

Por otra parte Martín Barbero (2000) señala que:

La primera manifestación de ese ecosistema es la multiplicación y densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas e informacionales, pero su manifestación más profunda se halla en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan. Y que se hacen más claramente visibles entre los más jóvenes: en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin lo llamó, un *sensorium* nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos.

Comparando esta perspectiva a las anteriores, el ecosistema comunicativo no se gesta desde una intención educadora instituida como la escuela, o por gestores del ambiente, como lo señala Salinas. El ecosistema comunicativo está históricamente dado y caracterizado. La educación por tanto se da en múltiples espacios, configura a los sujetos de múltiples modos. Está en los mismos sujetos en todos los procesos socio-culturales. Continúo citando a Barbero:

Una segunda dinámica, que hace parte del ecosistema comunicativo en que vivimos, se anuda pero desborda el ámbito de los grandes medios, se trata de la aparición de un entorno educacional difuso y descentrado en el que estamos inmersos. Un entorno de información y de saberes múltiples, y descentrado por relación al sistema educativo que aun nos rige, y que tiene muy claros sus dos centros en la escuela y el libro... De ahí que una de las transformaciones más de fondo que puede experimentar una sociedad es aquella que afecta los modos de circulación del saber. Y es ahí que se sitúa la segunda dinámica que configura el ecosistema comunicativo en que estamos inmersos: es disperso y fragmentado como el saber puede circular por fuera de los lugares sagrados que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban.

Para Martín Barbero, el ecosistema comunicativo reta a la educación, parece sintetizar las posturas: no es lo que la educación promueve o su resultante. El reto que le plantea a la educación es una disyuntiva insoslayable: o su apropiación por la mayoría o el reforzamiento de la división social y la exclusión cultural y política que él produce. Pues mientras los hijos de las clases pudientes entran en interacción con el ecosistema informacional y comunicativo desde el computador y los videojuegos que encuentran en su propio hogar, los hijos de las clases populares —cuyas escuelas públicas no tienen, en su inmensa mayoría, la más mínima interacción con el entorno informático, siendo que para ellos la escuela es el espacio decisivo de acceso a las nuevas formas de conocimiento— están quedando excluidos del nuevo espacio laboral y profesional que la actual cultura tecnológica ya prefigura. El ecosistema comunicativo entonces está ahí para ser apropiado y recreado.

A partir de las consideraciones anteriores se plantea la siguiente interrogante, ¿qué tipo de procesos son intervenibles desde una perspectiva comunicativa educativa o *educomunicativa* en el caso específico de la educación virtual?:

- Procesos de configuración (por actos comunicativos en espacios educativos) de ecosistemas comunicativos: construcción dinámica del entorno digital como ambiente de aprendizaje.
- Procesos de desarrollo y uso de ecosistemas comunicativo-educativos en la formación de los sujetos. Los soportes, plataformas y dispositivos

utilizados en la educación virtual se pueden observar como estructuras ecosistémicas.

- Dinámicas e intervenciones de los sistemas educativos y los ecosistemas comunicativos como parte de procesos histórico sociales complejos. El entorno digital se ha modelado hasta ahora desde una visión organizacional de lo educativo, viendo los componentes necesarios para administrar una práctica escolar a distancia, pero bien podría ser modelado desde cualquier otra visión emanada de la estructura epistémica de la cibernética, de la psicología educativa o de la comunicación.

Tales opiniones derivadas de estas visiones respecto al ejercicio de análisis de investigaciones en el campo de la comunicación educativa implica que:

- Se observa coincidencia en los objetos que pueden anotarse como propios del campo de la comunicación educativa.
- Para trabajar en la consolidación del campo desde una perspectiva epistemológica es importante observar, como “fermento” (Fuentes, 1995), los niveles de acercamiento a las categorías o principios que se señalan por algunos autores como sustanciales al campo.
- Las características de los proyectos de investigación e intervención que estarían conformando el campo de la comunicación educativa pueden sintetizarse en las siguientes categorías que se extraen de lo que los autores enfatizan en sus reflexiones y de los procesos que aparecen como intervenibles en el vínculo comunicación-educación: interdiscursividad, transdisciplinariedad, procesualidad, contextualización, usos mediáticos, subjetividad y sentido mediacional.
- Estas serán utilizadas en el presente trabajo como categorías-herramienta para armar con mayor rigor el análisis, y encontrar los posibles vacíos o nodos heurísticos.
- No se trata de señalarlos como rasgos o criterios presentes o ausentes, sino de identificar rasgos y niveles que hablen de su visibilidad en las unidades de análisis que se tomen como referente para el ejercicio de análisis.

Para cerrar este punto, podría reflexionarse sobre las posibilidades de reflexión sobre la jerarquía epistémica de la educación virtual para situarla como un tipo de práctica dentro de la comunicación educativa en el que los otros saberes que requiere para su realización se subordinan a la finalidad comunicativa, y como un campo articulado a la comunicación educativa, que no se finaliza en la comunicación sino en prácticas sociales constructivas del entorno digital como espacio de vida.

Desde una de las premisas sostenidas en este segundo capítulo, habría que analizar problemas y objetos de investigación específicos para ver si el modo como se plantean los sitúa o no dentro de un campo, en este caso, no podríamos hablar en abstracto de todos los objetos que son susceptibles de colocarse en la línea de la educación virtual, pero si podría hacerse el ejercicio con referentes específicos.

En una postura sistémica podría ejemplificarse en el esquema 5, aludiendo a la interrelación de tres sistemas de conocimiento en su articulación para la educación virtual.

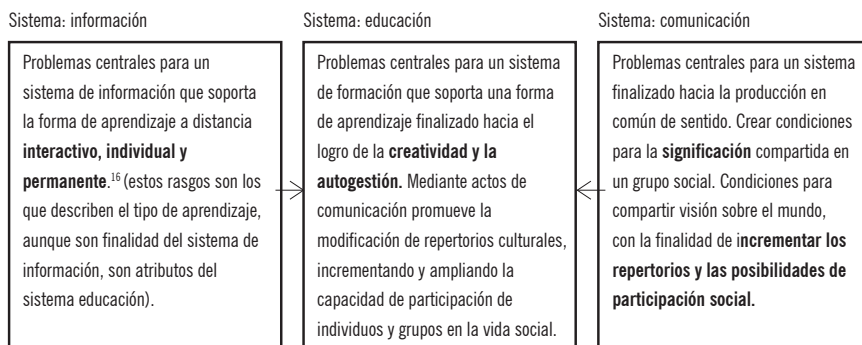
Lo que aparece en *bold* es la caracterización de la meta o reto del sistema, tomándolo como finalizado respecto a su impacto o aportación hacia otro. Por ejemplo: se trata de lograr que el sistema de información soporte un sistema educativo virtual, y lo que son las características operativas de este segundo sistema: **individual, interactivo y permanente**, se presenta como finalidad del primero. El modo de hacer sería individual, interactivo y permanente, pero estos atributos no son suficientes para determinar el logro del sistema de aprendizaje.

Lo que es finalidad del sistema de aprendizaje es el logro de la **creatividad y la autogestión**.

En el tercer sistema aparecen con negritas dos tipos de conceptos: **la significación**, que alude a una condición del sistema de comunicación (según la definición de Umberto Eco (1978), que sin embargo se constituiría en un elemento requerido para el sistema de aprendizaje, un proceso necesario para el logro de la autogestión y la creatividad, valores meta del proceso formativo que se presenta en el esquema 5.

No obstante, si se atiende a los conceptos de **incremento de los repertorios y participación social** indicados en el segundo sistema, podríamos

Esquema 5. Interrelación de tres sistemas de conocimiento en su articulación para la educación virtual.



pensar que la creatividad y la autogestión tendrían como finalidad justamente esa ampliación de los repertorios compartidos (posibilidad de formar comunidad) y de participación social, al analizar estas metas como parte de una finalidad democrática del proceso educativo. Así estaríamos hablando de educar para la comunicación.

Lo mismo si nos detenemos en la educación para la comunicación y planteando la necesidad de formación de constructores del entorno digital, estaríamos considerando también otra finalización de los sistemas interrelacionados para el logro de soportes modelados desde la creatividad y autogestión, así como desde las comunidades logradas por una educación comunicativa.

Es decir, el modo en que se plantee el problema y la posición axiológica que se asuma pueden subordinar y hacer converger los sistemas conceptuales.

En la búsqueda de conceptos para una convergencia entre los campos de la comunicación, educación e información, como constitutivos de la educación virtual, se plantea la siguiente propuesta de instrumentación del análisis discursivo de investigaciones para el armado de marcos referenciales.

¹⁶ Brosda (1999), plantea problemas para un sistema de información. Los problemas o finalidades del sistema educativo se refieren a los orientadores del modelo educativo de la UDG Virtual y los relativos a la comunicación se toman de la definición de Fuentes y Luna (1984).

Una de las cosas que tiene que hacer el investigador es hacerse de un sistema para el armado de marcos referenciales. No se trata sólo de hacer indagaciones y resúmenes de los referentes para luego darles algún ordenamiento, casi siempre cronológico o temático, sino hacer un análisis de las posturas que permita configurar una visión de campo.

Lo que sigue es una propuesta para la sistematización informativa desde la perspectiva de la comunicación educativa:

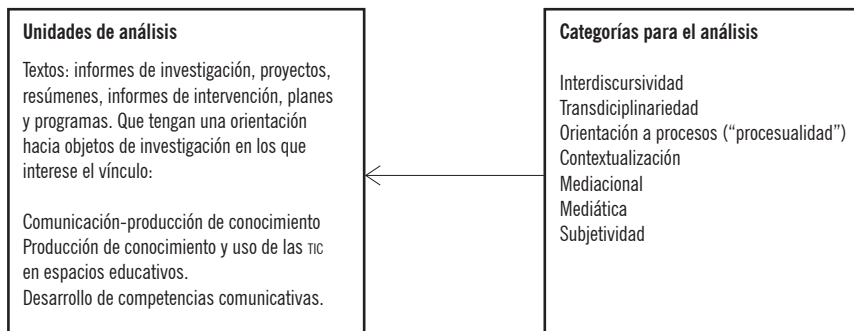
Instrumentación del análisis: fundamentación de las categorías a utilizar y unidades de análisis documental.

De los autores estudiosos del campo de la comunicación educativa se reconocieron las categorías principales utilizadas en sus análisis. Haciendo una síntesis de los criterios, y al reconocer posibles unidades de análisis con proyectos que estuvieran reconocidos en estados de la cuestión o compiladores sobre educación mediada por las TIC se hizo el siguiente planteamiento esquemático para el procesamiento informativo (véase esquema 6).

Para cada una de las categorías extraídas y señaladas arriba se desarrolló una fundamentación, la cual se expone brevemente para explicar cómo se extrajeron rasgos que pudieran ser observados en unidades documentales para su análisis.

Se plantean las categorías como calificativos del tipo de investigación, es decir, para considerar si determinada investigación es: interdiscursiva, transdisciplinaria, procesual, etcétera.

Esquema 6. Categorías y unidades de análisis documental.



Interdiscursiva

Norman Fairclough (1992) define el discurso como un proceso completo de interacción que incluye el texto, el proceso de producción del cual el texto es un producto y el proceso de interpretación del cual el texto es un recurso. A su vez Daniel Prieto (1999) plantea:

Utilizamos el término discurso para aludir a ciertas tendencias de elaboración de mensajes, a la preferencia por ciertas estrategias, por ciertos recursos expresivos, por encima de otros; a la inclusión de ciertos temas. Todo acto discursivo significa, pues, una selección de términos, una determinada combinación de los mismos y, a la vez, una selección de temas. Cada tipo de discurso tiene modos más o menos cristalizados de seleccionar y de combinar los recursos del lenguaje (Prieto, 1999).

Para acotar de entre las diferentes posibilidades que se presentan para el análisis del discurso las pertinentes a los propósitos de este trabajo, se requiere delimitar el interés primordial para la observación de los discursos:

- Interesa la dimensión referencial del discurso, en tanto realidad extralingüística a la que hace referencia, ya que es fundamental acercarse a las problemáticas que se resaltan como interfase entre comunicación y educación, a los temas, a los objetos, y dentro de ellos a conceptos que pueden significar puentes entre los discursos de una y otra disciplina.
- Destaca también la dimensión pragmática, en tanto permitiría observar al interior de un texto, tratado como unidad discursiva los usos o funciones desde los modos como se estructura el discurso, y los usos dados a otros discursos traídos a la unidad de observación con determinadas intenciones.

Ahora bien, según los niveles para el análisis discursivo se toman los propuestos por Jesús Ibáñez (en Jociles Rubio, 2000), cada uno con sus respectivas estrategias y funciones: a) referencial: función contextual-ideológica, b) lógico: función persuadir a través de modos argumentativos, y c) poético: función conmover.

A partir de lo anterior se pretende abordar la interdiscursividad:

- Trabajando con cada texto como unidad, y armar unidades más amplias conforme se avance en la lectura en contextos diversos de producción discursiva.
- No serían comparables textos elaborados desde el contexto “sociolingüístico” de la comunicación, y aquellos elaborados desde el contexto de la educación. Lo que interesa es trabajar los usos internos en la unidad de análisis de los tipos de discursos, elegidos por los autores.
- Trabajar con la dimensión referencial y observar la pragmática, pero en este nivel es indispensable ver redes, citas mutuas, en síntesis: usos.
- Según los niveles de análisis antes señalados, observar usos de los discursos comunicativos y educativos en el abordaje de objetos de investigación, tomando en cuenta las funciones que guardan entre sí.

A continuación se desarrollan lo que para este trabajo serán considerados rasgos de la interdiscursividad. Se considerarán procesos interdiscursivos:

- Aquellos en los que se identifiquen coincidencias paradigmáticas de discursos de la comunicación y de la educación (teorías, estudios, conceptos) usados para posicionar de forma ideológica la visión sobre un problema determinado.
- Aquellos en los que los discursos (vistos como unidades textuales) de la comunicación y de la educación sean usados en una unidad textual más amplia, que los incluye con funciones reconocibles en los que haya reciprocidad o mutua implicación.
- Aquellos en los que el mismo tejido del discurso que los incluye, los procesa:
 - Confrontándolos para hacer evidente sus propias similitudes y compatibilidades.
 - Mostrando su reciprocidad: presentando situaciones simétricas y aplicando mismo tratamiento argumentativo.

- Comparándolos.
- Mostrando su contigüidad: ya sea por la construcción de un sentido de totalidad por medio de indicios o por el manejo de transferencias de valor entre causa y efecto.

En este tenor, y siguiendo a Oliveira Soares (1999), se espera identificar unidades textuales que se utilizan como:

- Básicos y comunes a ambos campos de saber (el comunicativo y el educativo).
- Acuñaados desde el espacio transdisciplinar: interfase. En el sentido de articulación matricial: nivel-dimensión, dimensión-dimensión, nivel-nivel.¹⁷
- Conceptos resignificados o actualizados.
- Conceptos usados en distintas tramas discursivas con significados distintos en cada una.

Transdisciplinaria

Para orientar la formulación de estrategias que permitan percibir el sentido transdisciplinario en investigaciones en el campo comunicación-educación, parece útil abordar la diferencia entre los siguientes términos.

Disciplina. Campo de saber que tiene sus propios conceptos, datos y metodologías de captación, procesamiento y presentación de los mismos.

Pluridisciplina. Yuxtaposición de distintas disciplinas más o menos cercanas dentro de un mismo sector de conocimiento.

Multidisciplina. Yuxtaposición de distintas disciplinas sin una relación aparente entre sí. Cuando la solución de un problema exige el uso de informa-

¹⁷ Se desarrolla a propósito de este punto una matriz siguiendo la propuesta de Passley, al partir de niveles y variables, cuyos cruces darían interfaces que sólo pueden ser abordadas desde una perspectiva transdisciplinaria e interdiscursiva justo por su carácter interfásico.

ciones procedentes de distintas ciencias, sin que por esto dichas disciplinas resulten afectadas.

Interdisciplina. Interacción entre dos o más disciplinas, que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración recíproca de los conceptos fundamentales, de la teoría del conocimiento, de los datos, de la metodología de investigación y de la metodología de enseñanza. Colaboración mediante intercambio mutuo y recíprocas integraciones.

Transdisciplina. Ejecución de una axiomática común a un conjunto de disciplinas. Integración ya no solo parcial sino global dentro de un sistema omnicompresivo.

Entendidos a veces como sinónimos, hoy parece haber un consenso básico en que la diferencia apreciable entre estos términos es de índole (al menos) metodológica: mientras que “multi” y “pluri” indican las aportaciones sectoriales y metodológicas que varias disciplinas proporcionan sectorialmente al estudio de un tema (como cuando en la carrera de derecho se incluye alguna materia de economía, que explica un aspecto no jurídico de un problema jurídico necesario o útil para su mejor comprensión), “inter” designa que el problema mismo está planteado en términos tales que no puede ser resuelto desde una sola disciplina y que “trans” disciplinariedad apunta a la constitución de un nuevo abordaje que supera los abordajes disciplinares que le dieron origen (temas como medio ambiente, ecología, calidad de vida, etcétera, despuntan como problemas no sólo pluri e inter sino también transdisciplinares) (Lértora Mendoza, 2000).

La misma autora plantea un orden cronológico en el que se sucede la transición de los claustros disciplinares cerrados a la apertura que supone la transdisciplinariedad:

- Logro de visión plural a través de la captación del estilo con que otras disciplinas abordan el mismo objeto o problema.
- Planteamiento de un problema o un objeto de estudio ya desde su inicio, teniendo en cuenta no sólo los múltiples abordajes, sino y sobre todo sus relaciones.
- Tratamiento del objeto, si así lo exige o lo justifica desde un nuevo enfoque disciplinar unificado, más rico y matizado y por tanto más

adecuado para el abordaje de objeto conflictivos, difusos, novedosos, etcétera.

Y aquí aparece el problema epistemológico relativo al cuestionamiento de la interdisciplinariedad, en el sentido de determinar qué disciplinas pueden integrar esta relación.

Esto lleva a preguntarse por la forma como suele iniciarse la investigación en educación y en comunicación: tendría que observarse si lo primero en los proyectos específicos es el problema, luego el objeto, o primero las teorías o disciplinas como selectores o condensadores temáticos.

A continuación se presentan algunos de los principios elementales de la práctica transdisciplinaria (Prado):¹⁸

- La transdisciplinariedad es complementaria a la disciplinariedad, hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas éstas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.
- El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria.
- En relación a la interdisciplinariedad y a la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad es multirreferencial y multidimensional. Tomando en cuenta las concepciones de tiempo y de historia, la transdisciplinariedad no excluye la existencia de un horizonte transhistórico.
- La clave de la bóveda de la transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. Ello presupone una racionalidad abierta, a través de una nueva mirada sobre la relatividad de las nociones de ‘definición’

¹⁸ Prado alude a la carta de la transdisciplinariedad firmada en Portugal en el convento de la Rábida, el 6 de noviembre de 1994, en el que un grupo de estudiosos intentan formular un documento con los principios elementales de la práctica interdisciplinaria.

y 'objetividad'. El formalismo excesivo, la absolutización de la objetividad, que comporta la exclusión del sujeto, conducen al empobrecimiento.

- Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras.

Leo Apostel (1972) plantea también una serie de consideraciones sobre la naturaleza de la interdisciplinaria, que son útiles para extraer rasgos para la herramienta de análisis a propósito de este trabajo.

Distingue tres niveles según el grado de interacción alcanzado entre sus componentes:

Inferior: el llamado multidisciplinaria, cuando la solución al problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyen sean cambiadas o enriquecidas.

Medio: Interdisciplinaria, donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia llevan a interacciones reales, con reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo. Se trata de relaciones inter-estructurales, que vuelven deducibles al conocer estructuras involucradas.

La forma más simple de vinculación sería el isomorfismo, cuando desde análisis disciplinarios se enfocan estructuras similares y con los datos obtenidos en un campo se ayuda a esclarecer lo encontrado en el otro y viceversa.

Superior: transdisciplinaria, situando las relaciones interdisciplinarias en un sistema total sin fronteras sólidas entre las disciplinas.

Apostel visualiza esta etapa como una teoría general de sistemas o de estructuras, que incluyera estructuras operativas, regulatorias y probabilísticas.

Los planteamientos anteriores denotan amplia coincidencia en reconocer las etapas o articulaciones que se dan desde la visión disciplinaria a la transdisciplinaria, considerando con ello, que no son antagónicas, sino que la

transdisciplinariedad supone que haya visión disciplinaria. Las citas de Edgar Morin ilustran y refuerzan mejor esta idea:

No solamente el objeto debe ser adecuado a la ciencia, la ciencia debe también ser adecuada a su objeto.

...Como siempre, una teoría que se quiere fundamental escapa al campo de las disciplinas, las atraviesa, como lo han hecho con su propia ceguera y su propia arrogancia, el marxismo, el freudismo, el estructuralismo. Es decir, que la perspectiva aquí es transdisciplinaria. Transdisciplinaria significa, hoy, indisciplinaria. Toda una enorme institución burocratizada —la ciencia—, todo un cuerpo de principios, resiste al menor cuestionamiento, rechaza con violencia y desprecio como “no científico” todo lo que no corresponde al modelo.

...La circulación clandestina de conceptos, asimismo, permitido a las disciplinas desasfixiarse, destrabarse (Morin, 1990).

Los conceptos que traspasan las ciencias, las metáforas que han sido señaladas como invasiones de territorios disciplinarios, o reducciones o transferencias inválidas, adquieren en Morin un espacio distinto como herramientas para la transdisciplinariedad, sin que su uso esté exento de riesgos y limitaciones.

Según lo anterior, los rasgos observables en las investigaciones del campo comunicación-educación para reconocer su sentido transdisciplinario pueden ser los siguientes:

- Uso de macroconceptos. En oposición a la definición por frontera, lo que interesa es ir al núcleo de los conceptos, de ahí que hay que tratar de definir por macroconceptos.
- Intención nómada del autor explícita o implícita en la búsqueda desde diversos sistemas conceptuales: aquellos que tienen que ver con diversas dimensiones y niveles del objeto en cuestión.
- Planteamiento confrontativo entre disciplinas para trascender enfoques disciplinarios.
- Traslado de conceptos con o sin articulación a sistemas conceptuales más amplios. Uso para afirmar o negar un significado que se pretenda unívoco.

- Con base en los niveles hacia la transdisciplinariedad, es importante observar la certeza o fundamentación desde la visión disciplinaria, la visión de los intercambios y enriquecimientos interdisciplinarios y la visión de objetos “nuevos” o re-contextualizados, que se plantean multidimensional y transhistóricamente, como elementos primarios para el desarrollo transdisciplinario.

Procesual

Al asumir la multidimensionalidad de los objetos sociales y en particular los que pueden construirse en la interfase comunicación-educación, se reconocen diversos niveles de estructuración social, los cuales sólo son visibles desde disciplinas diversas, según lo reconoce Piaget en su epistemología genética. Es así que las articulaciones entre niveles son a su vez resultado de la acción de los sujetos. Esta opinión nos remite a la categoría que Oliveira (1999) reconoce como atributo del campo educacional: su sentido procesal (orientado a procesos):

Todo proceso es la encarnación de acciones de sujetos que terminan convirtiéndose en sistema (Morin, 1990).

La concepción estructuracionista de la agencia social ofrece razones fundamentales para negar la trasposición del principio de la uniformidad de la naturaleza a la vida social; pero también es posible tratar esta cuestión desde la teoría de las prácticas sociales de Giddens. Estas prácticas llevan a efecto la capacidad de intervención y modifican el curso y el resultado de las actividades sociales, actividades que pueden conllevar la organización secuencial e interactiva de numerosas praxis emprendidas por otros (Cohen, 1990: 367).

A su vez, Orozco (1997) señala entre los paradigmas de producción de conocimientos al interaccionista como aquellos que reconocen la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte o suceda de determinado modo. Al igual que en el paradigma hermenéutico, lo importante no es el arribo al conocimiento objetivo, sino la identificación de los elementos interconectados entre sí para producir algo. No es el producto el que interesa como dato, sino el proceso.

Al respecto mencionaré tres posiciones en los que se destaca el sentido de orientación a los procesos.

Raúl Fuentes (1995), en su trabajo sobre la institucionalización académica de las ciencias de la comunicación, aborda a Brenda Dervin, quien utiliza la metáfora del verbo y el sustantivo para explicar lo que supone la recuperación de la verbicidad, procesualidad en acción de la comunicación. Pone énfasis en el movimiento. Dervin reconoce a la comunicación como campo desde el que se ha hecho más aporte que en cualquier otra ciencia social para moverse de las “teorías y metodologías-sustantivo” a las “teorías y metodologías verbo”.

De lo anterior podrían definirse los siguientes rasgos de la procesualidad:

- Consideración de la agencia de los sujetos.
- Identificación de los componentes o elementos en conexión en el planteamiento de problemas y delimitación de objetos.
- Consideración del espacio y el tiempo.
- Observación de las interacciones.
- Énfasis en las acciones y en las transformaciones.
- Preferencia por las metodologías “nómadas” (Ibáñez, 1985) siguiendo a los sujetos y la dinámica de situaciones.

Mediática

La dimensión mediática se considera aquí no sólo como el uso de artefactos, sino desde la implicación que estos tienen en la construcción de lo social:

Ante el desconcierto de los adultos vemos emerger una generación formada por sujetos dotados de una “plasticidad neuronal” y elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una falta de forma, es más bien apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” del video y del computador, esto es para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas. Los jóvenes articulan hoy las sensibilidades modernas a las posmodernas en efímeras tribus que se mueven por la ciudad estallada o en las comunidades virtuales, cibernéticas. Y frente a las culturas letradas –ligadas estructuralmente al terrigua– las culturas audiovisuales las estructuras musicales

rebasan ese tipo de adscripción, congregándose en comunas hermenéuticas que responden a nuevas maneras de sentir y expresar la identidad, incluida la nacional. Estamos ante identidades más precarias y flexibles, de temporalidades menos largas y dotadas de una flexibilidad que les permite amalgamar ingredientes provenientes de mundos culturales distantes y heterogéneos, y por lo tanto atravesadas por dis-continuidades en las que conviven gestos atávicos con reflejos modernos, secretas complicidades con rupturas radicales (Martín Barbero, 2000).

Por otra parte, es necesario subrayar que al abordar la dimensión mediática, se trata de reconocer su sentido mediacional, y no la concentración en sus características artefactuales o técnicas:

La llamada “investigación de la comunicación”, aquella que realizamos los llamados “comunicólogos”, ha sido en realidad muy poco “de la comunicación”, y básicamente se ha centrado en los medios. Éstos, a su vez denominados “de la comunicación”, también lo han sido muy poco de comunicación –por lo menos en un cierto sentido estricto– y suelen serlo más bien de difusión, más o menos masiva, de información y entretenimiento (Sánchez, 1997).

Enrique Sánchez Ruiz afirma también que los medios son un subcampo de la comunicación social, el que más se ha trabajado por los investigadores, pero no agotan el campo de la comunicación humana, que es de enormes dimensiones.

Sánchez Ruiz describe cómo la tecnología constituye un factor de conexión causal de los medios con la economía, la política, la cultura y las organizaciones. Estas conexiones se dan tanto en el nivel macro como en el micro.

Señala también el que las tecnologías son a su vez parte de las mediaciones expresivas, considerando el proceso propiamente “semiótico-comunicacional” de producción de propuestas de sentido.

Es desde lo anterior, y la de cita introductoria a este apartado, lo que destaca es la presencia mediática en la construcción social de sentido, rebasando en mucho la comprensión de lo “mediático” en educación, como reducido a “uso de medios en la escuela”. En una perspectiva abierta de la educación, ella sucede dentro y fuera de las instituciones denominadas educativas, a través de redes

complejas de interacción social en los que en el contexto actual, los medios son un elemento de cohesión, representación y expresión.

Por otra parte Bettetini (1995) aborda la relación tecnología-comunicación al abordar las funciones comunicativas: representar, comunicar, conocer, las cuales define como aspectos de la interacción entre el hombre y su mundo.

Con una tipología así se puede comprender cómo éstas se transforman con el uso de las tecnologías. Sin embargo Bettetini se propone romper con las ataduras tecnológicas por las cuales los instrumentos son tradicionalmente clasificadas, y que tienen que ver más con las características técnicas intrínsecas, y devolverles el sentido de “prótesis del obrar humano”. De ahí el énfasis en los procesos hacia los cuales se orienta el uso tecnológico: representar, comunicar, conocer. A su vez diferencia a las nuevas tecnologías de los medios de comunicación masiva, porque están variando ese carácter de masividad en la comunicación a partir de ciertas condiciones que promueven que con las nuevas tecnologías no puede hablarse de consumo medio, dado que cada usuario hace un uso personal e imprevisible, proporcionan preferentemente servicios informativos,¹⁹ y que posibilitan interactividad.

Se puede observar esta idea en el pensamiento de Kaplún (1992), quien plantea la incorporación de los medios en educación a partir de un modelo dialógico. El medio se ve entonces como vehículo comunicante. Los medios son vistos aquí no sólo para recepcionar, sino también y sobre todo para auto generar y emitir mensajes por parte de los educandos.

De lo anterior se desprenden algunos rasgos identificables para operar el sentido mediático de los trabajos en el campo de la comunicación educativa, mediante el uso de:

- Artefactos tecnológicos con algún fin expreso: representacional, comunicacional, o de conocimiento.
- Las competencias tecnológicas de los sujetos involucrados.
- Las mediaciones expresivas.

¹⁹ Este señalamiento de Bettetini puede cuestionarse ampliándolo, pensando que también el entretenimiento está fuertemente asociado a estas nuevas tecnologías, y la educación, que supone la trascendencia del sentido meramente informativo.

- Las mediaciones tecnológicas sobre los procesos constitutivos del objeto.
- Procesos de producción y productos mediáticos.
- Evaluación de medios por los procesos que posibilita: informativos, de interacción y aprendizaje, entre otros.

Contextualizada

En síntesis, reconociendo que la producción de conocimiento sobre la comunicación es en sí misma una práctica sociocultural y comunicacional determinada histórica y estructuralmente, la discusión teórica debería integrar a los investigadores comprometidos con el objeto comunicación, independientemente de sus adscripciones disciplinarias, así como las metodologías de investigación de la comunicación integran conceptos e instrumentos desarrollados en otros sectores de la ciencia social (Fuentes, 1995).

Esta cita de Fuentes remite a una primera reflexión: la elección de tema, la delimitación de problemática y problema, la definición del “¿para qué?” y del “¿para quién?” de una investigación; supone un posicionamiento axiológico del investigador o interventor, y éste se ubica en un contexto determinado.

Pero hay que recalcar aquí que para el estudio de la comunicación en los países dependientes como los latinoamericanos, los imperativos científico-epistemológicos y ético-políticos son dobles: no sólo es necesario entender lo proveniente de los países hegemónicos, sino también lo que, desde la base de nuestras propias identidades, media nuestra posición en el mundo (*Idem*).

El contexto es una construcción histórica, y sólo puede entenderse en la medida que se consideran las diversas coordenadas desde las que se construyen las relaciones de poder, económicas, sociales y culturales. La comunicación y la educación son procesos que están determinados y determinan las relaciones en todas esas dimensiones.

Numerosos autores desde diversos campos y enfoques señalan las particularidades históricas de la sociedad actual. Ya en el apartado de procesos se ha

abordado esta cuestión, e ilustrado con reflexiones como las de Jesús Martín Barbero.

Paul Willis, señala como procesos que caracterizan el contexto actual como fuerzas reales de cambio de la modernidad tardía:

- Se observa un alza en el dominio universal del mercado de las mercancías culturales a través de un desplazamiento de textos, objetos y artefactos de todo tipo (tradicionales, sagrados, educacionales, auráticos, institucionales).
- Saturación con imágenes, símbolos e información transmitidos electrónicamente a nivel global.
- Acumulación de basura simbólica.
- Mercantilización universal.
- Saturación semiótica.

Tanto Gabriela Delgado (1995) como Raúl Fuentes (1995), contextualizan para explicar una visión sobre el campo de la comunicación. Contextualizar supone para ambos autores: rastreo de los antecedentes del campo de investigación, de líneas y de objetos específicos. Ambos concluyen en sus respectivos textos sobre la articulación de los campos con situaciones y problemáticas que parecen relevantes en espacios y en momentos históricos específicos.

Oliveira Soares (1999) coincide también en esta visión y señala la razón histórica como una primera categoría de análisis epistemológico sobre el campo de la comunicación-educación.

Podemos plantear que la investigación contextualizada supone explicitación de la razón histórica, no sólo como devenir en la construcción de conocimiento, sino en la pertinencia del objeto respecto a posiciones y procesos históricos.

Por su parte, Jorge Huergo (1997) observa que aún no encuentra correspondencia en la práctica de la educación y en la investigación desde la perspectiva de la comunicación educativa. El modelo crítico está presente en la investigación poniendo atención en los receptores y educandos, en los contextos socioculturales y en las mediaciones, pero no así en la práctica educativa con uso de medios, en la que éstos siguen siendo el elemento central de la gestión, por lo que persisten dicotomías entre teoría y práctica de la formación.

Se observa entonces que la contextualización supone posición axiológica de quien investiga, por lo que la elección de problemática, el paradigma al que se adhiere o con el que rompe, la construcción metodológica frente a su objeto de investigación, todo ello supone una visión histórica. La contextualización abarca entonces:

- Problemática y problema.
- El objeto de investigación situado en un contexto de producción de conocimiento en un campo determinado.
- Las diversas vivencias de la temporalidad y las dinámicas de transformación vividas por sujetos y grupos.
- Las posibles lecturas que se harán de la información producida en espacios diversos de interés en el conocimiento y en la acción.
- La situación de los sujetos y grupos de la investigación como actores u objetos de la misma.

Entonces, los rasgos sobre contextualización visible en los trabajos a revisar pueden ser, entre otros, la consideración de:

- Las dimensiones macro-sociales en la construcción del objeto de investigación.
- El rastreo y explicitación de los antecedentes en los paradigmas, enfoques, teorías y conceptos utilizados.
- Trayectorias de sujetos, grupos o instituciones.
- Las mediaciones culturales y sociales.
- Consideración de las dinámicas de transformación en los niveles: micro y macro.
- Las particularidades de los procesos de socialización en espacios y momentos diversos.

Mediacional

Para explorar el sentido mediacional, se revisó el trabajo de Cecilia Cervantes Barba (1992), en torno al concepto de mediaciones, del cual se extrae lo siguiente respecto a tres de los autores analizados por ella.

Para Manuel Martín Serrano, investigador español de la comunicación, quien introduce al campo de la comunicación el concepto de mediación, ésta es de naturaleza social y no tecnológica como pensaba McLuhan. La cultura interviene con sus modelos de orden ante los efectos de la nueva tecnología. Las representaciones colectivas son las mediaciones sociales. Reconoce dos grandes bloques: el de las mediaciones sociales y culturales y el de las mediaciones de orden lógico. Distingue entre tres tipos de códigos mediadores: las representaciones, las ideologías y las funciones. Considera a las instituciones como las mediadoras centrales en su propuesta.

Martín Barbero, colombiano, desplaza el estudio de las mediaciones hacia la cultura. Ve la cultura como una macro-mediación. Trata de recuperar al sujeto. Para este autor, el ámbito fundamental donde se encuentran las mediaciones no es el de lo masivo, sino el de lo popular que contiene a todas las prácticas de comunicación que se originan en el campo de lo social, incluyendo lo popular en lo masivo. Concibe a la mediación como “ese lugar desde el que es posible percibir y comprender la interacción entre el espacio de la producción y el de la recepción” (Martín Barbero en Cecilia Cervantes, 1992).²⁰

Para Guillermo Orozco, investigador mexicano, el uso de las nociones de mediación, identidad y resistencia cultural, reinterpretadas por Jesús Martín Barbero han significado la posibilidad de avanzar en la integración de un modo propio de entender las mediaciones. Adopta una postura integracionista, a partir de investigación empírica en el campo de la recepción televisiva. Su tipología de las mediaciones abarca: las cognoscitivas, culturales, de referencia, institucionales y videotecnológicas. Su idea de mediaciones equivale a procesos de negociación de significados. Estos procesos los estudia en tanto las instituciones de socialización y los niños. Entre los conceptos clave que aborda se encuentran guiones mentales, ámbitos de significación, herramientas institucionales, comunidades de significación.

Al sintetizar las posturas y reflexiones podrían plantearse los siguientes rasgos para observar el carácter mediacional de las investigaciones en el campo de la comunicación-educación, mediante el uso de:

²⁰ Barbero, Martín, en Cervantes Barba, Cecilia (1992), p. 108; extraído de *La telenovela en Colombia. TV, drama y vida cotidiana, Diálogos de la Comunicación*, Apostel, Léo (1987), Interdisciplinariedad, ANUIES, p. 216. FELAFACS.

- Mediaciones sociales y culturales.
- Mediaciones lógicas.
- La definición de espacios de producción y recepción.
- Mediaciones cognoscitivas.
- Mediaciones videotecnológicas.
- Mediaciones institucionales.
- Dar cuenta de transformaciones en los significados de los sujetos participantes.

Subjetiva

En congruencia con el sentido procesual en la construcción social del conocimiento, la agencia está puesta en el sujeto, de ahí la importancia de subrayar su presencia o consideración en los problemas propios del campo de la comunicación educativa: “A medida en que pasamos de la perspectiva distributiva a la perspectiva estructural, y de la perspectiva estructural a la perspectiva dialéctica, de la investigación social, hay una integración relativamente mayor del sujeto de la investigación en el proceso de la investigación social” (Ibáñez, 1985).

Ibáñez señala que la situación del sujeto de la investigación corresponde a tres momentos del proceso capitalista. El primer momento corresponde al desarrollo de las ciencias físicas y naturales: el enfrentamiento con la realidad no hablante, que lleva a la separación de la subjetividad de la investigación objetiva.

El segundo corresponde al desarrollo metodológico de las ciencias humanas, el enfrentamiento con la realidad hablante a la que se intenta silenciar poniendo entre paréntesis su habla. La comunicación es parcial y transitoria entre la subjetividad del investigador y su investigación objetiva.

Por último, el tercero corresponde al desarrollo metodológico de las ciencias sociales, enfrentamiento con una realidad hablante a la que se da la palabra, considerando la comunicación total entre la subjetividad del investigador y su investigación objetiva. Y más allá de la perspectiva dialéctica, Villasante (2000) señala que:

en lo social la forma de reducir la incertidumbre y de ser más operativos pasa por la implicación de las partes en cada proceso. No se trata tanto, o solo, de un problema de los derechos de las personas, sino sobre todo hoy, de la única salida para adecuar las soluciones de calidad a cada situación concreta y compleja... Como ni la encuesta ni la entrevista nos resuelven la

cuestión, lo que tenemos que hacer es devolver a los sujetos la paradoja para que sean ellos quienes profundicen en sus motivaciones.

Y sigue: “no nos interesa de antemano saber ya la respuesta al problema, sino construirla con las personas implicadas, lo cual nos enmarca en un abanico de posibilidades”.

En el balance que Berta Salinas (2000) realizó sobre líneas y aportes en el campo de la comunicación educativa en el marco del VIII Simposio de Educación Cátedra Paulo Freire,²¹ afirma sobre el universo de documentos revisados, que en América Latina se ha logrado acumular pensamiento y acción, por lo que ahora se cuenta con una corriente de ideas para pensar la dimensión comunicativa de los procesos educativos de manera distinta, y un conjunto de metodologías y propuestas concretas que han permitido orientar una diversidad de prácticas en espacios escolares, civiles y populares.

Enumera los logros: emergencia de otras voces, nuevos códigos y lenguajes, acento en la pluralidad de culturas y subculturas, énfasis en la capacidad de los receptores como participantes críticos, horizontalidad en los intercambios, devolución de la palabra, producción y circulación de materiales creativos.

Para analizar las líneas de aportación coloca al centro al sujeto. Sugiere trabajar en cada línea observando la forma como se privilegian los aspectos: forma, contenido y habilidad. Como componentes para cada línea propone los siguientes elementos: a) intencionalidad, b) sujeto-individuo, c) proceso mediador, d) sujeto-colectivo, e) mensaje, f) códigos, g) medio.

Por su parte, María Teresa Quiroz (1993) coincide con la postura anterior, cuestiona el que el debate sobre el vínculo comunicación-educación, que no ha trabajado con el sujeto, sino que lo aborda más desde una perspectiva de consumidor, dejando de lado necesidades y cotidianidad. Para recuperar al sujeto como eje del problema educativo, inicia con el análisis de las características actuales de la socialización: modo como funcionan las sociedades.

Para cerrar este apartado retomo una definición de Raúl Fuentes sobre la educación, que me parece ilustra el sentido de subjetivación que se quiere de-

²¹ Evento realizado en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en febrero de 2000.

sarrollar en la visión de paradigma comunicación-educación que se aborda en este ejercicio: “la educación es el sistema sociocultural, que mediante actos de comunicación, promueve la modificación de repertorios culturales de los individuos, incrementando y ampliando su capacidad de participación en la vida social” (Fuentes, 1981). A partir de estas ideas se pueden definir algunos rasgos para la observación de la subjetividad en los trabajos del campo:

- Explicitación del “¿para quién?” de las investigaciones.
- Uso de metodologías participativas e implicativas.
- Metodologías hermenéuticas que rescaten el significado de los procesos, las acciones para los sujetos.
- Tratamiento de la intersubjetividad.
- Las agencias y los procesos de empoderamiento.
- Mediaciones sujeto-estructura social.
- Expresiones contrastantes, sentido de otredad.
- Microdimensiones: cognitivas, afectivas.
- Consideración desde las necesidades de los sujetos de la investigación.
- Cotidianidad.
- Da cuenta de los procesos de socialización.

A continuación se presenta una de las unidades de análisis para demostrar el modo como se utilizaron las categorías y los rasgos en el procesamiento documental, son resultados de un primer ejercicio aplicado a unidades documentales de diverso tipo. El instrumento utilizado condensó los siguientes rasgos para el análisis de documentos:

INTERDISCURSIVIDAD

- Coincidencias paradigmáticas-posicionamiento ideológico.
- Funciones de los discursos (educativo y comunicativo) en mutua implicación.
- Unidades textuales incluyentes.
- Modos de procesamiento discursivo:
 - Comparación.
 - Contigüidad.
 - Confrontación para mostrar similitud o controversia.

- Unidades de sentido que se utilizan:
 - Como básicos y comunes.
 - Acuñados en el espacio interfásico (dimensión nivel, nivel-nivel, etcétera).
 - Resignificados o actualizados.
 - Diferenciados en su significación de acuerdo al campo.

TRANSDISCIPLINARIEDAD

- Uso de macroconceptos incluyentes.
- Uso de metodologías nómadas.
- Articulación de sistemas conceptuales de diversos campos.
- Planteamiento confrontativo entre disciplinas y resolución trascendente.
- Usos conceptuales:
 - Con o sin explicitación de marcos referenciales originarios.
 - Para plantear una definición unívoca.
- Niveles de transdisciplinariedad:
 - Certeza o fundamentación desde el campo disciplinario de origen.
 - Visión de los intercambios y enriquecimientos interdisciplinarios.
 - Visión de objetos “nuevos” o re-contextualizados, que se plantean multidimensional y transhistóricamente.

PROCESUAL

- Consideración de la agencia de los sujetos.
- Identificación de los componentes o elementos en conexión en el planteamiento de problemas y delimitación de objetos.
- Consideración del espacio y el tiempo.
- Observación de las interacciones.
- Énfasis en las acciones y en las transformaciones.
- Preferencia por las metodologías “nómadas” (Ibáñez, 1985) siguiendo a los sujetos y la dinámica de situaciones.
- Uso de metodologías hermenéuticas, fenomenológicas, interaccionistas, que den cuenta de procesos.

MEDIÁTICA

- Uso de artefactos para mediar interacciones con un fin expreso:

- Representacional.
- Comunicacional.
- De conocimiento.
- Competencias tecnológicas de los sujetos involucrados.
- Mediaciones expresivas.
- Mediaciones tecnológicas sobre los procesos constitutivos del objeto.
- Observación de procesos de producción.
- Análisis de productos comunicativos respecto a usos y fines: representacionales, comunicacionales, de conocimiento, informativos.
- Evaluación de medios por los procesos que posibilita: informativos, de interacción y aprendizaje, entre otros.

MEDIACIONAL

- Mediaciones sociales y culturales.
- Mediaciones lógicas.
- Inclusión de la definición de espacios de producción y recepción.
- Consideración de mediaciones cognoscitivas.
- Consideración de mediaciones videotecnológicas.
- Consideración de mediaciones institucionales.
- Dar cuenta de transformaciones en los significados de los sujetos participantes.

SUBJETIVA

- Explicitación del ¿para quién? de las investigaciones.
- Uso de metodologías participativas e implicativas.
- Consideración de metodologías hermenéuticas que rescaten el significado de los procesos, y de las acciones para los sujetos.
- Tratamiento de la intersubjetividad.
- Consideración de las agencias y los procesos de empoderamiento.
- Consideración de mediaciones sujeto-estructura social.
- Expresiones contrastantes, sentido de otredad.
- Consideración de microdimensiones: cognitivas, afectivas.
- Consideración desde las necesidades de los sujetos de la investigación.
- Consideración de la cotidianidad.
- Da cuenta de los procesos de socialización.

Se tomaron como unidades de análisis eventos o compilaciones desarrolladas con criterios que permiten tomar el conjunto de manera unitaria, para poder decir algo sobre el mismo:

- La sistematización documental de Raúl Fuentes Navarro que recupera trabajos en el campo de la comunicación en el periodo 1986-1994. Se trabajó con aquellos documentos clasificados en el rubro educativo, de tecnología educativa y educación y medios.
- Trabajos presentados en un evento realizado en 1994 en el que se abordaba ya el concepto de comunicación educativa en su cruce con nuevas tecnologías.
- Trabajos presentados en un evento internacional sobre Tecnologías educativas realizado en 1997.

Es por ello que pueden verse dos vertientes para el análisis: el análisis del referente (proyecto, informe, ponencia, resumen) en sí mismo de acuerdo a los elementos visibles considerados en la herramienta; y el análisis del conjunto, tomando como unidad de análisis el compilador que podría ser un estado de la cuestión, una memoria de un evento específico, antologías de casos representativos, anuarios de investigación, revistas temáticas, etcétera.

A continuación se pretende mostrar el uso de la herramienta y lo que la aplicación permite observar desde las dos vertientes señaladas. Esto representa tan sólo un ejemplo de aplicación y avance en el desarrollo de un estado de la cuestión que supondrá la emisión de nuevos criterios de inclusión para los trabajos que sean considerados finalmente como demostrativos de las formas de articulación comunicación-educación, se trabajó con tres unidades de análisis.²²

²² Se presentan tres unidades de análisis correspondientes a la década de los noventa como parte de un trabajo más amplio y de contraste que se encuentra ahora en desarrollo. Se hizo la selección sólo como ejemplificación del tipo de instrumentación. Está en desarrollo el análisis de unidades de contraste con corte a 2005, como parte de un trabajo sobre el campo de la educación mediada por tecnologías. Dado que el objetivo en este texto es solo la presentación de la aplicación metodológica se consideró válido partir de estos ejemplos como representativos de una misma etapa.

Primera unidad de análisis

Fuentes Navarro, Raúl, *La Investigación de la Comunicación en México. Sistematización documental 1986-1994*.

La sistematización documental de Raúl Fuentes Navarro es un insumo indispensable en la investigación de la comunicación en México. El esfuerzo documental realizado facilita en gran medida la ubicación de fuentes y autores, así como el acceso a información de una gran cantidad de documentos.

Como estado de la cuestión ya realizado, ofrece a los lectores la posibilidad de acercarse para trabajar correlacionando las diversas categorías desde las que la sistematización está elaborada.

De este modo se constituye en un referente primario de suma importancia dado que representa un camino ya organizado sobre el que se pueden aplicar diversas herramientas y criterios de análisis.

Lo que reporta como investigación de la comunicación en la función educación, puede verse como el género que mayor número de trabajos presenta. Esto es ya en sí mismo un indicador que muestra la relevancia del vínculo.

Para el presente ejercicio, siguiendo los criterios de selección señalados antes, se consideraron los trabajos que presentaran el cruce: nuevas tecnologías como objeto, y educación como función social o género dentro de la comunicación. Se presentan seis de las fichas analizadas que resultan representativas de la sistematización, y que ilustran el modo como se aplicaron las categorías definitorias de la comunicación educativa.

Segunda unidad de análisis

Amador, Rocío (coord.) (1994), *Comunicación educativa, Nuevas Tecnologías*, CISE, UNAM.

La segunda unidad de análisis considerada para este ejercicio es la publicación realizada sobre los trabajos del II Encuentro de comunicación educativa: las nuevas tecnologías en la educación media superior y superior, celebrado en 1992. Dado que la temática del encuentro se centró en las nuevas tecnologías todos los textos manejan este concepto.

Tercera unidad de análisis

El VI Congreso internacional sobre telecomunicaciones y multimedia en educación (1997), fue organizado por el *Internet Multinational Society for Technology in Education*, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, la Universidad Nacional Autónoma de México y la *Texas Computer Education Association*. De la publicación con los resúmenes de las ponencias se presentan seis fichas aplicando la herramienta de análisis.

Se registraron las observaciones sobre los distintos trabajos compilados en cada unidad de análisis en fichas como la que se muestra en el cuadro 6.

El análisis se hizo al contemplar como primer paso el registro de todos los documentos de cada unidad, y enseguida la interpretación del conjunto de cada una de las unidades. Para su presentación sintética se muestran las observaciones de cada Unidad y la interpretación referida a la totalidad discursiva considerando las tres Unidades integradas.

Observaciones sobre la primera unidad de análisis

De los cuatro autores revisados, tres plantean una visión de la problemática desde la articulación sociocultural. Se observa que al aplicar la herramienta a resúmenes se pueden identificar los elementos básicos de composición textual para reconocer las categorías de análisis.

Se observa también que la perspectiva sociocultural en comunicación supone la inclusión de las demás categorías y una articulación que no se centra exclusivamente en el vínculo comunicación-educación, sino que se configura con conceptos y visiones de problemática desde distintas disciplinas.

Al ver la unidad de análisis como un todo se distinguen básicamente dos posiciones políticas y axiológicas: la visión desde la modernización, con manejo de conceptos que se asocian en este discurso tales como la diversidad; y la visión desde las transformaciones históricas que plantean nuevas problemáticas y retos a resolver desde diversos espacios educativos.

El rezago educativo tiene connotaciones distintas en ambas posiciones: en la primera es imputable a la institución escolar, en la segunda los rezagos lo son

Cuadro 6. Registro de observaciones sobre los distintos trabajos compilados en cada unidad de análisis.

<p>Referencia: Corrales, Maricruz, "La iconoplastia y la reconstrucción de los significados", en: Tel Ed 97, <i>Volando a través de la Era digital</i>, Programa, resúmenes de conferencias, p. 15-57.</p>	
Interdiscursividad	Se articula lenguaje de diversas disciplinas en torno al concepto central de significado. Sí hay una clara posición interdiscursiva entre comunicación, tecnología, Psicología y didáctica.
Transdisciplinariedad	La resignificación visual aparece como macroconcepto, a partir de él se analizan las implicaciones del diseño de interfaces en cuanto a requerimientos cognitivos, comunicativos en relación a objetivos educativos. La conceptualización se hace desde la comunicación, semiótica, cognoscitividad y tecnología multimedia.
Sentido procesual	Tiene un claro sentido procesual, planteando la significación al centro. Aparecen otros procesos: maduración cognoscitiva, diseño, expresión, reelaboración, resignificación.
Usos mediáticos	El medio es recurso, pero no se subordina a la educación, sino que es condición que reconstituye la cultura y las formas de construcción de conocimiento.
Contextualización	Tiene un claro posicionamiento frente a los cambios culturales promovidos por los medios masivos y las implicaciones en relación a las nuevas posibilidades tecnológicas.
Sentido mediacional	La mediación hacia la significación es la interfaz, pero a su vez tanto el diseño, como la resignificación están mediadas por un ambiente comunicacional que rebasa la herramienta multimedia.
Subjetividad	El que resignifica es el usuario. No obstante la exposición se centra en los diseñadores de interfaces con un contenido predefinido. La acción del sujeto se constriñe a la resignificación pero no se convierte en emisor de sus propios mensajes.

también en el sentido de brechas, y por la velocidad de las transformaciones socioculturales impuestas por el avance tecnológico. Ésta no aparece aquí como el vehículo de modernización, sino como condición de un entramado sociocultural complejo que representa nueva problemática-reto para la educación y la comunicación.

Observaciones respecto a la segunda unidad de análisis

En este conjunto de trabajos se puede observar la siguiente distribución:

- Dos textos aluden a una visión contextualizada y multidimensional al tener los impactos socioculturales de la integración de nuevas tecnologías.
- Dos textos hacen una articulación interdiscursiva y transdisciplinaria integrando métodos o procedimientos comunicativos, en relación a conceptos (valorativos) de la educación, como son, por ejemplo los niveles de actuación.
- Dos textos están trabajados desde una perspectiva administrativa.

Los dos primeros textos, al igual que en la unidad de análisis anterior, integran una perspectiva en la que la mayoría de las categorías señaladas en este instrumento aparecen y se vinculan entre sí.

En los textos que hacen articulación entre procedimientos comunicativos e indicadores educativos, al centrarse de una manera más detallada en un nivel micro de observación, no se trabaja la conexión hacia el contexto.

No se manejan conceptos puente, y no se integran las visiones disciplina-rias, pero si se complementan.

En los textos en que la visión administrativa es predominante, se asume que los valores relativos a la eficacia educativa no son materia de discusión, por lo que no se exponen.

A diferencia de los textos que trabajan con el nivel micro, en el que se explicitan los indicadores (criterios de valor de la eficacia educativa), en los documentos en que se centra la exposición en torno a la administración, los objetivos educativos, cualesquiera que sean, se supraordinan para el manejo de la tecno-

logía de planeación, por lo que no hay paradigma educativo a oponer o integrar como parte del planteamiento global de las propuestas.

Tampoco se alude a formas de hacer la comunicación, aunque se describa detalladamente la organización y los componentes artefactuales del sistema.

Observaciones sobre la tercera unidad de análisis

Del conjunto de textos se pueden hacer los siguientes comentarios, se observan dos tipos de planteamiento:

- Cuatro de los trabajos se centran en una visión de la tecnología como recurso para la modernización y para la innovación educativa. Sin embargo hay diferencia entre ellos en relación al discurso que ponen al centro. Tres enfatizan la tecnología como la mediación central, y uno el método pedagógico centrado en proyectos.
- Dos de los trabajos articulan conceptos comunicativos, educativos, psicológicos, de diseño y los propios de la producción de multimedia.

En la articulación conceptual como paradigma dominante se observa el cognoscitivismo, y desde la comunicación el énfasis en el lenguaje audiovisual y la semiótica. En cinco de los trabajos el recurso tecnológico propicia acceso informativo y desarrollo de habilidades, pero no se constituye en recurso de comunicación salvo en uno de los casos.

La posición general parece estar enfocada a la eficiencia de los procesos educativos por desarrollo cognitivo de los individuos y por el acceso a la información.

Integración de las unidades de análisis consideradas en el ejercicio:

- Puede observarse que en las tres unidades de análisis el paradigma más repetido es el de la modernización a través de tecnología.
- El paradigma sociocultural aparece en dos de las tres unidades de análisis. Los trabajos que retoman este planteamiento integran la totalidad o la mayoría de las categorías aplicadas en el instrumento.
- El administrativo aparece en una de las unidades de análisis.

- Las tendencias teórico-metodológicas que más se repiten tienen que ver con las estrategias cognitivas como base y explicación de los usos mediáticos.
- Comparando la procedencia de las unidades de análisis, puede observarse que los trabajos realizados y sistematizados desde el campo de la comunicación se dan planteamientos que ven el nivel macro estructural, de modo que la cultura mediática aparece como gran mediación respecto a los usos.
- Esto se observa en las dos primeras unidades de análisis, la primera realizada como investigación de la comunicación en México, la segunda integrando trabajos desde el título de la comunicación educativa.
- El tercer caso convoca desde el concepto telecomunicación y multimedia en educación, por lo que es notorio que los trabajos en esta última unidad tienen una tendencia a centrarse en casos específicos de uso de recurso tecnológico, y a trabajar más detalladamente las características o propiedades mediáticas.

Es interesante observar la temporalidad de los trabajos. En las dos primeras unidades de análisis se retoman ensayos y trabajos exploratorios en los que se advierte la transformación social y sobre el advenimiento de la tecnología para usos educativos. Se sitúan los trabajos entre 1986 y 1994.

El evento TEL ED se realiza en 1997 y evidencia un gran número de experiencias que denotan aplicación y evaluación de resultados de los proyectos.

Sería necesario también diferenciar las trayectorias de quienes escriben, dado que es muy diferente la posición de quienes investigan, coordinan, producen y operan en el aula o directamente en contacto con estudiantes.

Observaciones sobre el uso de la herramienta

Puede afirmarse que la herramienta es útil para profundizar en los textos a pesar de su presentación resumida. Es notorio que no tiene que ver la presentación de resumen para poder extraer elementos sobre las categorías centrales del análisis.

Puede compararse el resultado de la observación de la primera y tercera unidades de análisis, ambas presentadas en formato de resumen, y en las cuales pudieron encontrarse trabajos con todas las categorías integradas. No así la segunda unidad en la que se trabajó con trabajos completos. Es decir, que el resumen reporta en su estructura la significación del trabajo articulando los elementos centrales, y en ellos puede observarse el sentido respecto a las categorías propuestas.

De entre las categorías la menos observada es la subjetividad o de la subjetivación. Se requiere una mayor profundización en los discursos para reconocer la diferencia entre la consideración del individuo y el desarrollo de sus potencialidades cognitivas, y el sentido para el uso de éstas en la construcción sociocultural.

No se encontraron rasgos que pudieran abrir una nueva categoría de análisis, pero tampoco se descarta el que pudieran emerger en su aplicación extensiva a mayor número de trabajos.

La transdisciplinariedad y la interdiscursividad están íntimamente ligadas. No obstante, la observación del uso de macro conceptos podría hacerse más rigurosa. Desde el título de los trabajos puede observarse la centralidad o no de los conceptos macro, para ver si se pone el acento en un concepto inclusivo más amplio que articula las disciplinas. Entre estos conceptos resaltan aspectos valorativos sobre la educación que dejan vacío, sin embargo, el sentido mismo de la educación: mayor eficiencia educativa ¿para qué?

Las referencias aquí presentadas se remiten a un primer momento histórico en el rastreo de la ubicación de la educación virtual en el campo de la comunicación educativa y de la investigación sobre tecnologías aplicadas a la educación y se remiten sólo al caso mexicano.

La multiplicidad de foros en los que estas investigaciones se han presentado desde 1997 a 2005, supone que se tengan muchas más unidades de análisis posibles.

Asimismo, la articulación del campo tiene que hacerse de manera obligada desde el referente internacional.

Sólo para señalar algunos de los referentes que es necesario incorporar para abarcar la consistencia de la línea educación virtual en el campo de la in-

vestigación educativa, tecnológica y comunicacional, se presentan datos como los siguientes:

De entre los acervos con más años de desarrollo visto dentro de las recomendaciones de la Cátedra UNESCO de educación a distancia aparece el del: *Instrucciona Technology Council*.²³

Con el fin de reconocer las líneas y temáticas prioritarias en uno de los acervos internacionales con mayor cantidad de instituciones afiliadas, se tomó el caso de este acervo y se analizó una muestra de los estudios presentados entre 1998 y 2002.

Esta organización nace en 1977 como consejo afiliado a *American Association of Community Colleges*. Tiene representación de cerca de 600 instituciones de Estados Unidos y Canadá. Difunde los beneficios del aprendizaje a distancia, las telecomunicaciones instruccionales, las necesidades futuras en este campo y sus posibilidades.

En la clasificación que hace sobre reportes de investigación implica categorías que se utilizaron para elaborar la tabla en la que se hace un conteo de la cantidad de proyectos que se encontraron (2004) reseñados por rubro (véase tabla 4).

Como se observa en la tabla, la línea con más alta proporción de estudios en el periodo de observación es la relativa a Gestión, planeación y finanzas. Es interesante notar que lo que hace más alta la proporción de proyectos en este rubro tiene que ver con un tema en particular: los derechos de autor, lo cual es coincidente con lo observado en los foros organizados por la Sociedad Mexicana de Cómputo Educativo en cuanto a la aparición del autor como sujeto del proceso.

Le sigue el rubro de diseño instruccional, siendo el desarrollo de materiales lo que tiene mayor proporción de presentaciones.

En el estudio de materiales suelen considerarse: medios, recursos didácticos, y contenidos. Recientemente el tema prioritario en este rubro es el diseño por objetos de aprendizaje.

La Sociedad Mexicana de Computación en Educación, ha organizado 15 simposios sobre este campo. Analizando las temáticas de 1999 y el contraste con las del periodo 2002 a 2004, se pueden encontrar las siguientes variantes:

²³ www.itcnetwork.org.

Tabla 4. Categorías y distribución de informes de investigación por temas del *Technology Council*.

Gestión, planeación y finanzas	Diseño instruccional	Ámbitos de intervención		Formación para uso tecnológico	Implementación tecnológica	Distribución tecnológica: equidad	Estudios comparativos y evaluación	Descripción de experiencias
Acreditación 19	Diseño instruccional 31	Usos en discapacidades 9	Capacitación docente y educación 17	Software 4	La aportación digital 5	Efectividad de la educación a distancia 11	Estudios de caso 5	
Educación técnica y carreras 1	Examinación y evaluación en línea 5	Orientación en línea a estudiantes 10	Principios para buenas prácticas 5	Computadoras y tecnologías 6	Datos racionales y estadísticas 14	Retención en Estudiantes 3		
Costos de la educación a distancia 1	Instrucción basada en <i>web</i> 9	Bibliotecas digitales 9	Estudiantes y tecnología 9	Tecnología K12 16				
Derechos de autor propiedad intelectual 21		Educación rural a distancia 3		Videokonferencia interactiva 4				
Corporaciones de <i>e-learning</i> 6								
Compensaciones a académicos 4		Educación vocacional 1						
Estrategias, políticas, planes 6		Mujeres y <i>web</i> 4						
Servicios estudiantiles 4								
62	45	36	31	30	19	14	5	
26%	18%	15%	13%	12%	8%	6%	2%	

La tabla 5 ilustra la dinámica de la tematización en la articulación de cómputo y educación. Parece observarse un movimiento de la nominación y orientación a los entornos digitales que en 1999 se planteaba evidentemente desde la perspectiva de los soportes tecnológicos, a una nominación de comunidad de aprendizaje que pone énfasis en las interacciones de los sujetos. La nomenclatura se mueve hacia el fin o el uso más que al tipo de herramienta.

Como puede observarse, la línea de formación siempre se mantiene, pero incorpora desde el 2002 a los tomadores de decisiones, y enuncia la presencia

Tabla 5. Evolución de las temáticas en el campo de cómputo educativo en México.

Año		Temas			
1999	Entornos de aprendizaje, Desarrollo y evaluación de <i>software</i> y multimedia.	Procesos de formación y actualización de alumnos y docentes	Educación a distancia y educación virtual.	Integración, desarrollo y aplicaciones de las TIC.	
2002	Comunidades y ambientes virtuales de aprendizaje.	Formación para docentes, autores, tomadores de decisiones.	Contenidos digitales: estándares para el desarrollo de contenidos, fábricas de contenidos.		
2003	Comunidades y ambientes virtuales de aprendizaje.	Formación para docentes, autores, tomadores de decisiones.	Contenidos digitales: estándares para el desarrollo de contenidos, fábricas de contenidos.	Modelos.	Gestión de conocimiento.
2004	Comunidades de aprendizaje.	Formación para docentes, autores, tomadores de decisiones.	Contenido digital.	Modelos de uso de tecnologías.	Gestión de conocimiento.

de un nuevo actor: el “autor”, con lo que se hace evidente que la generación de contenidos toma un lugar central en las prácticas educativas mediadas por tecnologías.

La educación a distancia cede su lugar a la línea de contenidos, lo cual sucede en la medida que la educación con medios electrónicos se inserta en los procesos escolares sin hacer más distinción entre modalidad a distancia y modalidad presencial.

Si en 1999 era preocupación la convergencia entre tecnologías, lo que parece mantenerse del 2002 al 2004 es la búsqueda de modelos.

Aunque en este evento organizado por SOMECE, como en el caso del Encuentro internacional de educación a distancia,²⁴ es notoria la participación de ponentes de diversos campos disciplinarios, esto no quiere decir que los abordajes de las temáticas tiendan a la multi o interdisciplinariedad, pues se presentan más bien dos tipos de casos:

- Especialistas de la informática, la educación o la comunicación que desde sus respectivos campos de dominio abordan temas que han sido tradicionalmente abordados en sus campos: soportes, impacto de los medios, propuestas didácticas, evaluación del aprendizaje, etcétera. Por lo general estos estudios tienen referente empírico y son propuestas de aplicación.
- Especialistas de un campo, que intentan entrar a explicar desde otro un fenómeno y llamar la atención sobre él hablando a sus colegas. Este tipo de exposiciones son más bien de carácter conceptual, y aunque el esfuerzo sea por entender otros referentes distintos a los propios, no se hace desde un sentido de interdiscursividad.

La explosión en términos cuantitativos de la investigación sobre educación mediada por las TIC, hace que se cuente ahora con mayor cantidad de unidades de análisis. Las categorías para situar a la educación virtual en el campo de la comunicación educativa pueden utilizarse de la misma manera en la búsqueda de

²⁴ En el año 2005 se realizó el XIV encuentro, realizado cada año organizado por la Universidad de Guadalajara.

cómo se van abordando temáticas cada vez más específicas, pero finalizadas o no a los principios configurantes del campo según el interés epistemológico que aquí se ha manifestado de integrar la educación virtual paradigmáticamente en la comunicación educativa.

Lo que ha cambiado por completo son los objetos contenidos en la línea de educación mediada por tecnologías, dado que se trabaja con problemáticas cada vez más específicas y propias.

Queda pues hasta aquí una propuesta para analizar “educomunicativamente” referentes en el ánimo de propiciar un modo de hacer investigación sobre educación virtual que logre una visión sociocultural de sus implicaciones y posibilidades.

En el último capítulo se presenta la relación entre las operaciones metodológicas y la perspectiva del campo de la comunicación educativa en la acción investigativa fundamental: la problematización.

Capítulo 3

La problematización

Las operaciones metodológicas presentadas en el primer capítulo suponen, sobre todo la construcción del objeto desde el sujeto, o podría incluso considerarse de alguna manera que constituye la construcción del sujeto de investigación: la de sí mismo frente al objeto.

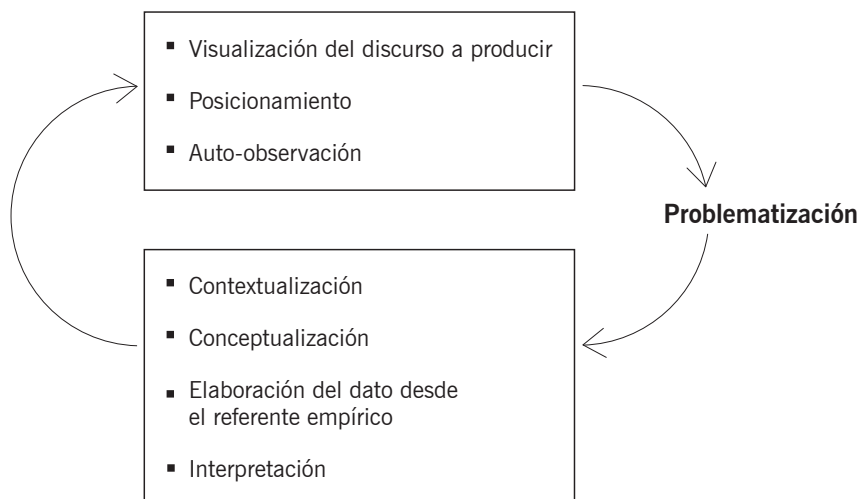
En el segundo capítulo, con la visualización del campo y la ubicación del objeto dentro de él, se da otro nivel de construcción: el de la relación del sujeto con el campo en el que el objeto se sitúa, y por lo tanto en relación con otros sujetos y grupos, visualizando al objeto más allá de su integración unitaria, en articulación con líneas o configuraciones problemáticas.

Es desde la ubicación dentro del campo que se reconocen criterios para el enfoque y la delimitación problemática, lo que permite la articulación de referentes y la ubicación del objeto de investigación en correspondencia o disidencia con los elementos ya reconocidos como componentes de ese campo.

Los dos tipos de procesos no se distancian en el tiempo, se van articulando. La operación por la cual se amalgaman es a la que llamaremos aquí problematización.

Se trata entonces de ver a la problematización no como un momento del “planteamiento del problema”, sino como un eje que se ejecuta de manera continua como acto esencial de la investigación a lo largo de todo el proceso (véase esquema 7).

Esquema 7. La problematización como eje articulador de la investigación.



Se problematiza de manera continua si en cada operación se pone a prueba la información, si se cuestiona su sentido o se extraen nuevas interrogantes de su interpretación.

En el esquema aparecen dos recuadros en los que se dividen de forma artificial los procesos que se ejecutan: a) sobre el propio sujeto para construir el objeto y delimitarlo, y b) las que van dando contenido al objeto construido. En todas ellas se produce información problematizable.

A continuación se plantean algunas metáforas para profundizar en el concepto de problematización.

Los ejercicios, emanados de fuentes críticas desde las que se apoya la problematización, aunque se hayan realizado a propósito de un objeto en particular, se espera puedan ayudar a quienes se encuentran delimitando objetos propios del campo de la educación virtual o cualquier otro tipo de objeto multidimensional, y por ende multidisciplinario, situado en los límites de la investigación comunicativa educativa en su relación con otros campos de conocimiento.

Primera estrategia de problematización. Caleidoscopio

El caleidoscopio es un tubo opaco en cuyo interior varios espejos colocados en ángulo agudo multiplican la imagen de los objetos situados entre ellos. Las operaciones metodológicas para la construcción de un objeto de investigación se asemejan a la acción de mirar a través de dicho artefacto. Implica mover para mirar las distintas configuraciones posibles y fijar la mirada en alguno de los prismas, en alguno de los reflejos o mirar el conjunto. Cada movimiento mueve el todo. El tubo opaco ayuda a aislar esa mirada, a centrarla en las configuraciones. Al mismo tiempo se tiene, para realizar éstas, un número limitado de colores y formas contenidas con anterioridad.

De acuerdo a la metáfora de un caleidoscopio presento los distintos esquemas conceptuales con los que, a manera de espejos, se puede ejemplificar un proceso de problematización en el campo de la educación virtual.

Primera configuración: problematizando la investigación educativa

Un primer nivel de problematización se orienta al campo de la investigación educativa, para reconocer sus límites. Es decir, si se problematiza el campo mismo en el que se supone se sitúa el objeto a investigar, se puede trascender el sentido de lo que está “tematizado” y permitido por lo que hasta ahora se ha abarcado, nombrado y reconocido.

Espejos para impensar²⁵ la investigación educativa

La investigación educativa se ha dado al seguir las pautas de la ciencia social y al privilegiar su orientación a la institucionalización y desde una búsqueda de mejoramiento de las prácticas que parte de los conceptos básicos del estado nación y del desarrollo social instaurado desde el sistema-mundo moderno (Wallerstein, 1998).

²⁵ Parafraseando a Inmanuel Wallerstein, en su *Impensar las ciencias sociales*.

Podría pensarse que la indefinición disciplinaria de la educación o su carácter metateórico, como afirman algunos autores (Colom, 1983), operaría como ventaja para librarla de la característica fragmentaria de las ciencias sociales, según critica Wallerstein; no obstante, puede observarse que la multidisciplinariedad característica de las fuentes del saber educativo no necesariamente ha roto con el concepto de disciplinas, sino que la fragmentación se ha traído hacia dentro del campo. Es así que se habla de sociología educativa, psicología educativa, filosofía educativa, de comunicación educativa, etcétera. Aunado a lo anterior los objetos privilegiados son el aula y lo escolar en el ámbito de observación. El trabajar sobre las instituciones educativas como ámbitos y lugar de los objetos y sujetos investigables, ha hecho de la escolaridad un sesgo disciplinario del campo, distanciándolo de otro tipo de articulaciones con la cultura y la sociedad.

Como se planteó en los capítulos precedentes, la articulación de la investigación educativa mexicana con lo institucional y la acción escolar, hace que el referente utópico se ubique en la eficiencia del sistema, entendida como cobertura total de las poblaciones, abatimiento de la reprobación, la deserción, mejoramiento de los procesos de aprendizaje, adecuación o articulación de la formación profesional y el empleo, etcétera. Por otra parte se ha asumido que lo educativo pasa por la escuela en sus formas habituales, lo cual ha dificultado pensar que la gente pueda educarse desde cualquier otra alternativa que no se parezca al sistema escolar en sus componentes básicos.

El siguiente esquema muestra tres elementos paradigmáticos en Inmanuel Wallerstein, desde los cuales se puede hacer observación de la postura frente a la investigación educativa y los tipos de objetos que interesaría abordar en el campo de la educación virtual. Esta tríada forma un primer “espejo” para confrontar la postura que se asume respecto al objeto central del proyecto motivo de este trabajo.

Para Wallerstein, los términos desarrollo y sociedad son “dos de las palabras más comunes, más ambiguas y más engañosas del vocabulario sociológico...” (Wallerstein, 1998). Por ello formula la expresión “desarrollo del sistemamundo... La herramienta conceptual clave en esta búsqueda ha sido la idea de que existe algo llamado ‘sociedad’, encerrado en una relación compleja, en parte

Esquema 8. Elementos paradigmáticos en Inmanuel Wallerstein.



simbólica y en parte antagónica, con algo llamado ‘estado’. Sin embargo... aún no logramos resolver estos problemas, la razón tal vez sea que no hemos provisto de las herramientas conceptuales más indicadas” (Wallerstein, 1998).

El desafío de Wallerstein: la tarea para los científicos sociales es mostrar en términos racionales las verdaderas alternativas históricas. El análisis de los sistemas-mundo que propone significa una protesta moral y política que pone en crisis el método de investigación prevaleciente en ciencias sociales.

El argumento en pro del análisis de los sistemas-mundo es directo. Las tres presuntas áreas de actividad humana colectiva —la económica, la política y la sociocultural— no son áreas autónomas de actividad social. No tienen lógicas separadas. Y lo más importante, es tal el entrelazamiento de limitaciones, opciones, decisiones, normas y racionalidades que ningún modelo de investigación útil puede aislar “factores” conforme a una categoría económica, política y social, y considerar un sólo tipo de variable, indicando así de manera implícita que las demás son constantes. Afirmamos que existe un sólo “conjunto de reglas” o un sólo “conjunto de limitaciones” dentro del cual funcionan diversas estructuras (Wallerstein, 1998).

Reconociendo en Wallerstein una fuente para la problematización de la investigación social e intentando situar a la investigación educativa en ese contexto, se reconocieron algunas exigencias hacia el proyecto de referencia en esta ejemplificación:

La primera exigencia hacia el proyecto suponía la identificación de la problemática más allá de los límites impuestos desde la racionalidad de la política educativa que ha tomado el concepto nación y desarrollo social, justo desde las posiciones aislantes y acrílicas que Wallerstein señala.

La segunda exigencia fue la búsqueda de las articulaciones entre estructuras y actores, es decir entre las dimensiones macro y micro, así como la construcción de un objeto a partir de categorías que articularan las dimensiones social, política, económica y cultural.

La tercera exigencia tuvo que ver con la consideración de la categoría tiempo-espacio para poder observar la relatividad de los plazos y los territorios en los que los actores se mueven. Siguiendo a Braudel, Wallerstein señala que el cambio histórico es lento:

las estructuras duraderas (en esencia económicas y sociales) son las que determinan en el largo plazo nuestro comportamiento colectivo: nuestra ecología social, nuestros patrones civilizacionales, nuestros métodos de producción. Y están también los ritmos cíclicos del funcionamiento de esas estructuras: las expansiones y contracciones de la economía, la alternancia del énfasis en los fenómenos políticos y culturales que ocurren con regularidad. Bajo el acontecer efímero de los ámbitos públicos inmediatos se encuentra la continuidad duradera de los patrones (incluso los patrones pendulares) que cambian con lentitud (Wallerstein, 1998).

El objeto entonces debía ser ubicado espacio temporalmente para encontrar su significado histórico.

Esta primera estrategia de problematización alude entonces a un cuestionamiento del campo de conocimiento, y de las tradiciones desde las cuáles se pretende plantear una problemática. La mirada crítica a los paradigmas de investigación y enfoques disponibles, para poder reconocer los límites impuestos por esas tradiciones.

Espejos para desanclarse

Salir del aula convencional para leer lo educativo en las distintas relaciones donde se produce, se usa y se legitima el saber, es pararse justo en los lugares no legitimados, es decir, los que no han tenido credibilidad como sistemas

de saber, entre ellos puede situarse la educación a distancia, y, por su reciente emergencia, los ambientes virtuales de aprendizaje. Incluso, puede observarse que un modo de llevar al modelo de aula convencional el ambiente virtual, es el dotarlo de rasgos o atributos idénticos a los del aula, y organizar las plataformas de acuerdo a las funciones y modos de interacción escolares, negando con ello otras características probablemente inherentes a la virtualidad.

La investigación sobre educación a distancia y educación mediada por las TIC, puede abonar a un campo de conocimiento si los objetos de investigación se construyen desde una visión sociocultural más amplia que trascienda los límites áulicos que le han venido dando forma en la práctica.

Si se asume la investigación educativa como investigación social y se le observa con todas las limitaciones que Wallerstein (1998) señala, la reflexión y cuestionamiento del modo de abordaje es obligada.

¿Qué posibilidades tiene la investigación sobre la educación virtual para colocarse en la investigación social desde una perspectiva que trascienda los límites disciplinarios señalados antes? En la tríada cultura-educación-comunicación se encuentra un espacio estratégico para la visualización de los posibles rumbos que pueden tomar las relaciones sociales en esta era denominada del conocimiento.

Por otra parte, nuevas instituciones emergen, y viejas instituciones se transforman para responder a las necesidades de producción, distribución y uso de los saberes ante la crisis de los aparatos escolares convencionales para responder a la demanda acelerada de información, de su procesamiento y de acción para la resolución de problemas de diversa índole según contextos que no han sido suficientemente reconocidos en sus diferencias.

Más allá de la enunciación de una intención articuladora entre educación y comunicación, enfocando la cultura al centro, e incorporando los desafíos propios de un paradigma alternativo en la ciencia social, el desafío de construir un objeto de investigación desde esta tridimensionalidad supone identificar el tipo de procesos y estructuras que permitan conectar las acciones de los sujetos que se ubican como referente empírico y desde cuyas acciones se genera el impacto en dichas estructuras y que llevaría por su agencia al cambio social.

El reto metodológico consiste en la articulación de los procesos observables en comunidades específicas, respecto a procesos socioculturales amplios.

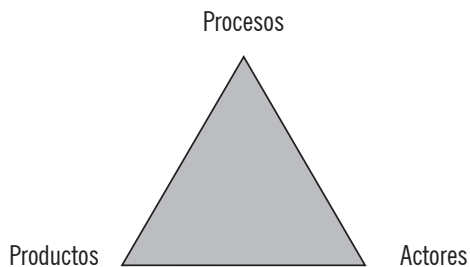
Para ejemplificar posibles modos de articulación macro-micro, se presentará más adelante una lectura de investigaciones sociales que logran esa vinculación.

A partir de esto, y de modo independiente de los objetos de investigación trabajados por los autores, lo que se extrae aquí son sus posturas epistémicas y modelos de articulación, para considerar sus posibilidades de uso en la investigación sobre educación virtual y más específicamente sobre el objeto de referencia del caso que se ha venido exponiendo en este libro.

Diferentes espejos para enfocar el objeto

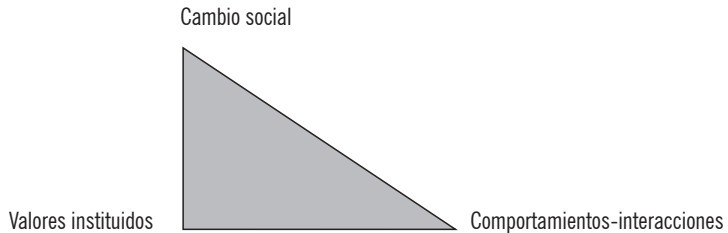
Borja y Castells (1998) abordan a las ciudades como objeto de articulación entre lo local y lo global, enfocando la gestión de las ciudades en la era de la información. En su abordaje trabajan con tres elementos fundamentales para esa articulación macro-micro. Realizan una caracterización de las ciudades al observar planos universales, recabando datos duros para la tipología de las ciudades y al entrar a los procesos vividos en ellas para identificar categorías comparables.

Esquema 9. Elementos en Borja y Castells para la articulación macro-micro.



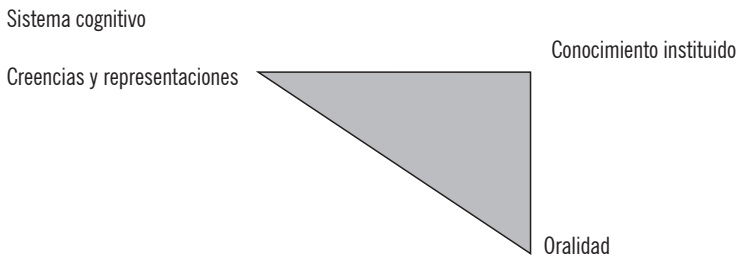
Por otra parte, Stone Laurence (1990) explora los grandes cambios sociales en la sociedad inglesa desde el abordaje de casos específicos, contextualizando a partir de grandes periodos de observación a través de diversas fuentes documentales.

Esquema 10. Elementos de Stone Laurence articulables en la noción de cambio social.



Carlo Ginzburg (1986) aborda la contradicción entre las representaciones de las diversas clases sociales dentro de un mismo momento histórico. Su enfoque va a la identificación del conflicto, y a partir del conflicto maneja la contextualización social, política y cultural de manera integrada.

Esquema 11. Elementos considerados por Ginzburg para articular sistema de representaciones.



Los tres esquemas representan formas de abordaje de objetos complejos en los que la articulación sociedad, cultura, política queda manifiesta de acuerdo a la elección de las dimensiones y escalas de observación propuestas por estos autores.

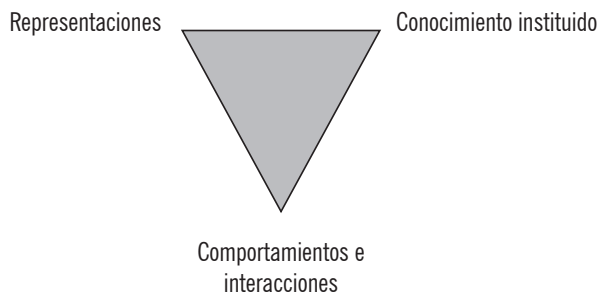
En todas se da una articulación macro-micro, sin embargo el énfasis, las fuentes de información, los periodos estudiados y las técnicas observación, de registro y de interpretación son distintas.

¿Se pueden trasladar estas categorías articuladoras utilizadas por estos investigadores sociales en la construcción de otro tipo de objetos, en este caso relativos a la educación virtual?

¿Las categorías utilizadas por los autores podrían combinarse en otros modelos para construir objetos propios de la educación virtual?

Las preguntas iniciales con las que se desarrolló el caso que se ha presentado en el primer capítulo, al trabajarse utilizando estas categorías constructivas, se ponen a prueba con el siguiente modelo en el que se ha hecho una combinación entre las categorías de Stone y las de Ginzburg:

Esquema 12. Modelo integrado con categorías relativas a articulación macro-micro desde la perspectiva de la construcción social de conocimiento.

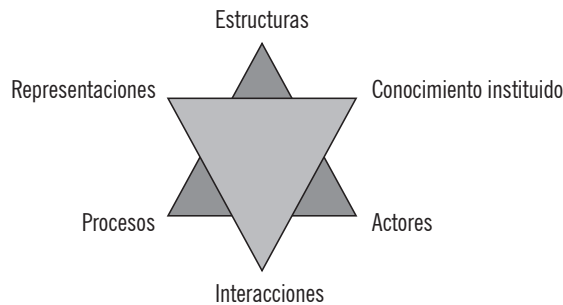


Lo que interesa, según Ginzburg, es la identificación del conflicto, de aquello que es disonante, excluido o no legitimado en las interacciones entre actores que provienen de diversos contextos culturales y que representan los polos del conocimiento instituido.

En este caso estaríamos considerando al conocimiento o saber sobre lo escolar, como el conocimiento instituido: los modos de ver y actuar lo escolar, de concebir las relaciones educativas, los tiempos, las formas, los espacios.

A su vez, hablar de conocimiento instituido remite a la consideración de estructuras, procesos y actores por lo cual se requiere la vinculación de dos tipos de modelo para el desarrollo de la investigación: el contextual amplio, que remite a las conexiones de lo global y lo local, para lo cual tendría que trabajarse en la caracterización de los territorios entre los que los actores se mueven y que suponen tipificaciones relativas a los ámbitos (estructuras).

Esquema 13. Modelo integrado entre categorías estructurales y sistema de representaciones.



Al tomar la metáfora del caleidoscopio se parte de que los espejos o configuraciones están dentro de un aparato que permite delimitar o cerrar un campo de observación.

Las categorías estructurantes vistas como exigencia hacia el modo de hacer investigación tienen un efecto de cierre, como especie de principios reguladores del hacer epistemológico: la investigación se orientará a articular procesos, actores y estructuras; y se tendrá que articular a su vez, a esa tríada de base, los procesos de interacción, representación e institucionalización del conocimiento.

Si comparamos estas exigencias epistemológicas, que se definieron desde una perspectiva de inserción de la investigación educativa como investigación social, con los criterios relativos al paradigma de comunicación educativa, explicados en el segundo capítulo, podemos observar amplia concordancia.

Los principios epistémicos asumidos como parte del posicionamiento ciñen el modo de investigación, con lo cual pareciera que constriñen las libertades en la medida que predefinen el tipo de proceso a seguir.

De manera paradójica, el tipo de principios asumidos son todos principios para abrir o liberar:

- Hacer investigación orientada a procesos supone trabajar con apertura a la observación de la acción y la indeterminación de aquello que se está dando, no como algo estático.
- Hacer investigación centrada en los sujetos, abierta a las posibilidades de actuación, y por ende de determinación, vistos los sujetos como implicados en la investigación y no como objetos de observación.
- Desarrollarla interdiscursiva y transdisciplinariamente: lo cual abre las fronteras de los discursos disciplinarios y los marcos teóricos cerrados.
- Desde una perspectiva compleja: complejidad que supone un modo de acercamiento incierto, multidimensional, indeterminado.
- Mediática y mediacional a un tiempo: que se abre a considerar los modos como los elementos con los que se construye el objeto de investigación: en este caso los medios y las mediaciones, se implican horizontalmente y por lo tanto se abren entre sí.
- Orientada al entramado entre interacciones, representaciones y conocimiento: lo que abre a considerar el conocimiento en permanente movimiento y como resultado e insumo de la interacción social.

Es decir, de entrada se visualizan criterios para modelar la investigación, para apegarse a ellos, lo cual daría la apariencia de cerrar, pero en la medida de que son criterios epistémicos para abrir, se espera tengan ese efecto en el proceso y esto apoye una actitud y aptitud problematizadora al investigar.

Si se delimitan los objetos de investigación en el campo de la educación virtual desde los parámetros del conocimiento instituido sobre lo educativo, todo aquello que trasciende o es inexplicable desde esos parámetros quedaría oculto. Hacer visible lo que no está reconocido en los parámetros de lo instituido significa problematizar.

Se enlistan enseguida algunos de los términos que suelen ceñir la investigación de la educación virtual, al constituirse en parámetros de referencia conceptual.

Para usarlos de manera problematizadora tendrían que convertirse en categorías analíticas. Esto supondría reconocer que han cobrado sentido histórico, pero que justo por eso pueden observarse en un sentido dinámico, es decir, con un significado posiblemente cambiante u operante dependiendo del contexto.

También se describen algunos términos y los significados a los que suele asociárseles, así como las oposiciones implícitas que contienen y que se constituyen en referenciales de la práctica educativa virtual. Los planteamientos problemáticos que los incluyen ya tienen un sesgo que puede reducir las posibilidades de problematización si no se abren deliberadamente al cuestionamiento de su definición instituida o dominante:

- **Escolar.** Lo escolar suele concebirse como forma instituida de organización de la educación que se establece sobre parámetros fijos, tales como medidas temporales, estructuras y funciones, espacios propios y apropiados, selección de saberes socialmente valorados, roles establecidos para los participantes, modos de medir y certificar el saber, reglas, trayectorias, métodos dirigidos a sujetos igualados principalmente por la edad y certificaciones acumuladas.

Visto así, lo “escolar” suele asociarse con significados tales como: espacio de reunión, legitimidad, validez, institucionalidad, reconocimiento, sanción y aprobación de comportamientos propios del ámbito. Espacio en el que se realiza la enseñanza y la conducción de grupos.

Al usarse el concepto escolar como parámetro de investigación de la educación virtual, requiere el armado de los elementos “equivalentes” en el entorno virtual para cada uno de los elementos reconocidos como “esenciales” en lo escolar.

Por eso tantas investigaciones sobre la educación a distancia, y la educación en entornos virtuales suelen plantearse como investigación comparada, tratando de identificar ¿cómo se dan en la práctica virtual los mismos hechos reconocidos en el ámbito escolar?

- **Presencialidad.** Se asocia con relación cara a cara, conocimiento personal, contacto humano, reunión en mismo espacio físico, de reconocimiento de quienes participan en una práctica escolar.

Su oposición implícita de “no presencialidad” es vista como contacto mediado, no conocimiento personal, distante, sin percepción emotiva por la ausencia de gestualidad.

Al problematizar la educación a distancia o la educación virtual, se asume que la carencia de presencialidad constituye en sí “el problema”, la carencia o el vacío. Se constituye en eje de numerosos planteamientos de problema en la medida que se supone que la calidad educativa sea distinta, afectivamente carente, o con dificultades para una comunicación efectiva.

Los comparativos posibles entre modalidad presencial y modalidad no presencial, no estarían diferenciando del todo el potencial comunicativo de una y otra modalidad, si los rasgos de esa comunicabilidad (reducidos a los elementos dados en la presencialidad) se reconocen como carentes en la virtualidad y no se develan aquellos que le son propios o posibles.

▪ Interactividad e interacción. Suele suponerse que la posibilidad que dan los medios para las interacciones humanas, se constituye en rasgo del tipo de relación y del tipo de actividad en el espacio virtual. Se da por hecho que habrá interactividad e interacción por que existen los dispositivos, mas no por el tipo de relación que establezcan los sujetos en el espacio entre sí o con los objetos de conocimiento. Si la interactividad es “dada por hecho” y no se plantea en todo caso como una posibilidad que puede tomar diferentes formas o darse en distintos niveles, se establece como una condición que no aparece como problematizable.

▪ Teoría-práctica. Una dicotomía subyacente en el planteamiento problemático de numerosas investigaciones sobre la educación virtual, es la de la separación teoría-práctica. A partir de esta falsa división del tipo de saber, se establecen que en el ambiente virtual es factible el acercamiento a la teoría, pero se desconoce o se considera limitado el sentido de la práctica. Ésta suele asociarse a la relación directa entre sujeto y objeto en un sentido material, cosa que puede ser limitante de otras visiones sobre el significado profundo de la virtualidad en la medida que se diferencien saberes con diferentes grados de virtualización en sí mismos, y no como mediación de los gestores de un ambiente de aprendizaje virtual.

- Virtualidad-realidad. Si se utiliza el concepto de virtualidad como opuesto a realidad, y lo que se problematiza sobre la educación se orienta a “probar que a pesar de sólo ser representación de la realidad” puede tener validez didáctica, ese “a pesar” coloca el modo de ver la educación virtual como sustituyente de la relación con la realidad, lo cual no significa lo mismo que verla como mediación o representación.

- Comunicación-uso de medios. El uso de la comunicación en el ámbito educativo suele limitarse a la utilización de medios. Como se describió para el caso del concepto de interacción, se da por hecho que son los medios los que garantizan el proceso comunicativo. Si el problema se plantea en términos de tipos de medios que se utilizan como variable contra la cual se pretende reconocer los modos de aprender, se dejan ocultos los dispositivos de comunicación, el diseño de la información y de la comunicación misma, y las tramas reales tejidas por los sujetos por una compleja red de condiciones históricas, sociales y culturales.

- Cambio de rol del docente y del estudiante. Otra premisa de la que suele partirse en la investigación de la educación virtual es la que remite al cambio de roles de los sujetos de la educación. Mucho se ha indagado el supuesto cambio, asumiendo que estos actores tendrían que dar señales de un comportamiento distinto al que asumen en las aulas convencionales. No obstante que los resultados puedan ser distintos para cada ámbito indagado e incluso de sujeto a sujeto en un mismo ámbito institucional, la aspiración o deseo sobre este cambio de rol logra sobreponerse y plantarse en la problematización, independientemente de las características contextuales del ámbito específico en el que se espere hacer el reconocimiento. La falta de visión problémica estriba en que no se varíe el ángulo de visión de la problemática para definir los rasgos o tipos de ambiente en los que los roles responden no al hecho de que se esté haciendo educación virtual, sino a los paradigmas y enfoques pedagógicos que se asuman sin que varíe mucho de que se trate de una relación cara a cara o virtualizada. No se develan los elementos que provocan el cambio en la medida que se pone más atención a “comprobar” que éste se da o no, y peor aún, cuando se afirma que el cambio se requiere, sin cuestionarse “cómo es que se siente esa necesidad de cambio” por los propios afectados.

Numerosas investigaciones transcurren para venir a “descubrir” la falta de cambio, y repetir que se dan resistencias culturales, pero no necesariamente se penetra en una problematización que incluya la cultura, recoja la vivencia e interprete los diferentes factores que refuerzan o no la cultura instituida.

Cabe preguntarse si la organización del ambiente virtual en observación tiene los mismos elementos definitorios de lo escolar; si el conocimiento se define desde los parámetros convencionales de su fragmentación disciplinaria; y si los medios se asocian con una función didáctica más no como espacio de inmersión para una práctica social y de aprendizaje radicalmente diferente a la vivida cuando no se tienen medios de representación. ¿Cómo puede esperarse un cambio de rol en los sujetos?, y ¿por qué aún cuando todo parezca enmarcar un tipo de práctica ceñida a “lo escolar” se estaría esperando un cambio cultural provocado sólo por el uso mediático?

Los anteriores ejemplos tienen en común el uso de conceptos que se integran en un discurso del cual se parte para plantear problemas de investigación, como si fueran ya verdades compartidas. La limitante no es que se trate de premisas verdaderas o no, sino de que no sean usadas de una manera abierta al cuestionamiento.

La escolaridad asumida nos lleva a la definición de un “deber ser” del ambiente virtual a imagen de la realidad áulica.

La interactividad y el cambio de rol de docentes y estudiantes al asumirse como logro por la emergencia de la educación virtual o conquista por realizar, se colocan como rasgos característicos y no como categorías para exploración.

Segunda estrategia de problematización. Planos cartesianos

A continuación algunos ejercicios de delimitación de la educación virtual como objeto. Para su realización se tomó como guía, de una manera casi textual, las Notas críticas y metodológicas desarrolladas por Enrique Sánchez Ruiz en *Medios de difusión y sociedad* (1992).

Se procedió armando paralelismos entre las categorías planteadas por Enrique Sánchez Ruiz para el análisis de los medios de difusión para su aplicación

a un objeto distinto, pero a la vez semejante y articulado con los medios de difusión desde diversos ángulos de observación, pero en una escala y ámbito social más específico: la educación virtual, mediada por las TIC.²⁶

Se coincide por completo con las razones que Enrique Sánchez Ruiz (1992), quien plantea para optar por el desarrollo de un marco teórico metodológico histórico estructural:

- El acercamiento histórico-estructural es una de las aproximaciones posibles, que se piensa fructífera a la complejidad, mutabilidad y multidimensionalidad de lo real.
- En el acercamiento a dimensiones y escalas múltiples se requieren abordajes que suponen retos de diversa índole disciplinaria, teórico-metodológica, epistemológica y técnica.

Al respecto, Umberto Eco (1986), a propósito de la producción de saber como proceso cultural:

- La cultura por entero debería estudiarse como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación. No sólo puede estudiarse así la cultura, sino que además, sólo estudiándola así pueden esclarecerse sus mecanismos fundamentales.

Por lo anterior, y partiendo de una convicción sobre la necesidad de abordar el objeto de estudio desde una perspectiva de “totalidad relacional”,²⁷ es que se retoman las siguientes consideraciones:

Las problemáticas-objeto están histórica y estructuralmente situadas, y las búsquedas tienen también una ubicación histórica y estructural.

²⁶ Se están considerando las TIC desde la conceptualización que hace Gianfranco Bettetini (1995), quien diferencia a las nuevas tecnologías de los medios de comunicación masiva, porque justo están variando ese carácter de masividad en la comunicación.

²⁷ Modo de estructurar la realidad que retoma Sánchez Ruiz (1992) de Jean Piaget para explicar cómo desde esta postura se pueden pensar niveles en el papel histórico de sujetos individuales, que a su vez forman parte de diversas jerarquías sistémicas. Se trata de una jerarquía de concepciones de complejidad de la materia histórico social.

Los medios son un subcampo de la comunicación social, el más notorio y más trabajado por los investigadores, pero no agotan el campo de la comunicación humana. Abordar la producción de saber considerando las mediaciones tecno-comunicativas de los actores educativos, es un acercamiento a la comunicación humana desde otra más de esas dimensiones.

Sánchez Ruiz (1992) señala que la importación de marcos analíticos externos se ha constituido de manera acrítica en obstáculo epistémico al darse como imposición de modas y no como sucesión de debates racionales en el campo de la investigación en comunicación. Esto es también válido en el campo de la investigación educativa, y de la educación en ambientes virtuales, y es un eje medular en el proyecto en construcción, dado que justo se convierte en objeto de estudio la producción de saber en la escuela, considerando en esa producción la convergencia de saberes disciplinarios, pedagógicos, comunicativos y tecnológicos.

El propósito de aplicar el ejercicio de representaciones cartesianas es tener una mirada amplia de las diversas posibilidades de abordaje del objeto, para luego proceder, según señala Sánchez Ruiz (1992), por análisis parciales, modestos, pero sistemáticos y totales que partan de una imaginación sociológica antirreduccionista, pero también antitotalitaria.

Se abordan representaciones cartesianas para dos usos metodológicos, para mostrar posibles articulaciones entre los niveles macrosociales hacia los microsociales y viceversa, posibilitando el reconocimiento de mediaciones entre niveles y dimensiones; y el uso de una representación cartesiana como herramienta para anclar la correspondencia entre diversos procesos metodológicos.

Planos cartesianos para la delimitación de objetos de investigación en el campo de la educación virtual

En esta representación cartesiana, lo único que se muestra es el reconocimiento de los cruces posibles para la observación de objetos relativos a la educación virtual desde una observación macroestructural.

Si las dimensiones se articulan entre sí al igual que los puntos entre escalas, se señalan algunas de las mediaciones que resultan y que tendrían que ser consideradas en la problematización de más amplio espectro en el que los diferentes elementos de una perspectiva histórica estructural se señalan:

▪ Mediaciones políticas sobre las dinámicas de producción de saberes ocupacionales en los procesos formativos orientados a la profesionalización

- Forma de Estado-régimen-gobierno-relaciones histórico estructurales y coyunturales con el proceso de acumulación de capital (papel del Estado en el proceso, políticas económicas, particularmente en lo relativo a la inversión en tipos de instituciones educativas, políticas de empleo, políticas orientadas a la inversión en capacitación, y relativas al impulso de modalidades educativas).
- Correlaciones de fuerza entre grupos político-económico-sociales en diferentes momentos del desarrollo de las profesiones: según las escalas podría verse como luchas entre grandes agencias desde las que se pacta y difunde la estandarización de las acreditaciones profesionales y su distribución a través de redes globales con uso de tecnologías.
- Propuestas alternativas para la formación desde grupos sociales tales como sindicatos, organizaciones no gubernamentales, organizaciones gubernamentales orientadas a la capacitación y el empleo con utilización de soportes tecnológicos, consorcios y corporaciones educativas.
- Políticas de financiamiento y regulación de los programas educativos: certificación de calidad, sostenimiento o distanciamiento de los criterios convencionales ligados a noción de escolaridad.
- Vínculos entre centros, corporaciones, individuos, instancias oficiales desde las que se promueven las formas de acreditación y tendencias en la formación en ambientes digitales.
- Formas de organización corporativa: cámaras, asociaciones, colegios, agencias acreditadoras, etcétera, que intervienen en la decisión sobre los aspectos que modelan la educación virtual.
- Regulaciones sobre los procesos formativos en los ambientes digitales.
- Alcance e influencias percibidas o presupuestas por parte de núcleos y sectores de poder a través de las propuestas curriculares, mecanismos de acreditación, distribución de plataformas, uso de estándares.

▪ Mediaciones económicas sobre las dinámicas de la educación virtual

- Estadio de desarrollo económico; forma de articulación de la formación social al sistema capitalista mundial (ubicación en las coordenadas históricas, económicas y geopolíticas, de la formación social), como condición de posibilidad (global) de la génesis y formas de desarrollo de determinadas formaciones profesionales y científicas soportadas en ambientes educativos virtuales.
- Desarrollo tecnológico situado en polos: corporaciones de desarrollo tecnológico, grandes empresas educativas, desarrollo tecnológico en instituciones de educación superior, dinámica de consumo de productos tecnológicos.
- Decisiones sobre conectividad en términos de razones económicas para la distribución internacional de redes.
- Normas, estándares y regulaciones de mercado de soportes y programas educativos.
- La forma-mercancía de los productos educativos: créditos, mercado, valor de uso-valor de cambio de las acreditaciones.
- Estructuras de mercado (competencia-monopolio de agencias acreditadoras).
- Formas de vinculación institucional-económica (enlaces, insumo-producto): agencias formadoras-acreditadoras-empleadoras.
- Formas de relación estructural: enlaces de propietarios y decisores de las instituciones formadoras con las organizaciones acreditadoras y empleadoras.
- Financiamiento de proyectos de investigación, docencia y extensión desde agencias externas.

▪ Mediaciones sociales sobre la educación virtual

- Configuración de redes sociales por acción educativa.
- División o cohesión social más allá de las condiciones de territorio.
- Brechas tecnológicas, cognitivas, generacionales por el uso tecnológico en educación.

- Diferenciación social por acceso y manejo el entorno digital.
 - Posicionamiento social por acreditaciones obtenidas a través de educación virtual.
 - Enlace con grupos de interés que trascienden lo local.
 - Apropiación de modos de interacción y participación social a través de la red.
 - Relaciones entre grupos no ubicados en mismo territorio.
 - Cambio en las expectativas laborales y de desarrollo social por el acceso educativo a distancia con uso de tecnologías.
 - Desarrollo de nuevas competencias interactivas.
 - Cambio en la percepción de las relaciones sociales.
- Mediaciones culturales sobre la educación virtual
- Transformación de los modos y sistemas de significación.
 - Ampliación de repertorios y manifestaciones de la información.
 - Cambio cultural por apropiación de nuevos objetos y artefactos tecnológicos (tecnología).
 - Generación de nuevos ritos y otras formas de expresividad asociados a los formatos y lenguajes de los ambientes digitales.
 - Modificaciones en formatos, géneros, estilos, retóricas que cruzan y alimentan las diversas formas de mediación expresiva.
 - Circulación amplia de unidades culturales diversas.
 - Aparición de patrimonio cultural como distribuido en red.
 - Cambios en el imaginario colectivo por la percepción de la relación globalidad-localidad.
 - Nuevas orientaciones valorativas (estéticas, éticas-éticas prácticas).
 - Sistemas de modelización del mundo y programas de acción influidos por el uso tecnológico.
 - Desarrollo de competencias comunicativas para la interacción en los entornos digitales.

El punteo de los elementos que podrían considerarse en el cruce de dimensiones y escalas arma posibles categorías para levantar los datos y dar contenido

al objeto. No es que se tengan que considerar la totalidad de las mediaciones, pero la elección de las mismas es lo que denominamos propiamente recorte o delimitación del objeto.

La selección de las categorías no es una operación arbitraria, sino que en todo caso está “vigilada” desde la auto-observación y el posicionamiento, y las diversas operaciones metodológicas que van poniendo en foco unas categorías sobre otras. La problematización al usar los planos cartesianos, en todo caso lo que supone es la apertura a las distintas posibilidades de configuración del objeto, de modo que esa visualización es ya problematizante hacia el investigador, quien se tendrá que cuestionar conforme vaya procesando información sobre las mediaciones, sobre la significatividad y nuevas posibilidades que se abren por la observación de lo que las mediaciones permiten cuestionar en una segunda fase.

Cuadro 7. Dimensiones macro-estructurales y procesos asociados a la construcción de la virtualidad.

	Política	Social	Económica	Cultural
Conformación de redes				
Cambio tecnológico				
Emergencia de nuevas instituciones				
Producción de conocimiento				

En el cuadro anterior se encuentran sombreadas dos celdas, para mostrarlas a continuación a un nivel cada vez más detallado, es decir, se abren dimensiones a otra escala (véase cuadro 8).

Producción de conocimiento desde la perspectiva socio-cultural

En el cuadro 9 se muestra el cruce de las dimensiones de la producción de conocimiento, con tipos de entidades y sujetos implicados en la producción. El cuadro siguiente toma las mismas dimensiones, pero las cruza con procesos.

En cuadro 10 se integra un proceso más para complejizar el eje de problematización: el uso del saber; y se consideran dimensiones aún más específicas posibles de ser observadas en el eje: producción-uso del saber.

Cuadro 8. Producción de conocimiento desde la perspectiva socio-cultural.

	Organizacional	Pedagógica	Comunicacional	Tecnológica
Institucional				
Grupo disciplinario				
Grupo estudiantes				
Educador				
Estudiante				

Cuadro 9. Procesos y dimensiones de la producción de conocimiento en ambientes virtuales.

	Organizacional	Pedagógica	Comunicacional	Tecnológica
Diseño y administración del soporte tecnológico				
Diseño educativo				
Desarrollo de competencias				
Evaluación del aprendizaje				

Cuadro 10. Producción-uso del saber en la educación virtual.

	Tecnológica	Expresiva	Pragmática	Organizacional
Contenidos-práctica educativa en línea				
Disciplina-práctica académica				
Profesión-práctica institucional				
Práctica ocupacional-ámbito laboral				

Ahora bien, al combinar estos modos de visualización de la potencialidad en la delimitación del objeto, con los hallazgos en la exploración del estado de la cuestión, se podrá identificar el tipo de mediaciones o categorías que se han privilegiado en la investigación de un campo. De este modo podría decidirse en la investigación abarcar las otras dimensiones para resaltarlas o hacerlas visibles.

En el proyecto de referencia, resultó que la dimensión privilegiada al estudiar la educación en ambientes virtuales es la organizacional. La mayor parte

de la literatura referida a educación a distancia, y lo que ha dado pautas para su conceptualización, tiene un carácter que resalta lo administrativo y en ocasiones la planeación de lo pedagógico; de ahí que se haya considerado “problematizador” resaltar otras dimensiones. Se observó una tendencia reduccionista de lo pedagógico a lo procedimental.

Delimitación-conceptualización

El cruce entre contenido-práctica, y las dimensiones tecnológica, expresiva y pragmática de su tratamiento en la virtualidad, llevan al problema de definir un concepto que pueda abarcarlas.

Una de las posibilidades encontradas fue la denominación de Mediación tecno-comunicativa. Al tomar como base el concepto de mediación tecnocomunicativa, y asumiéndolo como competencia de sujetos y grupos se arma una siguiente representación cartesiana aún más específica (véase cuadro 11).

Producción de saber y competencias tecnocomunicativas

Algunos de los elementos observables y que suponen articulaciones macro-micro se entendieron de la siguiente manera:

- Dimensión discursiva. Convergencia, divergencia, resistencia, asimilación, subordinación entre los distintos discursos disciplinarios que entran en juego y se modelan por el soporte tecnológico que los representa.
- Dimensión semántica. Incidencia de la competencia tecno-comunicativa en la producción y expresión de significados.
- Pragmática. Usos tecnológicos para la comunicación, representación, conocimiento.
- Normativa. Institucionalidad: vinculación-legitimación del sistema escolar con las agencias acreditadas, apego a modelos, estándares de las diversas instancias de legitimación de los soportes y del conocimiento mismo.

Cuadro 11. Mediaciones de la competencia tecno-comunicativa sobre la producción de saber en los espacios educativos virtuales.

	Discursiva	Semántica	Pragmática	Normativa
Sujeto individual				
Disciplina-práctica académica				
Grupo comunidad escolar de referencia				
Grupo disciplina				
Grupo profesión				
Grupo sector productivo				

Ahora bien, puede notarse que los armados de las representaciones cartesianas requieren de términos, nociones o conceptos. Al inicio, puede ser una primera inquietud que nombra las dimensiones y escalas posibles del objeto a la manera como las entiende y expresa el investigador desde el primer reconocimiento o intuición de la problemática.

Conforme se avanza en el reconocimiento de los marcos referenciales del campo en el que se inserta el objeto, la terminología pasa a plantearse como concepto, y luego el concepto como categoría.

Pasar de éste a aquella significa reconocer su carácter provisional, privado de contenido, hasta que los datos le dan sentido o lo modifican. Es decir, no se supone que se vaya tras la información para llenar los conceptos ya definidos por el modo como hayan sido usados por autores de referencia, o por la definición del propio investigador, sino que se utilicen de manera abierta, para operarlos como posibilidad. Los siguientes cuadros señalan el modo como las matrices se pueden elaborar a la medida de marcos teóricos ya producidos por autores tomados como referencia.

Procesos de producción cultural vinculados con la educación virtual

Para la siguiente matriz se toman conceptos y articulaciones posibles vistas desde la perspectiva de una postura teórico-metodológica, en este caso la semiótica como marco (Eco, 1983).

Cuadro 12. Conceptos y articulaciones desde el marco de la semiótica.

	Discursiva	Textual	Semántica	Representacional
Individuo		X	X	X
Grupo de referencia (escolar)		X	X	X
Grupo-profesión	X	X	X	X
Grupo-sector ocupacional	X		X	X

Dimensiones de la mediación tecnológica respecto a sus funciones en la producción cultural

En este caso aparecen los conceptos del planteamiento teórico de Gianfranco Bettetini (1995):

Cuadro 13. Categorías desde la teoría de Bettetini.

	Comunicación	Representación	Conocimiento
Ámbito escolar			
Ámbito Laboral			
Disciplina (Escolar)			
Inter-Disciplinas			
Saber Ocupacional			

El cuadro 14 se elabora a partir de una noción construida para el proyecto de referencia, que elabora cada dimensión desde marcos referenciales diferentes, pretendiendo explicar la articulación a partir de un determinado supuesto. Lo que sirve como punto de partida de esta matriz es que la competencia comunicativa se puede observar desde una triple dimensionalidad: como repertorio factible de ser ejecutado, como ejecución y como resultante de las interacciones en ámbitos específicos. Para la misma competencia comunicativa se hace un desglose más (véase cuadro 15).

Cuadro 14. Dimensiones de la competencia comunicativa.

	Genética	Pragmática	Interactiva
Subjetiva	X	X	
Inter-subjetiva		X	X
Comunitaria		X	X
Social		X	X

Cuadro 15. Dimensiones de la competencia comunicativa desde una perspectiva de estructura y función.

Componentes	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Valores
Funciones comunicativas				
Expresión				
Interpretación				
Escucha				
Interacción				
Generación				

Sin embargo, ambas representaciones carecen de articulación con la noción tecnológica, que se había planteado ya en la integración de la mediación tecno-comunicativa.

Esta noción es la que se constituye en el eje de la problematización a partir de la evidencia de su desequilibrio, con lo hasta ahora trabajado conceptualmente para la competencia comunicativa.

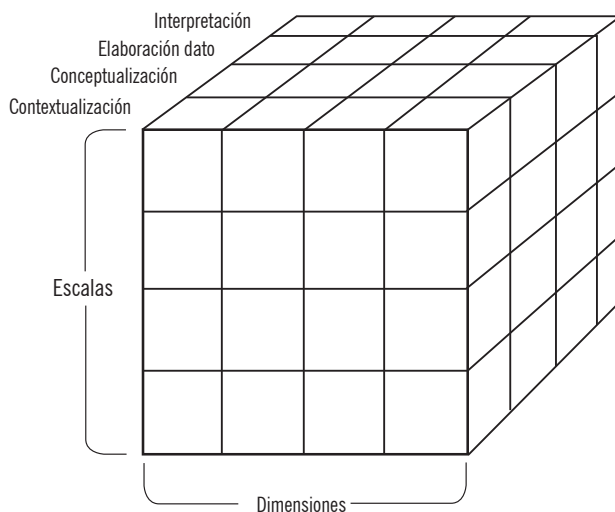
Lo que las representaciones cartesianas permitieron hacer fue:

- Jerarquización de las articulaciones entre dimensiones y niveles para llegar a una mejor comprensión de su complejidad y multidimensionalidad.
- Articulación entre mediaciones y definición de dimensiones enfáticas, en este caso la “tecno-comunicativa”.

- El manejo de la matriz de delimitación se constituye en base para una mayor profundización en cada posibilidad de configuración, y desarrollo de los procesos investigativos: contextualización y conceptualización como preámbulo para la toma de otras decisiones en la instrumentación metodológica.

La representación cartesiana como base para la realización de los procesos investigativos, supone la problematización de cada recuadro. La representación gráfica de esa potencialidad de la delimitación del objeto como eje estructurante de los procesos de investigación se muestra en el esquema 14.

Esquema 14. Representación gráfica de la delimitación del objeto como eje estructurante de los procesos de investigación.



Los elementos con los que se ordena el primer plano frontal, y que delimitan las dimensiones y escalas que el investigador pretende considerar como composición de su objeto, se mantienen ordenando los procesos con los que se recogerá información y levantará el dato.

Por supuesto que los sucesivos procesos podrían requerir de un “renombramiento” o reconsideración de la configuración inicial, pero lo que quiere manifestarse es que la construcción global del proceso investigativo tendría que articularse siempre en torno a los mismos ejes el sentido de la búsqueda.

A menudo se encuentran informes de investigación que plantean un tipo de datos en el apartado de contexto, que no conectan con los manejados en la conceptualización, y ésta a su vez tiene su propia lógica que no empata con los elementos considerados como observables para la elaboración del dato y para su interpretación.

Para el logro de esa correspondencia puede ser útil una visión constructiva que toma como eje el proceso de estructuración categorial del objeto para desarrollarlo de forma sistemática. Por ejemplo, al retomar una de las matrices presentadas antes, se expone cómo se irían desarrollando los distintos procesos en la investigación considerando los ejes de la matriz como elementos estructurantes del proceso.

Cuadro 16. Mediaciones de la competencia tecno-comunicativa sobre la producción de saber en los espacios educativos virtuales.

	Discursiva	Semántica	Pragmática	Normativa
Sujeto individual				
Grupo comunidad escolar de referencia				
Grupo disciplina				
Grupo profesión				
Grupo sector productivo				

Procesos

- **Contextualización.** La contextualización supondría recopilar la información disponible para describir histórica, social, económica y políticamente los distintos niveles de actuación. Se requeriría contextualizar: el grupo o sector productivo al que estaría haciendo referencia la indagación: origen, evolución, expansión, fuerza comparativa respecto a otros sectores, normas o políticas significativas

que rigen su actuación; sobre el grupo profesión: ubicación o fuerza dentro del sector productivo, origen, cambios significativos, datos sobre su expansión e institucionalización. Visto desde el grupo disciplina: origen, conexión con otras disciplinas, institucionalización: grupos significativos en el panorama mundial, nacional, local. Grupo escolar: descripción de su composición, historia como grupo, dinámicas discursivas, formas de relación, etcétera. Sobre el sujeto individual: rasgos socioculturales, datos históricos relevantes, tiempos y modos de inclusión en los grupos de referencia.

Se puede notar que lo considerado para cada nivel tiene que ver con el modo como se traducirían las dimensiones discursiva, semántica, pragmática y normativa.

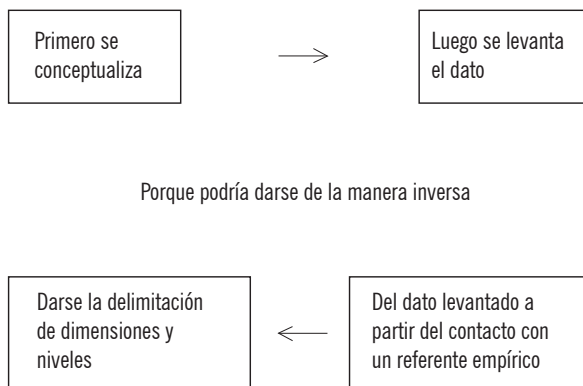
- **Conceptualización.** Siguiendo con los mismos ejes, se trataría de reconocer el modo como se han nombrado y articulado teóricamente los elementos definidos en la delimitación del objeto. Por ejemplo: el cruce entre dimensión discursiva y sector profesional, tendría que rastrearse en el modo como algunos autores han enfocado la problemática relativa a los discursos científicos, profesionales y disciplinarios (una fuente posible podría ser la *Arqueología del saber*, de Foucault). Otro cuadrante: el grupo comunidad escolar y la dimensión pragmática, podría llevar a explorar los modos de acercamiento a las interacciones escolares, tanto desde la perspectiva de la comunicación, como desde la etnografía, por ejemplo.

En el reconocimiento de los contenidos conceptuales posibles para los cuadrantes se irían identificando los modos como han sido pensados o no, y al mismo tiempo surgirían las oposiciones conceptuales o teóricas con las que podría “problematizarse” el objeto. No hay que olvidar que la conceptualización no se desarrolla para dotar de contenido al cuadrante, sino para visualizar una categoría a reconocer, indagar o reconstruir en el referente empírico.

Tampoco habría que olvidar que no se trata de ordenar los procesos como se presentan en el esquema 15.

- **Elaboración del dato.** Siguiendo el ejercicio, las categorías armadas desde la contextualización y conceptualización estarían abriendo los campos para el levantamiento de información por cualquier método y conjunto de técnicas.

Esquema 15. Contraste entre modos de conceptualización en relación al referente empírico.



Si en el contexto se armó la categoría “institucionalización del grupo profesional”, y a su vez en la misma dimensión la “discursividad del grupo escolar respecto a los modos de ver la profesión”, los datos a recoger tanto en el nivel grupal como en el de los sujetos individuales tendrían que pensarse en función con las situaciones, o posibilidades de captación de esos discursos.

Es decir, que las categorías armadas desde la contextualización y la conceptualización, al ir al referente empírico y empezar a convertirlas en elementos observables o reconocibles como datos, se pueden mantener o cuestionarse para reconocer su verdadero significado, lo cual llevaría a un movimiento en el modo como se fueron armando los cruces de dimensiones y niveles, y por lo tanto en el armado de las categorías.

- Interpretación. Por lo general en los informes de investigación la conexión entre el dato elaborado y su interpretación es más evidente, pero suele perderse la conexión de ésta respecto al marco conceptual y contextual. Como si la interpretación se hiciera sobre los datos y no sobre las categorías desde los que fueron recogidos u observados, y menos aún en referencia a la situación o marco histórico social reconocido en el proceso.

El tejido de la interpretación tendría entonces diferentes niveles; por ejemplo, el levantamiento de datos relativos a discursos sobre la profesión en un grupo escolar podría haber arrojado:

- Expectativas positivas sobre mercado laboral por efecto de la mundialización económica.
- Mayor información sobre los tipos de funciones que desempeñan los profesionales en grandes compañías transnacionales que lo relativo a otro tipo de ámbitos laborales.
- Una percepción amplia de los modos en que la profesión se ha modificado por el uso de las TIC.
- Seguridad en el manejo de ambientes virtuales propios de la profesión por el entrenamiento de los estudiantes en dichos entornos desde su formación universitaria.

Estos discursos tendrían que ser interpretados a la luz de los datos relativos a empleo, regulaciones, y en general estado de la profesión obtenidos en la contextualización; los cruces entre los datos económicos sobre la profesión y el tipo de saberes más demandados por la dinámica económica imperante; y la manifestación en los discursos del tipo (categoría) discursivo manejado para explicar posturas o modos de ver la profesión.

No bastaría entonces describir ¿cuántos dijeron tal o cual cosa? O se agrupan en tal o cual categoría discursiva, al margen de los elementos integrados en la contextualización y conceptualización del objeto.

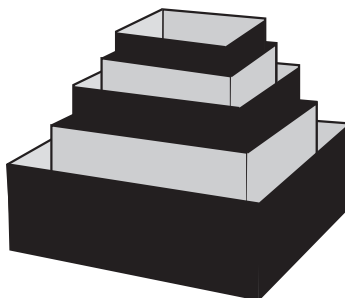
Tercera estrategia de problematización. Cajas chinas

Retomo la metáfora de “cajas chinas”, utilizada por Rodolfo Uribe Iniesta,²⁸ para ilustrar un proceso de problematización, que consiste en abrir cada concepto, y

²⁸ Asesor del Seminario de Investigación en educación a distancia y conductor de cursos de Metodología compleja tanto para el seminario como para el doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara en el año 2001.

Figura 1. Metáfora de las cajas chinas.

Abrir - Problematizar, Problematizar - Abrir



transformarlo en pregunta. Esta operación genera tramas desplegadas que podrían ser infinitas (véase figura 1).

La diferencia entre usar un concepto de manera cerrada o usarlo “abriéndolo” como una caja china, tiene que ver con esa capacidad de situarse frente a lo que se investiga desde certidumbre o de la verdadera incertidumbre que se supone mueve al investigador.

Suele suceder que se cree saber que lo que se va a observar, o lo que se va a encontrar se llama como el concepto, que hemos tomado antes de algún referente teórico, y que lo antepone para hacer la observación de eso que queremos ver, y luego sólo confirmamos que fue justo lo que encontramos. La certeza que da una revisión teórica se toma como punto de partida, se obtiene seguridad ante lo que otro dice ya haber observado, y sólo hay que seguir la huella.

La investigación y la construcción de conocimiento se mueven de la manera contraria: desde la inseguridad, desde la incertidumbre.

Si se parte de la definición del concepto, y lo que tomaremos de la realidad para su observación, el efecto será de cierre sobre el concepto, se dibuja con ello un círculo cerrado: ir del concepto al referente empírico para encontrar el concepto y devolverlo definido por corroboración.

De lo contrario, si el concepto se abre, se deja más como una pregunta y en ese sentido se utiliza categorialmente para que en él quepan, se acomoden o se desborden los elementos que se reconozcan en el referente empírico; el concepto en su apertura admitirá que pueda no corresponder a lo observado, que tenga que modificar su sentido o denominación, o que contenga más cosas de las que la definición daba. O bien, que incluso, utilizado epistemológicamente y desprovisto de definición, obtenga una en el caso específico de observación de que se trate.

Siguiendo a Zemelman (1987), para construir conocimiento, se requiere asumir el sentido de movimiento en el objeto de investigación, considerando una indeterminación de lo real. No puede aprehenderse en estático, por eso toda formulación se da en la inmediatez de lo que está sucediendo: “el uso de los conceptos desprendido de su significación teórico-explicativa no tendría mayor significación, si no fuera por el hecho de que éstos condicionan fuertemente a la conciencia cognoscitiva” (Zemelman, 1987).

Por ello se trata de no partir entonces de una estructura de categorías fija (ya llenas de contenido), que funge como parámetro de la realidad objetiva. No se trata entonces de probar conceptos, sino de descubrir su especificidad, dice Zemelman (1987) al interior de la articulación.²⁹

Los conceptos, desde su función ordenadora ayudan a definir campos de observación.

Puede notarse que los planos cartesianos expuestos en el apartado anterior, están elaborados desde una noción de uso de los conceptos como ordenadores de los planos articulables.

Aún las matrices elaboradas, al utilizar conceptos extraídos de una determinada referencia teórica en la que se tomen la totalidad de las categorías o ejes de un sistema (como el caso del uso de los conceptos de Gianfranco Bettetini y de Umberto Eco expresados en las tablas), para la investigación que se expone

²⁹ Zemelman plantea en el *Uso crítico de la teoría*, los pasos para la descomposición de *corpus* teóricos, y reconoce en los conceptos una función ordenadora, que funciona como una mediación entre quien investiga y la realidad, no constituyen una posición teórica, cumplen una función epistemológica: organizar las vinculaciones posibles con la articulación o totalidad.

en este libro, tienen un sentido mediacional en el momento de ejecutar la observación del referente empírico, porque no se trata de probar los conceptos en la realidad, sino identificar si se pueden constituir en ejes de una observación, al margen de las definiciones ya dadas por los autores.

Conceptos a “abrir”

Para ejemplificar la apertura de conceptos, a continuación se presentan algunos de los que se fueron trabajando a lo largo del proceso de investigación que se ha venido exponiendo como caso.

Para reconocer en el ejemplo los conceptos que fueron abiertos se exponen a continuación: la evolución de los títulos que sucesivamente se fueron dando a la investigación, y por ende al planteamiento del problema, desde el primero hasta la versión final, de modo que pueda hacerse evidente la conservación o apertura de los conceptos centrales considerados en título y pregunta; y la problematización en cuanto al ámbito del problema.

▪ En torno al título de la investigación y la pregunta implícita en su formulación (veáse cuadro 17), se puede notar el tránsito conceptual y detrás de éste, el tránsito en la visión del problema:

- Conceptualmente se observa problematización de la noción de competencia:

Sin denominación—Comunicativa—Tecno-comunicativa—Mediacional

Se puede notar, tanto en la evolución del título como de la pregunta correspondiente, que en la primera exploración se tenía una intención de reconocer las competencias asociadas a las prácticas, que ya se intuyen como multi o interdisciplinarias al denominarlas “híbridas”.

Del armado de un marco referencial inicial surge la denominación de “competencia comunicativa” para nombrar las competencias requeridas en la educación a distancia.

Cuadro 17. Transformaciones sucesivas del título y pregunta central.

Título de la investigación	Pregunta central	Observaciones sobre la transformación
Prácticas híbridas: un acercamiento a competencias y funciones en la educación a distancia desde la perspectiva de la multidisciplinariedad.	¿Cómo pueden describirse las competencias requeridas para el ejercicio de la educación a distancia desde una perspectiva de multidisciplinariedad?	
La competencia comunicativa como mediación en la producción e interpretación discursiva disciplinaria en la educación superior.	¿Cómo media la competencia comunicativa en la construcción discursiva disciplinaria en la educación superior?	<p>El primer tratamiento pone atención en la descripción de las competencias multidisciplinarias.</p> <p>En esta segunda versión el énfasis está puesto en la noción de competencia comunicativa, como si esta fuera la síntesis de la multidisciplinariedad.</p>
Dinámicas en la producción del saber en los ámbitos formativos digitales: un acercamiento desde la competencia tecno-comunicativa de los actores educativos.	¿Cómo operan las competencias tecno-comunicativas de los actores de procesos educativos en ambientes digitales en la producción de saber?	Aparece una noción distinta a la de competencia comunicativa, que hace suponer que el concepto fue problematizado y abierto a la incorporación de la dimensión tecnológica como un elemento distinto. Asimismo, parece que lo que se pretende explicar son las dinámicas de producción del saber a través de la observación de la competencia.
Desarrollo de competencias mediacionales en procesos educativos en entornos virtuales.	¿Cómo se desarrollan las competencias mediacionales en procesos educativos en entornos virtuales?	Nuevamente el concepto: competencia tecno-comunicativa es abierto y se transforma en competencia mediacional. Ahora se precisa que lo observable será el desarrollo de la competencia y no la producción del saber.

Cuadro 17 (Continuación).

Título de la investigación	Pregunta central	Observaciones sobre la transformación
Propuesta metodológica para el análisis de las competencias mediacionales en procesos educativos en entornos digitales.	¿Cuáles son y cómo pueden ser reconocidas las competencias que los sujetos de procesos educativos ejercen sobre los objetos de conocimiento en entornos digitales?	La pregunta gira: de la pretensión de observar el desarrollo de la competencia, hacia la problematización de la posibilidad de observar ese desarrollo, haciendo la pregunta requerida como antecedente: ¿cómo podría observarse la competencia?

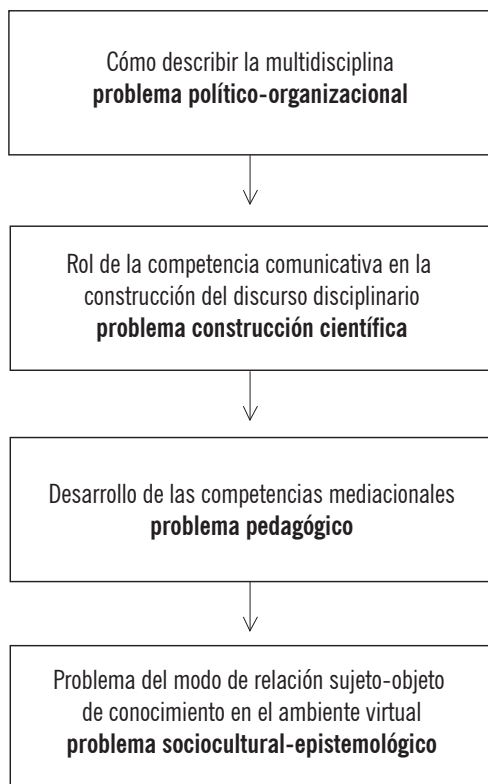
▪ **Problematización en cuanto al ámbito del problema:**

Educación a distancia—Formación discursiva disciplinaria—Procesos educativos en entornos virtuales

Se inició por situar la problemática en el ámbito de la educación a distancia, para reconocer después que el problema podría ser más general y colocado en el modo como se afectan las disciplinas o campos de saber por la mediación tecnológica, hasta llegar por último a precisar como ámbito los procesos educativos que se generan en entornos virtuales. Este tránsito se dio en la medida que se aclaró la naturaleza del problema como objeto dentro del campo de conocimiento en construcción. Se logró definir que no se trataba de explorar la problemática en su sentido de modalidad distinta a la escolar (educación a distancia), ni tampoco desde una perspectiva de cambio en los modos de producción de conocimiento por la mediación tecnológica, sino de, sin perder esa visión histórica, volver a la precisión de los procesos educativos como tales.

▪ **Naturaleza del problema:** se definió respecto a su dimensión enfática o nodal puede verse en la siguiente progresión (veáse esquema 16).

Esquema 16. Progresión de la definición del problema respecto a su dimensión enfática o nodal.



La progresión no quiere decir que se hayan abandonado las dimensiones precedentes, pero sí que se haya orientado de manera paulatina el objeto hacia una dimensión reconocida con un mayor peso, nodal en cuanto a que desde su comprensión se establecerían las relaciones conceptuales con los otros elementos del sistema conceptual.

En la investigación de referencia se pusieron crisis o se “abrieron” conceptos como los siguientes: competencia, mediación y objeto.

Más que utilizarlos desde alguna definición relativa a determinado marco teórico, se trabajaron desde las diferentes perspectivas en las que podrían ser reconocidos, por ejemplo:

- Objeto de conocimiento, de diseño, mediático, digital, de aprendizaje.
- Competencia lingüística, comunicativa, social, mediacional.
- Mediación psicológica, social, pedagógica, tecnológica, comunicativa, tecno-comunicativa.

¿Qué significó ponerlos en crisis? Al identificarlos como términos para nombrar el problema o constitutivos del planteamiento problemático, no se operó buscando la mejor definición posible, o el consenso sobre su significado, sino en el reconocimiento de los discursos de quiebre u opositores a la significación asumida con mayor claridad en los estudios antecedentes.

Otra manera de ponerlos en crisis fue el reconocer que en las diferentes interpretaciones posibles habría contradicciones, y éstas fueron la base de la exploración, sobre todo al intentar integrar un discurso articulado con los diferentes conceptos.

Un problema típico en el armado de marcos conceptuales es el que se piense en definir los conceptos por separado, aislándolos de marcos teóricos de procedencia, y sin vigilancia de las posibles contradicciones que podrían jugar justo como engranaje con conceptos traídos de otros marcos de referencia. Como en el caso que se menciona enseguida.

La definición más difundida del objeto de aprendizaje es la relativa a la acepción tecnológica en la que se le concibe como entidad digital. Hubo que rastrear el concepto y colocarlo históricamente en otros contextos de significación para encontrar que desde perspectivas como las del diseño industrial, por ejemplo, y por otra parte, en la filosofía, podían develar la falta de sentido comunicativo y cognitivo prevalecientes en los tratamientos didácticos del contenido. Este modo de conceptualización del objeto sirvió a su vez para identificar en la investigación la ausencia de un referente epistemológico que pudiera conectar al objeto como representación del conocimiento, y eso llevó a trabajar con la noción de virtualidad, buscando las diferentes posiciones sobre la misma, más

allá de su definición tecnológica, hasta dar con aquellas que fueran coincidentes con una visión representacional de los objetos.

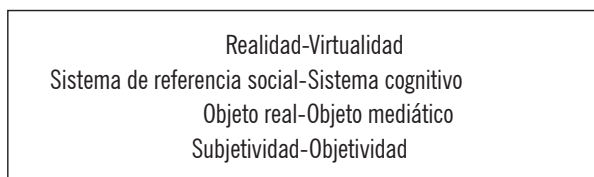
Para girar los conceptos y encontrar sus diferentes posibilidades teóricas y de articulación multidimensional, hubo que desanclarse de las primeras definiciones encontradas o de las más fuertemente posicionadas en determinada tradición investigativa.

Cuarta estrategia de problematización. Ejes de problematización

Otra de las estrategias usadas para la problematización es la del reconocimiento de tensiones, dilemas o conceptos polares en algún sentido, de modo que la identificación de las posiciones extremas permita oponer o articular discursos sobre los puntos en tensión.

A continuación se muestran algunos de los puntos reconocidos en el proyecto de referencia:

Esquema 17. Ejemplos de ejes de problematización en el proyecto: competencias mediacionales en ambientes educativos virtuales.



Más que acumular información o datos sobre conceptos, de lo que se trata es de reconocer la oposición o tensión que el concepto que se ha reconocido como elemento en la definición de una pregunta o de un supuesto puede tener respecto a otro y trabajar en la resolución o expresión de esa tensión.

Se toma el ejemplo de la oposición realidad-virtualidad para ilustrar la construcción de ejes de problematización.

Un concepto polémico y por ende con alto potencial de problematización entre los que se pretendió definir fue el de virtualidad, y en las diversas acepciones encontradas para el término se identificó la indispensable alusión a la noción de realidad, sin la cual no podría ser comprendido el concepto mismo de virtualidad. Enseguida un fragmento en el que ambos conceptos se trabajan en relación:

¿Qué tan “real” es la realidad virtual? y segunda: ¿Se puede comunicar la realidad? ¿Qué tipo de relaciones de conocimiento se establecen con la realidad digital? ¿Es el espacio virtual un espacio de acción real?

Por virtualización se entiende en este trabajo el proceso de creación de un mundo artificial a través de un sistema informático donde el usuario tiene la impresión de estar en dicho mundo, siendo capaz de navegar a través del mismo y de manipular los objetos que hay en él (Echeverría, 2000). Si bien Javier Echeverría aporta esta definición considerando la realidad virtual en su máxima expresión, siguiendo a Tomás Maldonado (1999) se reconocerían distintos modos y grados de virtualización, considerando la virtualización como representación de la realidad presente en la historia de la humanidad desde sus inicios. La realidad entonces no es lo opuesto a la virtualidad puesto que la virtualidad siempre está referida a la realidad (Chan, 2004).

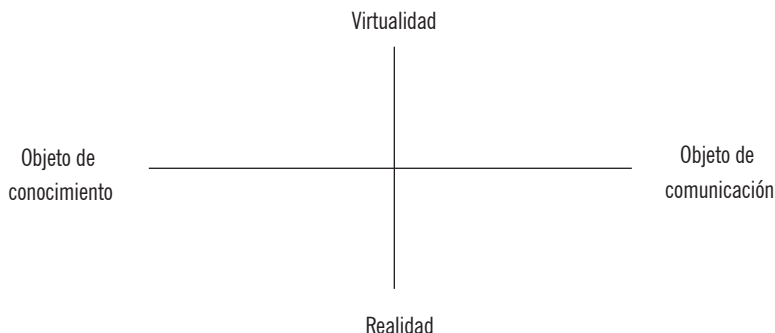
Para el mismo trabajo se obtuvieron cuatro definiciones de la relación virtualidad-realidad:

- La realidad aumentada (Echeverría 2000): en donde la realidad es virtual por encontrarse en el tercer entorno y tener una naturaleza informática, pero no deja de ser real. Se constituye en un espacio de vida en el que se dan prácticas reales, sentimientos reales, interacciones reales.
- La virtualidad como opuesta a actualidad (Lévy P, 1997), todo cuanto está en potencia, que es dinámico, intencional y dialéctico. Y la virtualización se plantea como uno de los vectores de creación de realidad. Los mundos virtuales son soportes de la inteligencia colectiva. Mundos creados por la interacción de sujetos y grupos intercambiando saberes. Su materialidad está en la información y su fin último la acción en la vida cotidiana, es decir, fuera del espacio virtual.
- La virtualidad como representación de la realidad a través de diversos modelos que han ido modificándose en la historia de la humanidad, pero siempre han estado ahí.

- Lo virtual como adjetivo del tipo de organización educativa que se materializa sobre soportes mediáticos y que sería más usada como sinónimo de digitalización de contenidos y utilización de plataformas y *software* como dispositivos para la acción educativa (Chan, 2004).

No obstante que el eje de problematización daría para ir tomando posición en la construcción de una noción más abarcativa como la de ambiente virtual, no fue sino hasta que se dio el cruce entre el eje virtualidad-realidad con el de objeto de conocimiento-objeto de comunicación que se alcanzó mayor clarificación en el planteamiento del problema:

Esquema 18. Dos ejes de problematización en cruce.



Las referencias que fueron utilizadas para trabajar conceptualmente el cruce de ambos ejes se demuestran a continuación:

Ejemplo de conceptualización a partir del cruce de los ejes de problematización:

Colom (2002) se hace una pregunta en el ámbito de la educación ¿se puede comunicar la realidad?, y para acercarse a una respuesta aborda los tres grandes núcleos o esferas de realidades de K. Popper:

- la realidad natural y tangible.
- las teorías acerca de estas realidades (las ciencias).
- las proposiciones o conceptos acerca de las teorías (metateorías).

Colom considera que cada mundo tiene diferente grado de complejidad, siendo el más sencillo de explicar el primero formado por la realidad natural, por los objetos tangibles, físicos existentes. El segundo, el de la teoría, aunque es comprensible es mucho más complejo pero siempre tiene el referente del primer mundo. En cambio el mundo tres supone reflexión abstracta y por ello conlleva mayor dificultad comprensiva, porque se refiere a la existencia de elementos conceptuales o formales existentes sólo en cuanto que hay entes con capacidad de pensarlos.

Las divisiones de lo existente se dan así a través de la diferenciación entre objetos materiales y objetos conceptuales.

Los objetos del mundo dos tienen siempre su correlato con objetos del mundo uno, mientras que los objetos conceptuales del mundo tres se relacionan con los conceptos propios del mundo dos. El mundo uno existe objetivamente, mientras que los otros dos existen por convención; el primero posee, un correlato con su propia existencia física; los otros dos poseen por así decirlo, existencia mental.

Colom aborda esta distinción de los mundos de Popper y hace un recorrido sintético sobre la construcción de la ciencia para llegar a reconocer que:

...el desarrollo de leyes, es decir de hipótesis confirmadas en múltiples campos disciplinarios a través de décadas y décadas de investigación ha hecho que la ciencia se haya ido fundamentando en un principio ontológico tal como que todos los hechos ocurren de acuerdo con leyes o según leyes, lo que nos lleva a una concepción del mundo terriblemente lineal que concadena series de causas y efectos o, lo que es lo mismo, esta forma que hemos visto de “hacer ciencia” nos aporta una visión de la realidad absolutamente ordenada, casi prefijada y determinada. Curiosamente la racionalidad tan compleja del método científico se reconvierte, al final del proceso, en una visión de la realidad de racionalidad muy simple (Colom, 2002).

La narración científica es una mediación de la realidad para Colom: “...la ciencia como narración de la realidad se asienta en la visión analítica, compartida, atomizada y simplificada de la realidad” (Colom, 2002).

Desde una perspectiva compleja, la realidad presenta entonces otros desafíos. Retomo lo que Morin distingue como las tres caras de la filosofía de Kant que pueden constituirse en elementos para una perspectiva de complejidad:

- No se puede aprehender las “cosas en sí”, sino sólo los elementos.
- Son nuestras estructuras mentales las que permiten el conocer algo.
- Por lo tanto son estas estructuras de conocimiento un objeto privilegiado: si no podemos conocer la realidad exterior como tal, podemos al menos conocer una realidad interior de primera calidad. Podemos conocer la organización de nuestro conocimiento.

Visto desde esta posición, carecería de relevancia la discusión sobre el carácter real o virtual de los objetos de conocimiento en un entorno digital, dado que incluso en la relación con “lo real”, habría límites para una aprehensión cabal. En todo caso lo que interesa es reconocer el ¿cómo se está conociendo? ¿Y el por qué de lo que se alcanza a aprehender de las propiedades del objeto? “Lo real no se borra a favor de lo imaginario, se borra a favor de la más real que lo real: lo hiperreal. Más verdadero que lo verdadero: como la simulación” (Baudrillard, 2000); en esta cita Baudrillard permite colocar el problema desde otra perspectiva:

- Nuevas preguntas emanadas del cruce de los ejes de problematización: más que la naturaleza real o irreal de los objetos de conocimiento en los entornos digitales, habría que preguntarse por el efecto de realidad que estos objetos mediatizados producen, ¿puede darse el que sujetos que se relacionan con objetos de conocimiento en entornos digitales los crean reales? ¿Los sujetos dirigen su atención a comprender los objetos considerando la conjunción de sus rasgos o confunden el objeto con el rasgo o el recurso que se utiliza para su representación digital? ¿Logran contactar con sus propias estructuras objetivantes?

En los párrafos anteriores puede observarse un modo de problematización generado a partir del uso de ejes de problematización utilizando diversos referentes conceptuales para la generación de preguntas que tendrían que guiar el trabajo con el referente empírico.

Quinta estrategia de problematización. Conceptos migrantes

Por último, una estrategia epistémica relacionada con la multi, inter y transdisciplinariedad.

La educación virtual puede entenderse en la convergencia de múltiples saberes y prácticas. La virtualidad no es un objeto propio de un campo disciplinario o profesional. No es casual que cada vez más se aborde la educación virtual como tema de encuentros de profesionales de la computación, de la comunicación y del diseño. Tampoco no es casual ni trivial que cada vez más investigadores de estas ciencias participen en los espacios de los investigadores educativos.

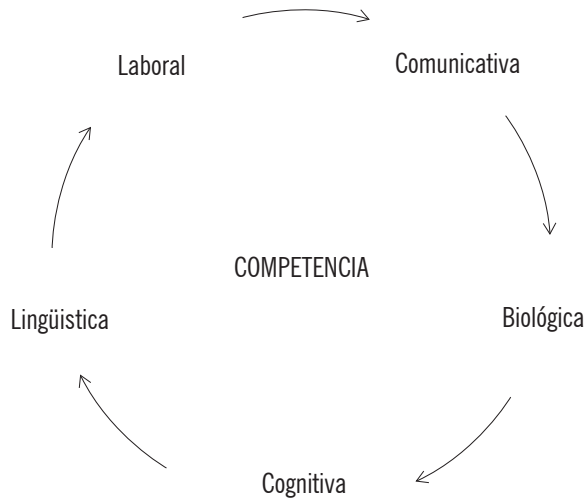
A pesar de que se pueda observar este compartir los espacios entre profesionales y expertos de diversas ciencias, disciplinas y profesiones, no significa que estemos frente al tratamiento multidisciplinario de la virtualidad, pues no todas las investigaciones se desarrollan en convergencia, aunque se expongan a escuchas de diferentes procedencias.

El trabajo multidisciplinario en su tránsito a inter y transdisciplinario supone una labor de apertura conceptual, del tipo de las cajas chinas, pero al que denominaremos aquí de “conceptos migrantes”. Supone reconocer un concepto y el significado que tiene de forma convencional en un campo para reconocer el que tiene en otros, y aún más el que podría llegar a tener si es que no ha sido usado o traducido para un campo disciplinario diferente al que lo acuñó.

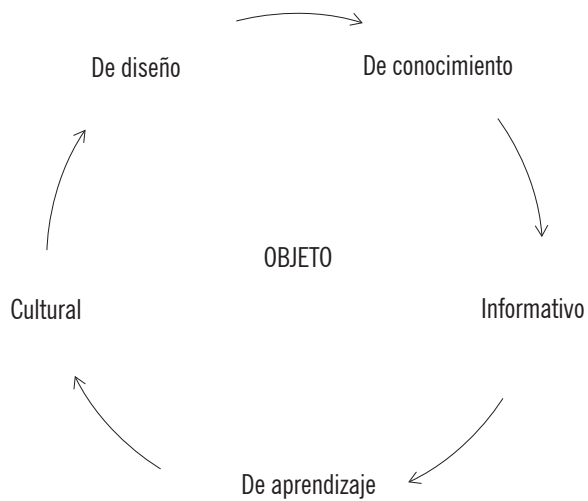
Esta traspolación conceptual no ha sido bien vista, y ha sido incluso contraproducente en la historia de las ciencias. Se ha hablado con frecuencia del daño que se ha causado a las ciencias sociales por transferir conceptos de la física, de la química o de la biología, y suponer que lo social se comportaría de acuerdo a como la naturaleza, los organismos o la materia se comporta aplicándole las mismas leyes, teorías y métodos.

No se trata entonces de probar a transferir conceptos, sino de problematizar su significado en cada contexto disciplinario, justo para reconocer las implicaciones de la no consideración de las diferencias históricas, epistémicas, y discursivas, entre los usos del concepto en diferentes campos. A propósito de ello algunos ejemplos se esquematizan a continuación:

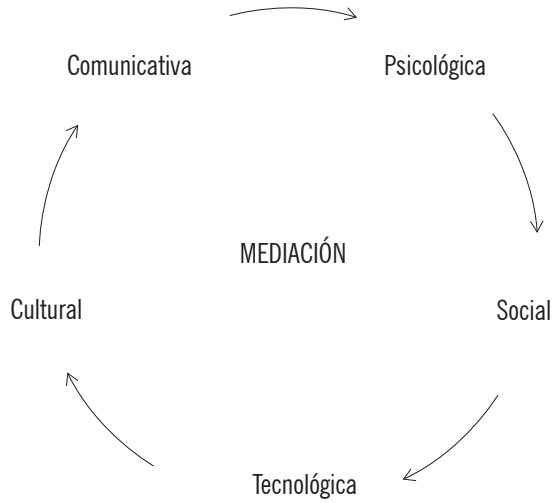
Esquema 19. Diversidad de parámetros de referencia de la noción de competencia.



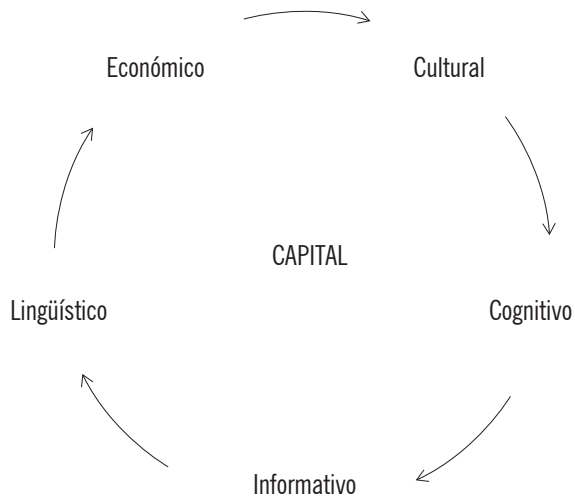
Esquema 20. Diversidad de parámetros de referencia de la noción de objeto.



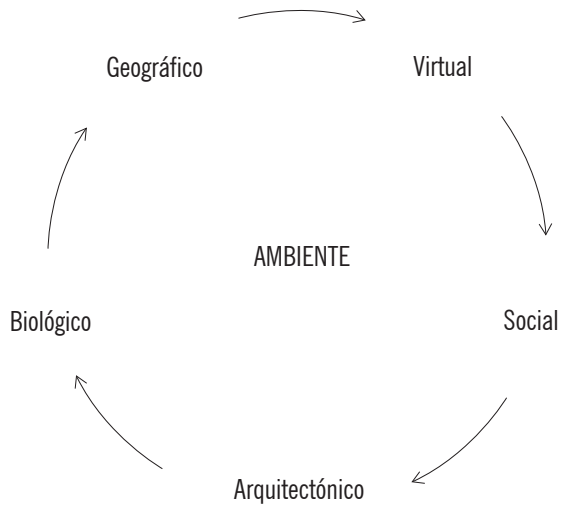
Esquema 21. Diversidad de parámetros de referencia de la noción de mediación.



Esquema 22. Diversidad de parámetros de referencia de la noción de capital.



Esquema 23. Diversidad de parámetros de referencia de la noción de ambiente.



Esquema 24. Diversidad de parámetros de referencia de la noción de virtualidad.



De las operaciones al campo y del campo a las estrategias

Este libro fue resultado de la integración de tres momentos, tres productos y tres visiones sobre la formación metodológica para la investigación.

El eje con el que se ha intentado articular esos momentos y visiones ha sido un ejemplo de proyecto de investigación. Al llegar hasta aquí, se habrá notado que nunca fue la intención hacer una exposición del proyecto como tal, ni de sus resultados, sino más bien develar su proceso constructivo por la utilidad que pudiera tener esto para quienes se encuentran en formación para la investigación, o bien, para quienes se acercan al campo de la educación virtual para explorar sus límites o reconocer modos de acercamiento.

Supongo y espero que el texto pueda llegar también a colegas que se encuentran en la misma tarea de construcción del campo, y que puedan ver en el texto puntos debatibles.

En todo caso, al intentar cerrar el escrito con alguna idea integradora me he encontrado ante la imposibilidad de hacerlo, porque más bien quisiera dejar al lector el mensaje del último capítulo como una cuestión inacabada en la que las estrategias de problematización podrían seguirse acumulando.

En esta especie de bitácora de investigación se habrá notado que hay recurrencia en las ideas, que cada apartado contiene elementos de los otros y que todos apuntan, en todo caso, a enfatizar el sentido de la problematización.

A manera de cierre

La investigación de la educación virtual requiere un viaje desde el reconocimiento del yo frente al modo de conocer la realidad, con todo lo que ello implica; con ese reconocimiento, situarse en el campo en construcción en el que lo virtual emerge —y descubrir que no hay una ubicación fija para permanecer cómodamente, que la migración continúa hacia donde lleve la visión problemática en el cruce entre disciplinas y la convergencia tecnológica— es la única manera de participar en su construcción, ampliando de manera permanente sus límites aparentes.

Como en la práctica investigativa de cualquier campo de conocimiento, las primeras operaciones metodológicas parecen dirigidas a la construcción

del objeto, pero en ese hacer es mucho más lo que se clarifica el sujeto en relación con el problema, que lo que se aclara el mismo objeto; en estas operaciones el sujeto se confronta con lo que es capaz de ver como problema y lo que, si está atento a sí mismo y a su movimiento en un campo, puede llegar a problematizar.

Por eso es difícil trazar los límites entre los momentos en que el sujeto construye el objeto, construye el campo y se construye a sí mismo. Sucede todo de forma simultánea, pero la conciencia de esas operaciones entreveradas es lo que permite potenciar la capacidad problematizadora.

La educación virtual como campo de investigación se está construyendo con referentes de muy diversos campos disciplinarios y paradigmas problematizadores.

Encuentro que un camino para activar la problematización es el vínculo con investigadores de otras disciplinas que estudian y construyen la virtualidad.

Lejos de descalificar el punto de vista, el ejercicio de rastreo del significado de conceptos, nociones y modos de ver los problemas, ayudan a definir dimensiones y a verlos desde una perspectiva de complejidad.

La investigación de la educación virtual es mucho más que desarrollo de tecnología educativa, evaluación de sus impactos o seguimiento de resultados en términos escolares. La educación virtual tiene significado en la construcción del entorno virtual como entorno de vida, y es en el modo de abordar ese devenir social que se pueden generar nuevos cuestionamientos que coloquen los afanes de mejoramiento de las aplicaciones y funcionalidades de los ambientes educativos virtuales en el plano de su significación cultural y social.

Bibliografía

- Amador Rocío (coord.) (1994), *Comunicación educativa, Nuevas tecnologías*, México: CISE-UNAM.
- Apostel Leo *et al.* (1972), *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*, México: ANUIES.
- Bañuelos, Jacob (2004), *Semiótica de la imagen de vigilancia*, Razón y Palabra, núm. 37, Febrero-Marzo 2004, México: ITESM.
- Berger, Peter y Luckmann Thomas (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona: Paidós.
- Bernal Ramírez, Gloria Esperanza (2000), *Análisis del discurso, aprendizaje abierto y diversidad cultural*, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bettetini, Gianfranco (1995), “Tecnología y comunicación”, de G. Bettetini y F. Colombo (comps.), *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bordieu Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Clude Passeron (1975), *El oficio de sociólogo, Presupuestos epistemológicos*, México: Siglo XXI.
- (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Primera parte: “Las ciencias del oficio”, México: Siglo XXI.
- Briggs, Michaud (1972), ANUIES.
- Brosda, Volken (1999), “Un sistema de información para enseñanzas interactivas, individuales y permanentes”, en Rodríguez (comp.), *Aprendizaje*

- colaborativo, Tecnología de la información y la comunicación*, México: Universidad de Guadalajara.
- Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo y Willis (1994), *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós Educador.
- Cervantes, Cecilia (1992), *Los estrategias de la Comunicación. Alternativas Metodológicas frente a la persistencia del maniqueísmo*, tesis de maestría en Comunicación, México: ITESO.
- Cohen, Ira J. (1990), *Teoría de la estructuración y Praxis social*, en *La teoría social hoy*, Gidden, Turner et al., Alianza.
- Delgado, Gabriela et al. (1995), “Educación indígena, de género y comunicación”, en Wuest, M. Teresa (coord.), *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Tomo 7: Educación, cultura y procesos sociales*, CMIE-UNAM, México, 1995. Pp.247-310.
- Duarte Ramírez, (2000), “Líneas de investigación en México y el IMNCED, IMN- CED, Michoacán, México”, www.unimedia.net.mx/imced fecha de consulta: agosto 2004.
- Eco, Umberto (1978), *Tratado de semiótica general*, Nueva Imagen.
- (1986), “¿El público perjudica a la televisión?”, en M. De Moragas (coord.), *Sociología de la comunicación de masas*, México: Gustavo Gili.
- Echeverría, Javier (2000), *Un mundo virtual*, Barcelona: Plaza y Janés.
- Fairclough, Norman (1992), *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- Favela, Rodríguez y Contreras (1999), “Aprendizaje colaborativo asistido por computadora”, en Rodríguez (comp.), *Aprendizaje colaborativo, Tecnología de la información y la comunicación*. Universidad de Guadalajara.
- Fuentes Navarro, Raúl y Luna Cortés, Carlos (1984), “La comunicación como fenómeno sociocultural”, en Fernández Ch. y Yépez (coords.), *Comunicación y Teoría Social*, México: UNAM.
- (1985), *La comunicación educativa audiovisual: Un marco teórico para el empleo de medios audiovisuales en la educación superior*, Gerardo Ojeda (coord.), COSNET- SEP.
- (1995), “La institucionalización académica de las ciencias de la comunicación: campos, disciplinas, profesiones”, en Galindo y Luna (coord.) *Campo*

- académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva*, CONACULTA-ITESO, Guadalajara. p. 45-78.
- (1996), *La investigación de la comunicación en México, sistematización documental 1986-1994*, Universidad de Guadalajara-ITESO.
- (1998), *La emergencia de un campo académico, continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*, México: ITESO-Universidad de Guadalajara.
- Geertz, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*, Barcelona: Paidós, Studio núm. 73.
- Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad: bases para una teoría social de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, Gilberto (1994), “La teoría y el análisis de la cultura”, en Jorge A. González y Jesús Galindo (coords.), *Metodología y Cultura*. México: CONACULTA, Pensar la Cultura, pp. 33-65.
- Guillaumín Tostado (s.f.), *Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad*, CEIICH-UNAM.
- Glander, Timothy (2000), *The universe of discourse in which we grew up y Conclusion. E Origins of Mass Communications Research during the American Cold War. Educational effects an contemporary implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 179-217.
- Gutiérrez, Claudio (1998), “Virtualidad y política”, seminario de informática y derecho celebrado en San José, en octubre de 1997, publicado en 1998 dentro de la colección Virtualidad y derecho por la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia. Costa Rica.
- Huergo, Jorge A. (1997), “Primera parte: perspectivas y reflexiones” en *Comunicación/Educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*, Universidad Nacional de la Plata, Argentina, pp. 23-78.
- ISTE-ILCE-UNAM-TCEA (1997), Tel Ed 97, VI Congreso Internacional sobre Telecomunicaciones y Multimedia en Educación, PROGRAMA.
- Jociles Rubio (2000), *El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez*, Madrid: Universidad Complutense.
- Kaplún, Mario (1992), “Primer exploración: una pedagogía comunicante”, en *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, pp. 19-62.

- Lértora, Celina A., Enfoque epistemológico de los problemas de interdisciplinariedad, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en Buenos Aires.
- Latapí, Pablo (1998), *Un siglo de educación en México*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, Pierre (1997), *L'intelligence collective, Pour une anthropologie du cyberspace*, París: La Decouverte/Poche, Essais.
- Maldonado, Tomás (1999), *Lo real y lo virtual*, Barcelona: Gedisa.
- Martín Barbero, Jesús (2000), "Jóvenes, comunicación e identidad", en: OEI-Cumbres-Cultura-Conferencia 2000-Organización de Estados Americanos para la educación, la ciencia y la cultura, Panamá.
- Meléndez Crespo, Ana (1984), "La educación y la comunicación en México", en *La comunicación educativa* (1985), México: SEP-COSNET, pp.13-39.
- Morin, Edgar (1990), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa.
- OECD-CERI (2004), *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo Reporte de los Examinadores sobre México*: www.oecd.org/dataoecd/42/23/32496490.pdf, consulta: agosto de 2004.
- Oliveira Soares, Ismar de (1999), "Comunicacao/Educacao: a emergencia de um novo campo o perfil de seus profissionais", *Contato* núm. 2, Brasilia, Brasil.
- Orozco, Guillermo (1997), *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata, IMDEC.
- Paisley (1984), *Progress in Communication Sciences*.
- Potter, Jonathan (1998), *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social* (1996), Barcelona.
- Prado, Jesús, *La delimitación espacial como problema de trasndisciplina aplicada*.
- Prieto (1999), *El juego del discurso*, Lumen.
- Quiroz, María Teresa (1993), "I: Comunicación y Educación" y "II: La socialización: características actuales", en *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*, Lima: CICOSUL-Universidad de Lima, pp.23-73.

- Salinas Amescua, Bertha (2000), “Comunicación educativa: documento para la discusión”, documento de trabajo VIII Simposio de Educación Cátedra Paulo Freire, ITESO.
- Sánchez Ruiz, Enrique (1992), *Medios de difusión y sociedad, notas críticas y metodológicas*, CEIC-Universidad de Guadalajara.
- Sancho, Joana (1994), “Para una Tecnología Educativa”, Cuadernos para el Análisis, núm. 7, Barcelona: Editorial Horsori.
- Stival, Villareal, De Vera, Bottazzi (2000), *El procedimiento hipertextual para el aprendizaje significativo escolar de enseñanza media*, núm. 228.
- Thompson, John B. (1998), *Ideología y Cultura*, México: UAM.
- Van Dijk, Teun (1998), *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI.
- Villasante, Tomás (2000), “Metodologías de las Ciencias de la Implicación”, Apuntes, (comp.), Uribe, Rodolfo, *Curso de Metodología III*, doctorado en Educación, Universidad de Guadalajara.
- Wallerstein, Inmanuel (1998), *Impensar las ciencias sociales*, México: Siglo XXI.
- Weiss, Eduardo (1998), “El desarrollo de la investigación educativa”, en Latapí Sarre, Pablo, *Un siglo de Educación en México*, México: FCE.

Investigación de la educación virtual, un ejercicio de construcción metodológica
se terminó de imprimir en junio de 2006 en Equilátero, Av. Hidalgo 1812, Col. Ladrón de
Guevara, Guadalajara, Jalisco, México.

Esta edición consta de 1 000 ejemplares.

Realizado en la Coordinación de Recursos Informativos
del Sistema de Universidad Virtual por:

Luis León, dirección editorial; Angelina Vallín, coordinación editorial; Gen Ramírez,
coordinación de diseño; Carlos López de Alba, cuidado de la edición;
Alma Fabiola Millán Muñoz, diseño y diagramación; Lourdes Cov, fotografía de portada.

Si hablamos de la educación virtual como campo de estudio aludimos a un tipo de educación que se caracteriza por el uso de soportes mediáticos para su realización, pero también se puede entender la educación que se da en y para la acción social en el espacio virtual. Con ello se reconoce que observar el fenómeno de la educación virtual no sólo supone reconocer los impactos que los medios tienen sobre los modos de educar, sino el modo como la educación se orienta e impacta a la virtualidad, como práctica social y como construcción de lo digital en tanto espacio de vida.

La trayectoria y experiencia de María Elena Chan en el ámbito de la investigación respaldan este libro y sus estudios acerca de la virtualidad educativa, que aborda la exploración de la naturaleza del campo de conocimiento emergente de la educación virtual, a través de ejes temáticos como las operaciones metodológicas para investigar, la educación virtual como campo visible dentro de, o bien en articulación con el campo de la comunicación educativa y la apertura de nuevas preguntas a propósito de cada una de las aparentes certezas que se logran en el proceso investigativo.

La colección sobre **estudios de la virtualidad** es un espacio de diálogo entre los académicos que investigan, practican la docencia, aprenden o gestionan innovando dentro de la virtualidad y buscando en sus prácticas la confluencia del discurso tecnológico, pedagógico, antropológico y de gestión desde la perspectiva que supone la virtualidad.

